

Jaroslav Balvín

Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém

Praha 2004



Recenze: Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

© PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., 2004

Radix ISBN 80-86031-48-9

Hnutí R ISBN 80-86798-01-1

Obsah

Úvod	5
I. kapitola: Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém	7
• Výchova a vzdělávání romských žáků jako systém	7
• O dialektice vztahů mezi subjektem a objektem výchovy, podmínkami, cílem a prostředky, které vedou k optimalizaci vzdělávání romských žáků	17
II. kapitola: Osobnost učitele romských žáků a jeho místo v pedagogickém systému	26
• Osobnost učitele romských žáků a jeho místo v pedagogickém systému	26
• O cestě k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělání a o kontinuitě učitelské práce při výchově a vzdělávání romských dětí	30
• Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí	37
III. kapitola: Romský žák	43
• Romský žák v rodině a ve škole	43
• Romský žák a přípravné třídy	47
• Romský žák a obecná škola	52
• Romský žák na základní škole	58
• Romský žák a zvláštní školy: křížovátka na cestě k humanizaci školství	65
IV. kapitola: Pedagogické cíle a podmínky v procesu výchovy a vzdělávání romských žáků	75
• Pedagogické cíle	75
• Podmínky výchovy a vzdělávání romských žáků	76
• Podmínky biologické – antropologické charakteristiky	77
• Podmínky psychologické	78
• Podmínky etnické	80
• Podmínky sociální	98

V. kapitola: Prostředky výchovy a vzdělávání romského žáka	142
• Alternativní přístupy jako významné možnosti výchovy a vzdělávání romského žáka	142
• Alternativní pedagogika sféra tvořivého hledání různorodých metod multikulturní výchovy romského žáka	144
• Reformní praxe některých alternativních školských systémů jako inspirace a prostředek dalšího vzdělávání romských žáků	146
• Programy pro romské žáky	151
• Výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravým vztahům mezi lidmi jako multikulturní téma	156
• Hra a její multikulturní využití pro volný čas romských žáků	185
Závěr	190
Seznam setkání Hnutí R a publikací, které z nich vznikly	191
Použitá literatura	196

Úvod

Hlavním cílem v oblasti výchovy a vzdělávání je v současnosti taková úroveň vzdělání, která by zasáhla co nejširší populaci, aby dosáhla co nejvyšší úrovně vzdělanosti. Vzdělání umožňuje existenci i rozvoj společnosti i všech lidí v ní. Hovoříme o tzv. vzdělanostní společnosti. Tento trend se týká i národnostních menšin, etnických skupin.

Specifikou výchovy a vzdělávání romské komunity je, že dosažení vyšší úrovně vzdělání není možno dosáhnout bez angažovanosti samotných Romů. Stejně tak je potřebná zvýšená angažovanost neromů, kteří se zapojují do realizace vzdělávacích cílů.

Obecným cílem je co nejkvalitnější vzdělání pro všechny Romy. To je potřebné pro realizaci jejich pozitivního života v této společnosti, pro překonání handicapů sociální, ekonomické a kulturní povahy. Je důležité také pro získání vlastního sebevědomí, vyrovnání se s úrovní soudobých požadavků na člověka. Otázka vzdělávání (systémového procesu) a vzdělanosti (dosažené úrovně vzdělání) je v celé Evropě obdobná. Jak píše Jean Pierre Liégeois na základě údajů řady romistů z různých států, některé statistické údaje, které nebyly publikovány ve východních státech za socialistického režimu a jsou nyní dostupné, poukazují na to, že situace v celé Evropě je velmi podobná. „Výchovu cikánských dětí ve školských zařízeních mnozí až dosud považují za neúspěch. V této situaci školu není třeba ‚přebudovat‘, ale vybudovat.“¹⁾

Pro dosažení výše jmenovaných cílů je třeba přihlédnout k podmínkám, v nichž romská komunita a romský žák žije a úměrně kterým se vytváří úroveň jeho vzdělanosti, jeho osobnost a vztah ke společnosti. Při vytváření koncepcí výchovy a vzdělávání romského žáka i při jejich realizaci je nezbytné realizovat systémový přístup, to znamená zvažovat a analyzovat podmínky:

1. biologické, etnické (kultura, historie, hodnoty, jazyk);
2. psychické (psychologické tlaky, vytvářené dlouhodobými vztahy antagonismu a nedůvěřivosti mezi romskou komunitou, rodinou a majoritní společností, strach, podezřívavost, odmítání, agresivita);
3. sociální (postavení ve společnosti, nedávná minulost, v níž zasáhl romskou komunitu vážný sociální propad v důsledku nedostatku vzdělání a malé schopnosti uplatnit se na trhu práce, pokusy pozitivně řešit romskou otázku, ale na druhé straně i rozmach xenofobie, rasismu a neochoty řešit cokoliv, co se týká Romů, různá hnutí a organizace Romů, hledající, ale v současnosti již i nalézající řešení atd.);
4. současný systém školské soustavy (její stav, úroveň vzdělávání Romů).

¹⁾ Liégeois, J. P.: Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte. Rada Európy, 1995, Academia Istropolitana, Bratislava, 1995, s. 176.

V systémovém přístupu k výchově a vzdělávání romských žáků by mělo hrát důležitou roli také zvažování vztahu mezi pozitivními podmínkami a podmínkami negativními. Např. mnohé hodnoty, po staletí vytvořené Romy, jsou poučné i pro majoritu, patří k pozitivním a obecně platným výsledkům rozvoje lidské kultury (např. pevné rodinné vztahy, vztahy k dítěti, uvážlivé vztahy ke starým lidem apod.). Ty by měla výchovně vzdělávací soustava uchopit a využít v procesu progresivní výchovy. Existují však také negativní podmínky, proti nimž je třeba zaměřit výchovu. Jsou to zcela nezakrytě se rozšiřující tendence ke kriminalitě, drogové závislosti, lichvě apod.

Pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů při vypracovávání vzdělávacích koncepcí i při konkrétní práci s žáky romské komunity je potřebné také poznat a cílevědomě využívat stávající prostředky, které jsou k dispozici a které vybuďovalo předcházející úsilí učitelů a dalších pracovníků v rámci výchovně vzdělávacího systému. Těmito prostředky, které se v procesu jejich používání dále vyvíjejí a ověřují, jsou:

1. samotná školská soustava, její úroveň;
2. různé organizace, z nichž významnou roli hrají nestátní neziskové organizace;
3. učitelé romských žáků jako subjekty, ovlivňující významným způsobem proces výchovy a vzdělávání;
4. romští pedagogičtí asistenti, kteří působí ve školách jako zprostředkovatelé romské kultury a komunikační činitelé mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodinou;
5. Hnutí spolupracujících škol R, které se v devadesátých letech profilovalo jako koordinátor práce a profesionálních i občanských snah učitelů romských dětí po zkvalitnění vzdělávání;
6. další organizace, sdružující romské pedagogické asistenty a učitele (Asociace romských pedagogických asistentů. Liga komunitních škol atd.);
7. speciální programy, vytvořené a vytvářené v procesu hledání metod pro specifické vzdělávací prostředí při práci s romskými žáky;
8. kvalifikace, schopnost a ochota učitelů romských žáků přistupovat k romským žákům z hlediska humanistické pedagogiky;
9. speciální pomůcky a metody, vytvářené ve školách s převahou romských žáků, atd.

Cílem předkládané práce je prozkoumání výchovy a vzdělávání romského žáka v české škole z hlediska systémové pedagogiky. Přitom se zaměříme na sledování nejenom vztahů mezi cíli, podmínkami a prostředky, které se tohoto procesu zúčastňují, ale i na samotné aktéry tohoto pedagogického „dramatu“, charakterizovaného mnohdy jako zápas o národní obrození Romů. Hlavními protagonisty jsou romský žák jako objekt a jeho učitel jako subjekt výchovy a vzdělávání.

I. kapitola

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ JAKO PEDAGOGICKÝ SYSTÉM

Každá součást celku má svou funkci, a proto ti reprezentanti společnosti, kteří odpovídají za její zdravé fungování, by měli přispívat k harmonickému vývoji všech sfér společnosti.

Hübschmannová, M.: Mezinárodní konference v Athénách Vzdělávání Romů – pokrok ve vyučování. In.: Romano džaniben 3/95, s. 15.

Výchova a vzdělávání romských žáků jako systém

Profesor Bohumír Blížkovský na konci své práce Systémová pedagogika²⁾ zařazuje problémové úlohy, v nichž navozuje potřebu zkoumat např.:

1. základní systémotvorné prvky a vztahy, na nichž závisí kvalita a úspěšnost určité výchovně vzdělávací činnosti,
2. proměny výchovně vzdělávacího procesu na příkladech z vlastní zkušenosti učitelů,
3. provedení kritické analýzy systémových nedostatků v procesu výchovy,
4. aplikaci celistvého a tvořivého pojetí výchovy při zdokonalování výchovně vzdělávací činnosti v konkrétních podmínkách učitelské praxe,
5. dialektiku utváření, kultivace, vedení a výchovy osobnosti určitého žáka,
6. dialektiku utváření, kultivace, vedení a výchovy určité sociální skupiny...

Tvořivým přístupem je možné tyto i další navozené otázky aplikovat i na systém výchovy a vzdělávání romských žáků. Avšak tato činnost vyžaduje na jedné straně hlubokou znalost pedagogiky, zejména pedagogiky systémové, na druhé straně znalost zákonitostí romské kultury, životního způsobu Romů, je-

²⁾ Blížkovský, Bohumír: Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Amosium servis, Ostrava 1997, s. 302.

jich konkrétní situace apod. Je to proto, že romský žák nevyrůstá ve skleníkovém prostředí školy, ale jeho osobnost je průsečíkem velkého množství determinant přírodního a sociálního charakteru, které jsou výsledkem historického střetávání romské a majoritní kultury. Zájem o rozvoj vzdělávání romských žáků, které je odborníky i širší veřejností prezentováno jako nejdůležitější prostředek emancipace romského národa, nemůže vycházet ani z voluntaristických přání radikálně změnit situaci romské komunity prostředky vzdělání, ani z představ, že sociální, antropologické a kulturní bariéry jsou fatální překážkou vzdělávacího procesu. Reálný pohled na výchovné cíle, které si soudobá demokratická společnost dává i v otázce vzdělávání romské komunity, se proto neobejde bez zohlednění teorie systémů a její aplikace na pedagogiku. Základním odborným pedagogickým průvodcem tohoto procesu je právě systémová pedagogika Bohumíra Blížkovského. Ve své práci se pokusím, s vědomím obrovské náročnosti a dlouhodobosti tohoto úkolu, vymezit základní požadavky na aplikaci systematické pedagogiky na zkoumání výchovy a vzdělávání romských žáků.

Humanismus jako filozoficko-pedagogické východisko systémového přístupu k výchově a vzdělávání Romů

Podobně jako v mnohých filozoficko-pedagogických problémech, stejně tak se i při řešení otázek multikulturální výchovy se zaměřením na romského žáka odborníci mohou s důvěrou obracet na filozoficko-pedagogické ideje Jana Amose Komenského. Pro pochopení systémového přístupu k výchově a vzdělávání, jehož filozofickým základem je humanismus, je možné se obrátit na myšlenku J. A. Komenského o škole jako dílně lidskosti. Myšlenky Komenského znějí i pro současnou multikulturální pedagogiku jako velmi moderní. V obecné podobě vyjadřují potřeby rovnoprávného vřazení kvalitního a celistvého vzdělávání Romů do výchovně vzdělávací soustavy. V *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* hovoří Komenský o tom, aby Evropané společně pracovali pro nápravu všech lidských záležitostí, k čemuž patří i utváření lepšího lidství v rodinách, ve školách a v životě vůbec. K tomu by mělo sloužit pojetí školy jako dílny lidskosti, v níž by byl všestranně zdokonalován každý jedinec i všichni lidé bez jakékoliv diskriminace ve spojení se zdokonalováním celku společnosti, která by se tímto procesem přetvářela v „*tvořivé dělné spolupracující společenství mírové*“.³⁾

Pro optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy, která by zahrnovala i optimalizaci vztahu k romským žákům a k romské komunitě, je inspirující také Komenského teorie, jak zušlechťovat všechny lidi ve vzájemné interakci a komunikaci sdíleného prostoru a času ve škole jako dílně lidskosti, v níž je člověk chápán

³⁾ Čapková, D.: Škola a utváření lidství v pojetí J. A. Komenského. In: *Pedagogika*, 1991/5–6, s. 554.

jako průsečík světového dění a má vazbu na světové dění, na celý kosmos. Pojetí školy jako dílny lidskosti evokuje nejenom potřebu humanizovat školu i ve vztahu k dětem odlišné národnosti a kultury, ale i potřebu chápat školu jako součást složitějšího systému, jako dílnu, ve které, aby dobře fungovala, musí být určité harmonické vztahy, optimální vazby mezi subjektem výchovy, učitelem, a objektem výchovy, jejich žáky. Škola jako dílna pedagogické tvořivosti však není osamělá, je vázána na přírodní a společenský systém, její výsledky jsou determinovány řadou činitelů. K tomu, abychom i v multikulturní výchově se zaměřením na romského žáka mohli dosahovat optimálních výsledků, je nezbytné tyto činitele jako prvky systému i fungování celého systému dobře poznat a účinně využít.

O potřebě filozofie výchovy a systémové pedagogiky

Každý učitel při svém studiu pedagogiky a následně při jejím praktickém využívání v učitelství určitě poznal, že pedagogiku nelze vyčerpávat pouze nějakým souhrnem metod a návodů, pokud možno co nejstručnějších, které budou použitelné pro výchovu a vzdělávání žáků. Na tuto skutečnost je potřebné upozornit i začínající romské pedagogické asistenty. Možná, že by si ji měli znovu plně uvědomit učitelé romských dětí, kteří často právě nerespektováním složitých vazeb neustále se vyvíjejícího společenského systému a jeho dialektiky podléhají pedagogickému pesimismu.

Výchova je natolik složitý způsob vyjádření vztahu lidského subjektu k objektům jeho působení, že je nezbytné při přípravě učitelů zařadit i nauku o nejobecnějších vztazích mezi člověkem a přírodou, mezi lidmi jako součástmi složitě strukturovaného společenského systému, mezi cíli, prostředky a metodami lidské činnosti, jejíž nedílnou součástí je výchova a vzdělávání. Nejobecnější poznatky o vztazích v přírodě a společnosti nám poskytuje filozofie. Také výchova jako specifická lidská činnost si potřebuje vytvořit vědomí nejobecnějších souvislostí, které ji ovlivňují a do nichž je vřazena. Takto koncipovanou součást pedagogiky nazýváme filozofií výchovy. Také pro učitele romských dětí a romské pedagogické asistenty by bylo potřebné seznámení se základními principy filozofie výchovy, které jsou u nás obsaženy hlavně v díle Jana Patočky⁴⁾ a Radima Palouše⁵⁾. Filozofií výchovy se zabývají také zahraniční autoři, např. W. Brezinka⁶⁾.

Že zkoumání nejobecnějších souvislostí ve výchově a vzdělávání romských dětí, tedy zkoumání pedagogických jevů ve školách s převahou romských žáků z hlediska filozofie výchovy, není nepotřebné, na to upozorňuje i jedna z důležitých kapitol předního znalce otázky vzdělávání Romů Jeana-Pierra Liégeoi-

⁴⁾ Patočka, Jan: *Filozofie výchovy*. Studia paedagogica 18 – Vědecký bulletin Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Pedagogická fakulta UK, Praha 1997.

⁵⁾ Palouš, Radim: *K filozofii výchovy*. SPN, Praha 1991.

⁶⁾ Brezinka, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha, ZVON 1992.

se⁷⁾, ředitele Centra pro výzkum Cikánů na Univerzitě René Descartese v Paříži. Právě znalost nejobecnějších souvislostí sociálních a přírodních umožňuje učiteli romských žáků usilovat o ovlivňování jednotlivých prvků společenského života tak, aby se pedagogika a úsilí těchto učitelů nestalo jediným a vše řešícím činitelem, ale součástí celého systému, v němž má každý prvek svoje specifické místo. Na tuto potřebu znovu upozornila konference o vzdělávání Romů v Aténách 6.–9. dubna 1995. Informaci o této konferenci přinesla Milena Hübschmannová v časopise *Romano džaniben*⁸⁾. Z hlediska pochopení, jak může filozofie výchovy a poté i systémová pedagogika přispět k formování světového názoru učitele, k vytvoření široce a systémově založeného poznání učitele romského žáka o pedagogickém procesu, mohou sloužit velmi dobře některé myšlenky, které na této konferenci zazněly:

„Každá součást celku má svou funkci, a proto ti reprezentanti společnosti, kteří odpovídají za její zdravé fungování, by měli přispívat k harmonickému vývoji všech sfér společnosti.“

„Budou-li Romové i nadále diskriminováni na trhu práce, je otázka, k čemu je jim vzdělání. To sice může přispět k tomu, aby na trhu práce diskriminováni nebyli, ale jedná se o začarovaný kruh. Jeden z hlubokých omylů je tvrzení, že ta či ona sféra společenského života je důležitější než jiná. Každý většinou hájí svůj resort: Sociální pracovníci říkají, že je to zaměstnání a bydlení, pedagogové zase, že je to vzdělání. Je to jako v té starodávné bajce, v níž se hádaly části lidského těla, kdo z nich je důležitější: zda srdce, mozek, žaludek nebo střeva.“⁹⁾

I tato bajka, vycházející z lidské zkušenosti o svém těle a jeho fungování jako určitého systému, názorně ukazuje, že i pedagogika jako věda musí vycházet z potřeby systémového zkoumání nejobecnějších souvislostí, které nabízí filozofie výchovy, a z teorie systémů, která umožňuje řešení otázek výchovy a vzdělávání z hlediska nejširších souvislostí.

Je zřejmé, že filozofie výchovy a systémová pedagogika má k sobě velmi blízko, avšak každá z těchto disciplín zkoumá poněkud jiný objekt poznání. Filozofie výchovy se zaměřuje především na nejobecnější vyjádření základů smyslu pedagogické činnosti, odpovědnosti těch, kteří tuto práci realizují v konkrétní praxi. Systémová pedagogika využívá teorie nejobecnějších souvislostí v oblasti výchovy a vzdělávání, tedy filozofie výchovy jako jedné z mnoha dalších disciplín, avšak má specifický předmět zkoumání. Usiluje o podání celistvého obrazu výchovně vzdělávacího procesu na základě teorie systémů, o rozbor jeho jednotlivých prvků a jeho následnou syntézu. Systémový přístup je možno použít na konkrétní rozbor různorodých oblastí pedagogic-

⁷⁾ Liégeois, J.-P.: *Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte*, Rada Európy 1995. Vydala Academia Istropolitana, Bratislava 1995.

⁸⁾ Hübschmannová, Milena: *Mezinárodní konference v Athénách Vzdělávání Romů – pokrok ve vyučování*. In.: *Romano džaniben* 3/95, s. 78–79.

⁹⁾ Viz: *Romano džaniben* 3/95, s. 15.

ké činnosti. A stejně tak jej můžeme použít i při analýze výchovy a vzdělávání romských žáků. Je to podmínka i pro optimální kroky při zlepšování situace romských žáků ve školách. K tomu ovšem nestačí pouhá znalost školského systému. Také systém vzdělávání je včleněn do celkového společenského systému. I proto je důležité, že v koncepcích přístupů k romské komunitě se jednoznačně preferuje komplexnost i konkretizace úkolů pro jednotlivé společenské resorty.

K současnému stavu systémového řešení výchovy a vzdělávání romských žáků

Z předchozího výkladu je patrné, že se optimalizace výchovně vzdělávacího procesu romských žáků a zkoumání role pedagogiky při jeho realizaci neobejde bez systémového řešení, bez jednotlivých kroků ve všech oblastech společenského života. Systémovost je proto zahrnuta jako základní metoda i při vytváření koncepcí politiky vlády vůči romské komunitě. Z druhé poloviny devadesátých let jsou známy dva vládní dokumenty, které byly vypracovány na základě této metody a staly se východiskem pro pozitivní společenské změny i pro romskou komunitu.

Prvním takovým dokumentem byla tzv. Bratinkova zpráva, na jejímž základě bylo vytvořeno Usnesení vlády České republiky ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě.

Dalším takovým dokumentem je Usnesení vlády České republiky ze dne 14. června 2000 č. 599 ke Koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

V roce 2001 byl schválen zákon o národnostních menšinách (tzv. menšinový zákon), který v mnohém vytváří legislativní zázemí pro uplatňování systémových změn ve školství a v dalších oblastech, týkajících se pozitivních změn v postavení romské komunity.

V přípravě je i nový školský zákon, který legislativně zajišťuje multikulturní přístup k výchově a vzdělávání žáků, umožňuje realizaci práva národnostních menšin na rozvoj jejich kultury, jazyka, na uchování a rozvoj jejich identity. Nové pojetí výuky a vzdělávání tedy reaguje na nové změny v české společnosti i na nové systémové změny při vytváření podmínek vstupu do Evropské unie.

Důležitou součástí výchovného systému je i existence řady výchovných projektů škol s převahou romských žáků. Tyto školy, které nazývají jejich ředitelé a učitelé komunitními školami, využívají ve výchovné a vzdělávací praxi systémových vztahů mezi školou a romskou rodinou, mezi školou a přirozeným sociálním prostředím žáků, mezi subjektem výchovy (učiteli a romskými pedagogickými asistenty) a objektem výchovy (romští žáci). Ředitelé těchto škol (jako např. ze Základní školy Přemysla Pittra v Ostravě, Základní školy Most – Rudolice, Základní školy Ústí nad Labem – Předlice, Fakultní základní školy Havlíčkovy nám. 300 v Praze 3, Základní školy v Karviné – Třída Družby a z dalších) dokázali během deseti let v obtížné situaci budování systému mul-

tikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka, že dovedou skloubit složitou strukturu prvků v rámci výchovného systému a využít je pro realizaci optimálních výsledků výchovy a vzdělávání. Svoji roli sehrály také různé programy alternativní pedagogiky, přípravné třídy, zavádění romských pedagogických asistentů do škol, organizování kurzů pedagogického minima pro romské asistenty, školení učitelů a ředitelů škol s převahou romských žáků, změny obsahu pregraduálního a postgraduálního studia učitelů na univerzitách, vydávání pedagogické literatury s romskou tematikou apod.

Systémové změny ve výchově a vzdělávání romských žáků jsou také doplňovány činnostmi nadací, např. Nadace rozvoje občanské společnosti a Open Society Fund a občanských sdružení, jako je především obecně prospěšná společnost Nová škola, Hnutí spolupracujících škol R, Humanitas Profes o. p. s., R-Mosty a řada regionálních občanských sdružení, např. Kulturní svaz Jekhetane v Ústí nad Labem, Romane čhave v Pardubicích, o. p. s. DROM v Brně atd. Tato občanská sdružení jsou důkazem, že státní přístup k systémovému řešení otázek transformace školského systému v systém zahrnující multikulturní přístup k žákům odlišné národnosti je potřeba doplňovat i občanskými aktivitami.¹⁰⁾

V systémových změnách je nezbytné také zvažovat vazby na evropské a světové struktury. V přístupu k řešení romské otázky jde o využití evropských dokumentů, např. Rámcové úmluvy Rady Evropy o ochraně národnostních menšin, Listiny lidských práv a svobod apod.¹¹⁾

Pokud si chce učitel romských dětí uvědomit v plné souvislosti vztah svého přístupu k romským dětem, je nezbytné zvážit i otázku nejširších vazeb existence společnosti na přírodu a kosmos. Právě tím se zabývá celková ekologie světa a vesmíru, jejíž organickou součástí je i starost o uchování rozličných kultur jako nezbytná podmínka další existence světa. V případě, že se světu nepodaří harmonizovat rozpory, které vyplývají z často vyhocené situace z protikladů národnostních a kulturních hodnot, hrozí světu opravdová katastrofa. Známý filozof Erazim Kohák přirovnává toto nebezpečí ke katastrofě Titanicu.¹²⁾

K aplikaci systémového pojetí pedagogiky na multikulturní výchovu se zaměřením na romského žáka

Výchova jako součást společenského systému, který je třeba optimálně řídit

V současné době se velmi zřetelně ukazuje potřeba cílevědomého řízení celého procesu osvojování přírody společností v zájmu harmonického rozvoje společ-

¹⁰⁾ Blíže o občanských proromských organizacích viz: Šiklová, J.: Romové a nevládní, neziskové romské a proromské občanské organizace přispívající k integraci tohoto etnika. In: Kolektiv autorů: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 271–289.

¹¹⁾ Srov. Pospíšil, M., Sekyt, V.: Mezinárodní dokumenty a Romové. In: Kolektiv autorů: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 447–472.

¹²⁾ Srov. Kohák, Erazim: Člověk, dobro a zlo.

nosti i přírody. Mnozí vědci poukazují na to, že bez moudrého řešení hrozí lidstvu zkáza. Důležitou roli v tomto procesu hraje i moudré ovlivňování národnostních procesů. Je potřebné, aby společnost přešla k obecnější teorii a praxi lidské kooperace, aby skloubila politické, ekonomické, vědeckotechnické, kulturní, výchovné i další sociální aspekty v jediný celek. V tomto procesu optimalizace hraje svoji roli v konkrétních a historických podmínkách našeho teritoria i vzdělávání dětí jiných národností, z nichž nejpotřebnější je vyvinout úsilí při výchově a vzdělávání romských žáků. To odpovídá i systémovým principům komplexního přístupu ke skutečnosti, které za jednu z podstatných metod optimalizace společenských procesů považuje orientaci na hlavní hybné články vývoje daného celku.¹³⁾ Že vzdělávání romských dětí je považováno za úhelný kámen integrace romské komunity, vychází z poznání nerovnovážného historického vývoje, které je v současnosti potřebné vyrovnat. Proto má své opodstatnění i afirmativní – vyrovnávací akce, v níž je počítáno do příštích dvaceti let se zásadním vyrovnáním handicapů romské komunity prostřednictvím systémových kroků v různých resortech, mezi nimiž bude hrát výchova jednu z nejpodstatnějších rolí.

Výchova a její humanizace jako potřeba vytváření harmonických mezilidských vztahů

Systémovost výchovy ovšem vyžaduje také humanistický přístup ke každé vychovávané osobnosti, tedy i k osobnostem odlišných národností a kultur. Znovu je zde třeba říci, že humanizace naší výchovy se z historických důvodů orientuje nejenom na vytvoření podmínek pro výchovu žáka s dobrou orientací ve světě, schopného vlastního rozhodování a volby, ale i člověka, který dokáže žít s druhými lidmi, stejně jako umí být sám sebou. V praxi to při výchově romských žáků znamená, aby v nich učitel rozvíjel jejich vlastní národní identitu v harmonickém souladu s výchovou k porozumění jiným lidem. Pokud chceme harmonickou, a nikoliv zneprátenou společnost, nese vychovatel odpovědnost za úsilí o překonávání takových izolacionistických vztahů mezi Romy a majoritou, které můžeme krátce vyjádřit romským příslovím Rom s Romem, gádžo s gádžem.

¹³⁾ Využití této metody je i součástí monitorování procesu vstupu do Evropské unie. Z hlediska využití systémové analýzy jsou metody tohoto přístupu vysvětlovány následujícím způsobem: „EUMAP se rozhodl monitorovat situaci jedné zranitelné menšinové skupiny v každém z pěti největších členských států EU, a ověřit tak sílu legislativního a institucionálního systému obecně. V Německu a ve Španělsku byla sledována situace Romů, protože v obou zemích čelí Romové vážným problémům marginalizace a diskriminace... Monitorování, které provedl EUMAP, se stejně tak může týkat situace kterékoli samostatné menšinové skupiny v jakémkoli členském státě EU (nebo i ve všech státech)... Proto je monitorování situace konkrétní znevýhodněné skupiny užitečným způsobem ověření účinnosti a závaznosti systému.“ In: Monitorování procesu vstupu do EU. Ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vybraných koncepčních opatření v kandidátských zemích. Česká republika. Open society institute, 2002, s. 17.

Progresivní výchova jako zprostředkovatel kontinuity historického vývoje

Výchovu vymezujeme také jako cílevědomé a organizované předávání společenské zkušenosti dorůstajícím generacím. V tomto smyslu zajišťuje výchova kontinuitu historického vývoje. Historický pokrok je závislý na tomto předávání kultury lidstva a na tom, jak tvořivě další generace tohoto kulturního dědictví využije k řešení nových úkolů. Specifickým úkolem soudobého lidstva, pokud usiluje o omezení katastrofických variant vývoje, je zajištění takové výchovy a vzdělávání, které by dokázaly rozhodujícím způsobem ovlivnit uchování a rozvoj různorodých kultur, kultur různých národností jako plnoprávnou součástí kultury celého lidstva. Zajištění kontinuity historického vývoje tedy dnes nelze uskutečnit bez dodržování multikulturního principu. Chceme-li tedy v našem státě realizovat občanskou a demokratickou společnost, která jako celek v sobě zahrnuje plnoprávné části, je úkolem pedagogiky realizovat takovou výchovu, která by dokázala zajistit také kontinuitu kultury romské. Výchovu, která tento úkol s dlouhodobým přesahem do budoucnosti zajišťuje, nazýváme výchovou progresivní.

Výchova a její podmíněnost

Jedním z nejdůležitějších principů systémové pedagogiky je podmíněnost výchovy. Výchova jako sociální jev je determinována širším sociálním prostředím, celkovou úrovní společnosti, ovlivněnou konkrétním místem, teritoriem, historickým stupněm vývoje. Vychovatel ve svém konkrétním působení by měl mít stále na zřeteli, že výchovná činnost je stále podmíněna biologickými, psychologickými a sociologickými zákonitostmi individuálního i skupinového vývoje lidí. Při výchově a vzdělávání romských žáků, pokud je učitel vybaven touto informací o vřazení výchovy do společenského a přírodního systému, by měl vědět a respektovat determinovanost romského žáka specifickými sociálními podmínkami, dlouhodobou historickou izolovaností tohoto etnika, specifickými způsoby předávání poznatků v romské komunitě ovlivněných zejména jejich dosavadním způsobem bydlení, obživy, životního stylu apod. Pokud není tato determinovanost poznána, může se stát výchova jednostrannou a neúspěšnou ve svých výsledcích.

Determinovanost výchovy a vzdělávání sociálními podmínkami můžeme dokumentovat např. na významu slova učit se (romsky *sikh'ol*). Lingvisticky, ale i pedagogicky rozebírá jeho význam Milena Hübschmannová.¹⁴⁾ Etymologická srovnání s indickými jazyky, jak uvádí M. Hübschmannová, „naznačují, jak probíhal v tradiční romské rodině proces učení a jaké aspekty v něm převážovaly. Bylo to víceméně učení spontánní, učení pozorováním a napodobováním, učení se konkrétním dovednostem, při jejichž osvojování byly racionál-

¹⁴⁾ Hübschmannová, Milena: Pojem „učit se“ v romštině. In: Romano džaniben 3/1995, str. 35–40.

ním funkcím oporou zejména smysly a pohybové ústrojí. Význam této dovednosti byl utilitární, a proto zcela jasný¹⁵⁾. Romové tedy pro učení nepoužívají ve svém jazyce hindské slovo *parhná* – učení četbou, studiem, při němž je důležitá vůle a kázeň, racionální úsilí. M. Hübschmannová tento lingvistický jev vysvětluje zcela jasně souvislostmi historickými a sociologickými: v důsledku etnokulturních specifík romských dějin, donedávna dominantně určujících i přístup Romů ke škole, bylo pro Romy potřebnější a možnější učit se prvním způsobem (hindsky *sikhná*), zatímco studovat (*parhná*) bylo absolutní většinou Romů nedostupné. Zákonitě si nyní pesimisté výchovy položí otázku: Znamená tato sociálně historická podmíněnost vztahu Romů ke způsobu učení absolutní neměnnost? Znamená to, že romské děti nejsou schopny učení záměrnému, racionálnímu, vyžadujícímu vůli a určitý životní záměr? Je možné, že se tato změna, pokud se v romském prostředí odehrává, projeví i v používání jazyka nebo v jiných projevech, signalizujících zájem romské rodiny o učení školní, kde je racionalita a záměr zcela patrný?

Mnohé konkrétní poznatky ve školách naznačují, že k tomuto rychlému zvratu dochází. Ředitelka školy na Havlíčkově náměstí v Praze 3 Ing. Meisnerová zaznamenala před čtyřmi roky nevídaný jev. Zatímco většinou romských rodičů byly dosud výsledky jejich dětí lhostejné, najednou přišla do školy maminka a ztropila velký skandál, chtěla od učitelky řádné vysvětlení, proč její dcera nedostala na vysvědčení dvojku. Záměrnost a vůle k učení racionálnímu, nikoliv jen tradičnímu napodobování za použití převahy smyslu a pohybových vloh, se také, jak M. Hübschmannová zaznamenala v několika případech, objevilo i v romském jazyce. Při učení svých dětí a při jejich přípravě do školy se začíná v romských rodinách používat spíše místo slovesa *te sikhlol* sloveso ve tvaru *te sikhlaarel pes* (**učit se spontánně se mění na učit se záměrně**).

Věnovali jsme rozboru romského termínu *učit se* záměrně větší pozornost, neboť se ukazuje, že i na relativně dílčích jevech je možno ukázat, jak jsou hlubinně (svojí podstatou) vázány na celou širokou síť souvislostí, že jsou vřazeny do přírodního a společenského systému sociokulturních a psychosociálních souvislostí, které však nezůstávají strnulé, ale jsou v neustálém pohybu, ve změně souvislostí. Neznalost těchto vztahů by mohla vést učitele skutečně k pedagogickému pesimismu, k nevěře v možnosti romských žáků, k absolutizaci biologických činitelů apod. Na druhé straně jejich znalost může vést k jejich využití pro pozitivní pedagogické výsledky. Např. od využití smyslů a pohybové nápodoby, které jsou romským dětem historicky vlastní, k postupnému přechodu k racionálnějšímu zvládnání učební látky. To je však na umění učitele, jehož základem však nemůže být pouhá jevová znalost romského žáka a jeho sociální situace, ale i důkladné poznání souvislostí, které ve vědecké podobě poskytuje systémová pedagogika.

¹⁵⁾ Tamtéž, s. 39.

Výchova jako umění

Po předchozím vymezení výchovy jako determinovaného procesu by se mohlo zdát, že realizace výchovy spočívá ve vysoké racionalizaci všech determinant v zájmu harmonizace a optimalizace celého výchovně vzdělávacího procesu. Učitele bychom mohli chápat jako chladného intelektuála, který dovede rozpoznat složitou síť činitelů, vstupujících do procesu výchovy, a plně je využít k realizaci zamýšlených cílů. Ve skutečnosti se tohoto procesu účastní nejenom racionalita, ale aktéři „výchovného dramatu“ jsou zároveň také jenom lidé, determinovaní emocionálně, psychicky, sociálně. Dobrý učitel a dobří vychovatelští manažeři by však měli respektovat i tyto vlivy, a dokonce je i pedagogicky využít k pozitivním výsledkům. Vždyť je zjištěno, že právě city, smysly hrají u Romů velkou roli, ovlivňují jejich jednání více než racionální rozhodování. Proto učitel, který je po této stránce k romským dětem otevřenější, upřímnější, citovější, mívá větší úspěchy než ten, který se řídí strohou pedagogickou racionality, chladnou metodikou a verbalismem. Učitel i řídicí pracovník by měli vědět, že ve výchově jde o neustále probíhající optimalizaci a integraci všech faktorů, nezbytných pro harmonickou výchovu, že jde o postupné vytváření objektivních i subjektivních podmínek pro tvůrčí seberealizaci každého člověka, odpovídající jeho schopnostem. Konkrétní řešení tohoto systémového problému výchovy je opravdovým uměním. Učitel je skutečně často přirovnáván k umělci, který formuje nejkřehčí hmotu ve vesmíru – dětskou duši. Úspěšní mladí Romové, kteří se i přes mnohá sociální, kulturní úskalí stávají v současnosti pedagogickými asistenty, žurnalisty, moderátory, spisovateli, i ty starší romské osobnosti, které mají za sebou dobré výsledky při rozvoji romského národa, ukazují i na roli dosud většinou českých či slovenských učitelů, kteří se zasloužili svým **pedagogickým uměním** o rozvoj romské identity i o upevnění dosud málo stabilní komunikace a dialogu mezi romskou minoritou a českou majoritou.

O dialektice vztahů mezi subjektem a objektem výchovy, podmínkami, cílem a prostředky, které vedou k optimalizaci vzdělávání romských žáků

Podstatou pedagogické komunikace je kultivace základních lidských vztahů ke skutečnosti, v zájmu harmonického rozvíjení člověka, společnosti i obklopující přírody.

Blížkovský, Bohumír: Systémová pedagogika. Amosium servis, Ostrava 1997, s. 89.

Potřeba multikulturní pedagogiky

Jestliže se chceme zamýšlet nad optimálním využitím různých prostředků pro optimalizaci vzdělávání romských žáků, je důležité zabývat se vztahem mezi jednotlivými determinantami výchovy a vzdělávání v edukačním prostředí, které můžeme nazvat prostředím multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka. Toto edukační prostředí má výrazné specifiky, určené situací a prostředím, v němž žijí romští žáci. Chce-li se moderní pedagogika zabývat i touto aktuální otázkou, měla by se zaměřit i na zkoumání faktorů, které toto prostředí determinují. Domnívám se, že nic nebrání tomu, aby moderní pedagogika vedle různých „zvláštních“ pedagogik (např. inženýrská, ekonomická, zdravotnická, vojenská, sportovní, náboženská pedagogika) vytyčila také multikulturní pedagogiku jako specifickou oblast výzkumu. Je to proto, že výchova a vzdělávání žáků, pocházejících z různých etnických a kulturních prostředí, má své odlišnosti a jejich nerespektování, jejich nedostatečné poznávání vede nejen k nedostatkům ve výsledcích žáků, ale znamená i nebezpečí společenských kolizí a konfliktů.

Autor knihy *Moderní pedagogika* píše o tom, že tato věda „se zabývá edukačními procesy probíhajícími v různých edukačních prostředích. Tato edukační prostředí se vzájemně odlišují typem zúčastněných subjektů a obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů. Odlišnost edukačních prostředí, zejména profesních, vyvolává vznik zvláštních pedagogik existujících vedle obecné pedagogiky.“¹⁶⁾ Domnívám se, že výchova a vzdělávání romských žáků je jedním z důležitých objektů pedagogického zkoumání, kterými se multikulturní pedagogika může zabývat. Zároveň se však nejedná pouze o objekt jediný. Dalšími

¹⁶⁾ Průcha, Jan: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 1997, s. 66.

jsou např. zkoumání národnostního školství, pedagogiky pro imigranty, pedagogiky zabývající se výchovou k toleranci k odlišným kulturám, výchovou proti rasismu apod. Každá z těchto oblastí přináší řadu problémů a poznatků, které mohou obohatit obecné poznatky, získávané multikulturální pedagogikou jako zvláštní disciplínou pedagogiky obecné.

Specifika multikulturální pedagogiky se zaměřením na romského žáka

Obecná pedagogika zkoumá dialektiku vztahů mezi základními činiteli výchovy a vzdělávání. Jsou to především vztahy mezi subjektem a objektem výchovy, mezi nimiž probíhá kultivující dialog jako základní nástroj edukace. Dále jsou to vztahy mezi podmínkami, cílem a prostředky výchovy. Pedagog, který se zabývá multikulturální výchovou se zaměřením na romského žáka, by měl znalosti o těchto procesech využívat jako základu pro aplikaci těchto zákonitostí do procesu výchovy a vzdělávání romského dítěte ve škole i v jiných výchovných zařízeních.

Pedagogické pojetí vztahu subjektu a objektu výchovy, aplikované na podmínky výchovy romského žáka

Systémová pedagogika Bohumíra Blížkovského označuje jako subjekt výchovy uvědomělého tvůrce, nositele a tvořivého realizátora výchovných záměrů, objekt výchovy je adresát, aktivní příjemce, tvůrčí interpret a spolutvůrce výchovných záměrů.¹⁷⁾ Subjekt a objekt výchovy je obecným pojmem, pod nímž v konkrétní výchovné praxi můžeme chápat vztah mezi učitelem a žákem, vychovatelem a vychovávaným, mistrem a učněm, lektorem a posluchačem atd. Aplikujeme-li oba pojmy na multikulturální pedagogiku se zaměřením na romského žáka, můžeme označit pojmem subjekt výchovy učitele či vychovatele romského žáka, nebo romského pedagogického asistenta apod. Pod pojmem objekt výchovy zahrnujeme romského žáka, romského učně, posluchače romské sociálně právní akademie, posluchače základů pedagogického minima apod. Protože se jedná o nejrůznější označení, závislé na edukačním prostředí, je potřebné vyjádřit vztah obecnými pojmy, abychom mohli sledovat obecné zákonitosti vztahů mezi oběma účastníky výchovného procesu. Proto budu používat pojem subjekt a objekt výchovy, subjekt objektové vztahy, což vyjadřuje bližší vztah k filozofickému základu pedagogiky. Navíc připomenu, že moderní pedagogika používá v tomto směru více obecného pojmu edukátor (vychovatel, učitel atd.) a edukant (žák, student, učeň atd.). V dalším výkladu o vzájemných vztazích mezi subjektem a objektem výchovy se opírám především o knihu Bohumíra Blížkovského s názvem *Systémová pedagogika* a knihu Jana Průchy

¹⁷⁾ Blížkovský, Bohumír: *Systémová pedagogika*. Amosium servis, Ostrava 1997, s. 81–82.

Moderní pedagogika. Přitom se snažím o aplikaci těchto vztahů na problematiku multikulturní pedagogiky se zaměřením na romského žáka, o vyjádření specifických subjektových vztahů, vycházejících ze situace romské komunity a jejího vztahu ke společenské majoritě. Také vzájemné vztahy mezi podmínkami, cíli a prostředky výchovy jsou touto situací determinovány.

Role subjektu výchovy

Pro multikulturní pedagogiku se zaměřením na romského žáka má význam poznatek, že vychovatel plní své poslání subjektu výchovy jen tehdy, je-li smyslem jeho činnosti „přeměna“ objektu výchovy v její subjekt, utváří-li z nevyspělého člověka svébytný subjekt jeho osobního života i společenského pokroku.¹⁸⁾ V tomto záměru pedagoga můžeme nalézt i objasnění toho, co potřebuje žák romské komunity pro utváření své osobnosti i pro vytváření vlastní odpovědnosti nejen za svoji komunitu, ale i za celkový společenský pokrok. Je to vlastně cesta k jeho identitě – ztotožnění s kulturou svého národa na jedné straně, na straně druhé to je cesta k harmonizaci vztahů ve společnosti. Je evidentní, že český vychovatel může tento záměr naplňovat, avšak jako příslušník českého národa ne tak docela. K tomu je potřebné, aby jako vychovatel vystupoval i Rom, v současné době ve většině případů romský pedagogický asistent. Ten ve spolupráci s českým učitelem může postupně naplňovat i smysl a poslání subjektu výchovy, který je odpovědný za osobnost romského žáka, a zároveň vést výchovně vzdělávací proces k postupné přeměně žáka jako objektu výchovy v autonomní subjekt.

Schopnost subjektu výchovy reagovat na situaci, v níž jeho žáci žijí

Učitel, edukátor jako subjekt výchovy, není v edukačním prostředí absolutním činitelem. Působí v určité situaci, v určitých situačních podmínkách, z nichž objekt výchovy pochází a jimiž je rozhodujícím způsobem ovlivňován. Obecná pedagogická teorie znovu poukazuje na to, že úkolem učitele ve vztahu k žákům je především rozvíjet jejich vztahy k lidskému světu, ve kterém tito žáci žijí. „*Učitel přistupuje k žákům vlastně jménem jejich života a světa, jménem reality, na niž se připravují, jménem skutečnosti, v níž žijí a budou žít.*“¹⁹⁾ Přiznejme si, že právě tento požadavek byl v minulosti pro české učitele romských žáků jeden z nejobtížněji realizovatelných. Vycházel z celkové ideologie asimilace, jíž byl přizpůsoben i přístup učitelů. Chtěli spíše odloučit své romské žáky od jejich prostředí. Samozřejmě nikoliv všichni. Učitelé, kteří nevyklučují romské žáky z jejich prostředí a tvůrčím a citlivým způsobem využívají prostředí žáků pro rozvoj jejich osobnosti, jsou skutečnými vychovatelskými osobnostmi. Jedině tako-

¹⁸⁾ Tamtéž, s. 82.

¹⁹⁾ Tamtéž, s. 83.

výmto způsobem je možné nejenom vychovávat žáka k uchování jeho identity, ale v tomto procesu najít způsoby, jak ovlivňovat a eliminovat negativní faktory jejich života. Znovu je třeba zdůraznit, že v tomto procesu může sehrát velkou roli romský pedagogický asistent a romský učitel, který dobře zná situaci a prostředí romské komunity, jejich pozitivní i negativní aspekty.

Spojení výchovy se životem jako zdroj pedagogické autority

V procesu výchovy a vzdělávání romských žáků se reálně vyskytují situace, kdy někteří učitelé vnitřně rezignují na svoji výchovnou roli, nezískají si přirozenou autoritu mezi žáky. Na druhé straně jsou však známi i čeští učitelé, kteří mají nejenom mezi svými žáky, ale i jejich rodinami velkou autoritu. V čem tento jev asi spočívá? Také na to odpovídá obecná pedagogika. Výchova je vlastně proces kultivace lidského světa, ve kterém žák žije. A to předpokládá, aby učitel, vychovatel, edukátor tento jeho svět velmi dobře poznal. To také samozřejmě vyžaduje bezprostřední kontakt učitele se světem svého žáka. V praxi to neznamena nic jiného než dlouhodobou, stálou a upřímnou komunikaci s rodinami žáků, chápání jejich situace apod. V případě, že se tak neděje, v případě, že se učitel omezuje pouze na školu jako na hlavní edukační prostředí, v případě, že (a i to se stává) dokonce opovrhne možností komunikace, sklízí hořké plody. Ve vlastní výchově se vytváří velký rozdíl mezi chováním žáků ve škole a chováním reálným. Škola připravuje žáky pouze pro školu, nikoliv pro život. V důsledku toho se nevytváří přirozená autorita učitele, protože nestojí na pevném základě. A tím je reálné prostředí žáka. Jeho rodina, jeho komunita, místo jeho bydlení, jeho skuteční přátelé, jeho osobní život mimo školu. **Přirozenou autoritu získávají učitelé, kteří komunikaci s Romy skutečně realizují.** K tomu přistupuje i mravní faktor, který romské přísloví vystihuje slovy: „*Dáš úctu, dostane se ti úcty...*“ Dobrý učitel, často aniž by toto přísloví znal, tak ve své reálné praxi postupuje. Jeho činnost je založena na víře v osobnost svého žáka, na respektování jeho situace. Jedině na základě takového mravního přístupu je možný i pokrok ve výchově a vzdělávání romského žáka.

Svobodná a aktivní osobnost romského žáka jako základní cíl pedagogického vedení

Specifikou vztahů mezi subjektem a objektem výchovy je, že tyto vztahy jsou výhradně mezilidské, inter- a intrapersonální.²⁰⁾ Co to vlastně znamená? Pojem interpersonální obsahuje takový mezilidský vztah, který se realizuje mezi osobnostmi, mezi lidmi, v pedagogické situaci, mezi učitelem a žákem, mezi subjektem a objektem výchovy. Tento vztah je vzájemný, i když převažuje aktivita učitele. Z jeho strany takový vztah vyžaduje vstřícnou aktivitu, cílevědo-

²⁰⁾ Tamtéž, s. 84.

mé jednání, které však respektuje člověka, na nějž působí. Pojem intrapersonální označuje potřebu emocionálního vztahu vědomí vnitřní a hluboké sounáležitosti a lidskosti obou aktérů pedagogické situace. Smyslem takto chápaných vztahů je nikoliv přetvářet člověka v mechanicky ovládanou věc, ale působit na člověka lidsky. To znamená cílem pedagogického vedení není ovládaný a pasivní subjekt, ale člověk svobodný, tvůrčí subjekt života vlastního i společenského. Právě o tento typ osobnosti usilovala celá řada českých učitelů, kteří působili na své české žáky. Byla to vlastně výchova příslušníků národa, který se musel v historii mnohokrát bránit, který se musel vyrovnat s nepřízní osudu. U příslušníků romského národa tomu není jinak. Na pátém kongresu Mezinárodní romské unie nový prezident této světové organizace, JUDr. Emil Ščuka, prohlásil, že Romové jsou národ. Tato deklarace na světovém fóru bude mít určitě i dopad do oblasti požadavků Romů na obsah a metody výchovy romských žáků. A nejenom na ně. Také na právo na vstřícnou a lidskou, humánní interakci učitelů a žáků. Neboť jediné v tomto procesu se vytvářejí i romské osobnosti, které v tomto mezilidském kontaktu se svými učiteli získávají nejenom touhu po emancipaci svého národa, ale i po dodržování korektních mezilidských vztahů mezi romskou komunitou a českou majoritní společností.

Kultivující dialog jako hlavní systémotvorný proces výchovy

Systémová pedagogika považuje pedagogickou komunikaci či pedagogický dialog za nejvladnější jádro výchovy. „*Podstatou pedagogické komunikace je kultivace základních lidských vztahů ke skutečnosti, v zájmu harmonického rozvíjení člověka, společnosti i obklopující přírody.*“²¹⁾ Pro multikulturní pedagogiku se zaměřením na romského žáka je možno akcentovat některé aspekty tohoto dialogu, které jsou potřebné pro optimalizaci jeho výchovy a vzdělávání:

- Prostřednictvím dialogu předávají vychovatelé kulturní dědictví lidstva. Pro výchovu romských žáků to znamená potřebu předávat nejenom kulturu majoritní společnosti, ale i kulturu identicky zakotvenou ve společnosti romské komunity.
- Prostřednictvím dialogu předávají a spoluutvářejí vychovatelé mnohostranné vztahy lidí k jejich přítomnému i budoucímu životu, k jejich sociálně přírodní skutečnosti. Pro výchovu romských žáků to znamená potřebu vytváření vztahů k jejich dějinám i k perspektivě jejich komunity, stejně tak i k širší sociálně přírodní realitě, což je i jejich pobývání ve společnosti jako celku, jejich širší občanství, odpovědnost za celek společnosti.
- Prostřednictvím dialogu jsou podněcovány i žádoucí proměny člověka a lidského světa. Pro romské žáky to znamená potřebu nesmiřovat se s danou realitou, s některými negativními jevy ve své komunitě, ale motivaci k pro-

²¹⁾ Tamtéž, s. 89.

spěšným změnám, které mohou například vést k širšímu uplatnění na trhu práce, k efektivnějšímu vzdělávání apod.

- Dialog je praktickým prostředkem pro vytváření součinnosti a sounáležitosti všech aktérů. Je to jakési vytváření modelové situace vzájemných vztahů, které jsou hluboce lidské, bohaté city, pozitivními hodnotami, humanismem a pedagogickým optimismem. Pro působení na romské žáky to znamená uplatňování empatie, schopnosti vcítovat se do situace druhého člověka, tolerance apod. To je důležité zejména ve vztahu k romským žákům, kde racionální působení hraje mnohdy ve srovnání s působením emocionálním slabší roli.
- Dialog neznamena pouze pochopení žáka, ale i kritiku nedostatků. Učitel se nespokojuje s negativními jevy v životě romské komunity. Dobrý učitel, který má přirozenou autoritu, jak jsem o ní hovořil výše, má možnost upozorňovat na tyto jevy na základě bezprostředního poznání situace romské komunity.
- Důležitým aspektem dialogu je působení osob vyspělejších na osoby méně vyspělé. V tomto směru například mohou dobře působit někteří romští pedagogičtí asistenti, kteří se jimi stali v pozdějším období svého věku. Jsou to lidé zkušení, znalí, a z tohoto důvodu mají plné oprávnění pozitivně působit na romské žáky.
- Podstatnou vlastností dialogu, který má kultivovat vychovávanou osobnost, je přistupovat k žákům či ke skupině žáků jako k potenciálním osobnostem. Z pozice úcty k nim, nikoliv z pouhé nadřazenosti. Mnohý učitel, který takovou pozici nenašel, shledal se u svých romských žáků s dosti negativní reakcí. Je to zejména proto, že ve svém přístupu preferoval autoritativnost před lidským přístupem. Neznamená to, že před romským žákem nelze vystupovat z pozice určitého nátlaku. Ten však nemůže být trvalý, nemůže vyvolávat pocit neustálého donucování, ovládnání a ponižování. Na takovýto přístup jsou romští žáci velice citliví. Ani u českých žáků takovýto postup není možný. U romských žáků nadto hraje velkou roli i etnická a kulturní odlišnost, která může způsobit i záměnu autoritativního přístupu učitele za přístup rasově diskriminační.
- Pedagogický dialog v sobě obsahuje i právo na určité riziko pro vychovatele i vychovávaného. Člověk má právo na rozhodování a volbu, která nemusí být vždycky jednoznačně správná. V dialogu je však právo na přiznání chyby a možnost její opravy. Tento požadavek implikuje potřebu vzájemné důvěry mezi učiteli a žáky, mezi rodiči a dětmi. Učitelé romských žáků moc dobře vědí, že důvěra je někdy riskantní. Avšak stálá nedůvěra by vedla k neúspěchu výchovy vůbec.

Humanismus jako vedoucí princip naší výchovy

Základním principem humanismu je zřetel ke člověku. Není to však jen nějaký abstraktní člověk, je to vždy člověk jako nositel určité kultury, určitého

jazyka, historického vědomí, vědomí lidské důstojnosti. Dvacáté století ukázalo na možnosti likvidace člověka jako druhu na jedné straně, a na možnost harmonizace lidského života, harmonizace vztahů lidí odlišných. Harmonizace vztahu mezi lidmi v oblasti sociální je kategorickým požadavkem. Demokratická společnost je proto odpovědná respektovat i kulturu různých národností, etnik. Mezi nimi mají na tento požadavek právo i Romové. Škola se stává jednou ze základních institucí, která může o tomto právu kompetentně rozhodovat. K tomu slouží i poznatky z multikulturní pedagogiky se zaměřením na romského žáka.

Podmínky výchovy

Dialektika subjektu a objektu výchovy je první, základní a nejvýznamější pedagogickou zákonitostí, druhou základní pedagogickou zákonitostí je dialektiku cílů, prostředků a podmínek výchovy.²²⁾

Podmínky výchovy můžeme nazvat pedagogickými determinantami (tzn. činiteli, které určují procesy výchovy a kultivace lidí). Systémová pedagogika je vymezuje jako mnohostranný komplex výchovných a mimovýchovných jevů, které existují uvnitř vychovávaných osobností i mimo ně. Determinantou je určité místo a čas, v nichž učitel působí na svoje žáky, jsou to osobnosti, které se na výchově podílejí, celková úroveň života, životní prostředí vychovávaných a vychovatelů. Základní rozdělení podmínek je na:

1. vnější podmínky,
2. vnitřní podmínky.

Hlavními vnějšími podmínkami jsou:

- geografické a demografické prostředí,
- sociální prostředí,
- politické prostředí,
- ekonomické prostředí.

Hlavními vnitřními podmínkami jsou:

- veškeré výchovně vzdělávací výsledky dosavadní výchovy a sebevýchovy edukantů,
- veškeré výsledky jejich dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření.

Vnější podmínky, dané dosaženou úrovní vývoje životního prostředí, a vnitřní podmínky, dané dosaženou úrovní vývoje vychovávaných se vzájemně složitě ovlivňují a podmiňují.²³⁾ Úkolem multikulturní pedagogiky se zaměřením na

²²⁾ Tamtéž, s. 105–106.

²³⁾ Tamtéž, s. 113.

romského žáka je analyzovat tyto podmínky z hlediska specifiky romské komunity a specifiky edukačního prostředí, ve kterém se romský žák nachází. Tato podrobná analýza nemůže být vyčerpávajícím cílem našeho výkladu, avšak je potřebné upozornit na potřebu vytváření pedagogických studií a výzkumů na toto téma. Z hlediska moderní pedagogiky, jejíž podstatnou součástí je zkoumání multikulturní výchovy, se zabývá podmínkami výchovy jako determinantami edukačního procesu Jan Průcha.²⁴⁾ Mnohé z výzkumů o podmínkách, determinantách výchovy a vzdělávání se dotýkají srovnávání odlišných kultur v Evropě a ve světě a z toho vyplývajících specifík přístupu k edukačnímu procesu. Mnohé z těchto poznatků, jak např. vnější podmínky (např. politika, ekonomika, teritorium) i podmínky vnitřní (např. rozdílnost v inteligenci, sociální a jazyková determinovanost žáků, sexové rozdíly) ovlivňují výsledky výchovy a vzdělávání dětí odlišných kultur, jsou aktuální i pro zkoumání specifík edukačních procesů ve školách s převahou romských žáků.

Cíle výchovy

Při výchově a vzdělávání romských žáků je potřebné stanovení reálných cílů jako ideálního projektu snažení vychovatelů. Tyto cíle se včleňují do úsilí o optimalizaci společenských procesů. V tomto smyslu jsou učitelé odpovědní za dosahování žádoucích výchovných cílů. Ty jsou ovlivňovány nejenom přáním a představami českých škol a českých učitelů, ale i úsilím romských politických představitelů, romských politických stran a občanských sdružení. Stručně můžeme rozdělit cíle do tří oblastí:

1. teoretické vzdělávání,
2. praktické vzdělávání,
3. výchova hodnot.

Každá tato oblast má ve vztahu k výchově romských žáků svoje specifika. V oblasti teoretického vzdělávání bude potřebné rozvinout některé analýzy psychologů a pedagogů, jak skloubit dlouholetou převahu sociální zkušenosti jako primární metody vzdělávání v romské komunitě se vzděláváním teoretickým, racionálním.

V oblasti praktického vzdělávání bude naopak potřebné zvýraznit dovednost a pohybovou kulturu Romů jako důležitý cíl, jehož je možno dosahovat s odvoláním na jejich dlouholetou pracovní zkušenost v tradičních řemeslných oborech.

V oblasti výchovy hodnot bude nejdůležitější zvýraznění hodnotového bohatství romské kultury na jedné straně a skloubení hodnotové kultury Romů s hodnotami většinové společnosti na straně druhé.

²⁴⁾ Průcha, Jan: Moderní pedagogika. Portál, Praha 1997. Srov. též: Průcha, Jan: Multikulturní pedagogika.

Prostředky výchovy

K realizaci žádoucích cílů je třeba volit optimální prostředky. Prostředky jsou vymezovány jako předměty, vlastnosti, vztahy i procesy, které subjekt využívá, aby dosáhl svého cíle. Ve sféře vzdělávání romských žáků je správné používání prostředků zvládnutelně potřebami změn v jejich přípravě. Za ověřené prostředky můžeme například považovat přípravné třídy, které usnadňují romským žákům přechod z předškolního věku do první třídy základní školy. Ověřeným prostředkem se také staly různé programy, usnadňující romským žákům pochopení obsahu učiva. Potřebnými prostředky se také stávají nově vydávané učebnice se zařazením informací o romské kultuře, romské historii apod.

Bude dalším obsahem pedagogických výzkumů se zaměřením na romského žáka, jak ověřit funkčnost používaných prostředků pro realizaci výchovných cílů. Ověřování prostředků probíhá např. na úrovni Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Ukázalo se, a to i na základě výzkumů České školní inspekce, že projekty přípravných tříd, programy modifikace obsahu vzdělávání, projekt Začít spolu, využívání alternativních metod mají dobré výsledky. Novým důležitým prostředkem se nestávají však pouze programy a věci, ale i lidé, kteří tyto systémy realizují. K nejvýraznějším subjektům změny ve výchově a vzdělávání romských žáků patří romský pedagogický asistent a jeho spolupráce s českým učitelem. Skutečnost multikulturních kolektivů, které na školách s převahou romských žáků působí, ukazuje na výsledky, které v edukaci romských žáků nemají dosud obdoby. I známý učitel romských žáků PhDr. Miroslav Dědič často upozorňuje na obrovský rozdíl výchovy romských dětí po druhé světové válce a dnes. Je to nesrovnatelný pokrok, avšak i ten je průsečíkem nejrůznějších vztahů a výsledkem neustálých změn (a to i změn negativních) ve vzájemném ovlivňování determinant pedagogického procesu. Jak tyto změny poznat, jak poznat podmínky historické, geografické, sociální, politické a ekonomické, na to rozhodně pedagogika sama nestačí. Proto i multikulturní pedagogika se zaměřením na romského žáka musí využívat poznatků, které jí mohou přinést etnografové, romisté, historici. I proto, abychom poznali složitost podmínek, v jakých Romové žili v nedávné minulosti, s jakými se musely vyrovnávat romské rodiny a jejich děti, když musely navštěvovat českou školu, je potřebná spolupráce různých oborů, a zejména komunikace mezi českými, slovenskými a romskými odborníky. Stále důležitější bude propojování těchto poznatků v rámci celé Evropy. Na základě poznání podmínek pedagogika vytyčuje cíle a hledá prostředky pro realizaci výchovy a vzdělávání. A to i pro romské žáky.

II. kapitola

OSOBNOST UČITELE ROMSKÝCH ŽÁKŮ A JEHO MÍSTO V PEDAGOGICKÉM SYSTÉMU

Učitel přistupuje k žákům vlastně jménem jejich života a světa, jménem reality, na niž se připravují, jménem skutečnosti, v níž žijí a budou žít.

Bližkovský, Bohumír: Systémová pedagogika. Amosium servis, Ostrava 1997, s. 83.

Osobnost učitele romských žáků a jeho místo v pedagogickém systému

Významným vychovatelským subjektem, který napomáhá rozvoji identity romských žáků, je, jak již bylo řečeno výše, učitel. Avšak učitel nikdy nepůsobí zcela samostatně, izolovaně. Stejně tak tomu je i ve výchově a vzdělávání romských žáků.

Na začátku devadesátých let vznikla potřeba, aby se učitelé romských dětí začali scházet v zájmu řešení problémů, které vyplývaly z nedostatku informací o romské kultuře, o metodách výuky romských žáků, o možnostech, vyplývajících z demokratické změny ve společnosti. Velmi dobře vystihl v roce 1992 tuto potřebu tehdejší prorektor Univerzity Jana Evangelisty Purkyně doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc. Na této univerzitě založil Ústav pro studium romské kultury a jako jeho přirozenou součást vytvořil tzv. Hnutí spolupracujících škol R. Je to organizace učitelů a vychovatelů romských dětí, odborníků, kteří se zabývají zkoumáním romské kultury, historie, jazyka apod. Dominantou jejich zájmu se stalo vzdělávání Romů. Právě v Hnutí R svým způsobem vyrostla řada osobností, které se upřímně a erudovaně snažily ve školách s převahou romských žáků dosáhnout transformace dosavadní školy na školu multikulturní.

Je zásluhou docenta Jiřího Vomáčky, že v Hnutí R mohly tyto osobnosti nalézt prostředek k výraznějšímu prosazení svých snah na jednotlivých školách. V dalším rozvoji Hnutí R se toto od roku 1995 občanské sdružení rozrostlo z původních šestnácti škol na počet dvě stě šedesáti kolektivních a individuálních členů. Do roku 2002 se téměř pravidelně zúčastňovalo setkávání Hnutí R vždy přes sto osobností. Mnohé z nich vystupují na seminářích a publikují ve

sbornících Hnutí R. Dne 22. března 2002, kdy Hnutí R provedlo své dvacáté setkání, věnované romské literatuře, a zejména její největší osobnosti Eleně Lackové, se ukázalo, kolik osobností se v desetileté snaze o systémové změny v multikulturní výchově se zaměřením na romského žáka angažovalo.

Mezi nimi patří vskutku významné místo docentu Vomáčkovi, který shodou okolností v době konání 15. setkání Hnutí R ve dnech 24. až 25. března 2000 v Liberci oslavil v plné síle své sedmdesáté narozeniny. K jeho životnímu jubileu byl vydán i sborník, v němž se odborníci z pedagogické fakulty zabývají zejména multikulturní výchovou a výchovou k evropanství.²⁵⁾ Právě výchova k evropanství je významným odborným i praktickým zájmem docenta Vomáčky. Bohužel, svoji životní pouť zakončil Jiří Vomáčka 15. listopadu roku 2002. S plnou vážností slov je možno říci, že docent Jiří Vomáčka, ale i další osobnosti, které stály v počátku činnosti Hnutí R a neustaly v jeho rozvíjení, jsou těmi, kteří předávají štafetu i romským pedagogickým asistentům, kteří působí ve školách s převahou romských žáků od roku 1997. Svým vývojem se stávají po boku českých učitelů osobnostmi, které mají svou originální tvář, které mají svůj vlastní cíl, jímž je výchova romských dětí v zájmu nejenom romského národa, ale i v zájmu rozvoje rovnoprávné komunikace mezi lidmi odlišných kultur.

K možností spolupráce českého a romského vychovatele

Domnívám se, že na existenci možností spolupráce českého a romského vychovatele a jejich začlenění do pedagogického systému pedagogická teorie dosud adekvátně nereagovala. Pokud dříve vycházely studie o vztahu učitele a romského žáka, učitelem byl téměř výhradně míněn český učitel. Typickým příkladem byly vědecko-popularizační práce PhDr. Miroslava Dědiče. Jeho kniha *Škola bez kázně* je stálým zdrojem poznatků o potřebě pedagogického optimismu učitele, o velké roli jeho osobnosti jako subjektu výchovy a může sloužit jako inspirace i pro romské asistenty. Zkušenosti romského učitele se snažil zachytit v pedagogické povídce „Romský učitel“ romský intelektuál na Slovensku PhDr. Karol Seman (první vedoucí katedry romské kultury Univerzity Konstantina Filozofa v Nitre). Zkušenosti učitelů romských žáků jsou i nadále rozvíjeny touto katedrou, dnes pod vedením docenta Júlia Tancoše.

Některé zkušenosti s romským vychovatelem v českých školách již máme. Je to především díky projektu přípravných tříd, které s romským asistentem ve výchovně vzdělávacím procesu přímo počítaly. Na základě hodnocení úspěšnosti projektu byly potvrzeny některé důvody vhodnosti zařazování romských vychovatelů do vyučovacího procesu romských žáků jako pozitivní a prospěšné. Pozitivní zkušenosti jsou získávány i z rozhovorů s romskými pedagogickými

²⁵⁾ Sine amicitia vita es nulla. Sborník k významnému životnímu jubileu docenta PhDr. Jiřího Vomáčky, CSc. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Liberec 2000.

asistenty na desetidenních kursech pedagogického minima, které organizuje MŠMT ČR převážně prostřednictvím společnosti Humanitas Profes. Také sama praxe škol, kde romští pedagogičtí asistenti působí, jejich spolupráce s učiteli i jejich vedení řediteli škol ukazují na řadu problémů, které zákonitě doprovázejí tak velkou změnu, jakou je zavedení nového subjektu výchovy do systému našeho školství v podobě romského pedagogického asistenta. V každém případě jsou ředitelé škol, vedoucí školských úřadů i sami učitelé ve školách odpovědní za to, aby velká šance vytváření multikulturních pedagogických kolektivů nebyla promarněna. Samozřejmě neméně důležitou roli hraje i odpovědnost samotných pedagogických asistentů. Ti mají před sebou velkou šanci stát se pokračovateli romských pedagogů, působících na některých českých a slovenských školách před nimi. Projekt zavedení romských pedagogických asistentů do škol je ojedinělý v evropském i světovém měřítku. Jde o to, aby pedagogika jako vědní disciplína využila této skutečnosti pro svůj výzkum a pro jeho uplatnění v praxi. V tomto směru mají odpovědnost i vědečtí pracovníci v oboru pedagogika a učitelé pedagogických fakult a univerzit.

K některým námětům výzkumu výchovně vzdělávacích výsledků působení romského vychovatele v našich školách

Myslím si, že je škoda, že pro poznání vlivu romského učitele na romského žáka i pro reflexi složitosti jeho postavení v učitelském kolektivu nebyly dosud využity zkušenosti romských učitelů, kteří v našich školách působili nebo působí (např. Mgr. Mária Čadecká v Ostravě, Mgr. Albína Tancošová v Kladně, PhDr. Helena Jirásková v Teplících, František Bandy z jižních Čech a další).

Domnívám se, že bych mohl uvést některé náměty na zkoumání role romského asistenta a romského a českého učitele ve škole:

- modifikace přípravy romského učitele na působení ve školách s romskými žáky;
- pedagogicko-psychologické a etické aspekty přípravy na realizaci vztahů mezi učiteli v multikulturním pedagogickém kolektivu;
- optimalizace obsahu výuky s ohledem na využití znalostí, které mají romský učitel i učitel český o romské komunitě a romské kultuře;
- vliv osobnosti romského učitele na utváření osobnosti romského žáka, jeho identity a formování životních postojů;
- vliv vztahu mezi romským učitelem a ostatními kolegy na formování multikulturního a interkulturního vědomí romských žáků;
- problém vztahu romského učitele a českých žáků – to je zřejmě ještě středně vzdálená hudba budoucnosti.

Univerzity a další vzdělávání učitelů romských dětí

Podle mého soudu je potřebné, aby pedagogická teorie, učitelé ve školách i další zainteresované instituce získaly reálný přehled o tom, s jakým obsahem a jakými metodami připravují naše pedagogické fakulty na univerzitách budou-

cí učitele romských žáků v pregraduálním studiu a jak spolupracují s učiteli romských žáků ve studiu postgraduálním.

Určitou práci na sledování této problematiky odvedlo i Hnutí spolupracujících škol R a sekce multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka při České pedagogické společnosti na Masarykově univerzitě v Brně. Od roku 1998 do roku 2000 uskutečnilo Hnutí R ve spolupráci s českými univerzitami několik seminářů na téma vztahu vzdělávání Romů a pedagogiky. Prvním takovým pedagogicky zaměřeným setkáním bylo 12. setkání Hnutí R na Jihočeské univerzitě na téma „Romové a jejich učitelé“. Tam se přispěním MŠMT, koordinátorky MŠMT ČR, pověřené řešením problematiky vzdělávání romských dětí paní Albíny Tancošové, zúčastnili ve dnech 27. až 28. listopadu 1998 jednání mnozí z tehdejšího počtu 73 romských pedagogických asistentů, kteří se podělili o své zkušenosti s přítomnými českými učiteli. A. Tancošová sestavila pro tyto asistenty i dotazník, který bude sloužit pro jejich další systematickou přípravu a rozšiřující studium na pedagogických školách.²⁶⁾ Některé pedagogické fakulty univerzit počítají i s přípravou speciálního studia pro učitele romských žáků, kde by se mohli uplatnit i romští pedagogičtí asistenti. Mnoho práce v tomto směru odvádí Masarykova univerzita v Brně. Do budoucna směřuje i v roce 2002 založený Kabinet multikulturní výchovy, který v květnu 2003 realizoval velkou konferenci na téma Multikulturní výchova, přičemž se příspěvky zúčastněných odborníků stanou základem vysokoškolských skript o multikulturní výchově.

Ukázalo se, že chtějí-li si romští pedagogičtí asistenti a také čeští učitelé uvědomit celou složitost pedagogického působení ve všech souvislostech, ve vazbě na sociální oblast, na determinaci kulturní a historickou, měli by poznat zázemí života romské komunity, její kořeny. Od tohoto, pro mnohé tvrdého poznání se bude moci odvinout skutečná chuť a odvaha povolání vychovatele a učitele romských dětí. Od toho se mnohdy přímo odvíjí i profesionální étos učitele. Proto Hnutí R uspořádalo v květnu roku 1999 zájezd do obce Rudňany na Slovensku, kde učitelé navštívili dosti chudé romské osady a uspořádali seminář 13. setkání Hnutí R na téma Romové a etika multikulturní výchovy.

Ukázalo se, že Hnutí spolupracujících škol R v mnohém inspiruje univerzity také k tomu, aby uvažovaly o změnách přístupu k multikulturní výchově. K tomu také velmi pozitivně přistupovala i Jihočeská univerzita, a proto tam Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR ve spolupráci s Hnutím R uspořádalo v prosinci roku 1999 14. setkání Hnutí R v Českých Budějovicích na téma „Romové a univerzity“.

Pedagogická tematika je pro nové romské asistenty i pro české učitele romských žáků velmi aktuální. Je možná pravda, že pedagogika je jenom jedna,

²⁶⁾ Viz: Tancošová, Albína: Romští pedagogičtí asistenti – noví vychovatelé romských žáků. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 91–102.

avšak specifikum výuky romských žáků je natolik výrazné, že je třeba o tomto tématu také specificky uvažovat. Proto se v roce 2000 – v březnu a červenci – uskutečnila dvě setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci. Tématem 15. setkání byli Romové a pedagogika, tématem 16. setkání v červenci roku 2000 byli Romové a alternativní pedagogika. Nejvýznamnější na těchto setkáních bylo, že se mezi českými učiteli a romskými asistenty vytvořila jakási neuvěřitelná koordinace, jakési neviditelné a zvláštní spříznění profesionálních duší, profesionálního zájmu. Jako by se učil jeden od druhého. A přitom jednotícím činitelem byl zájem žáka. Tak se myslím podařilo ukázat, jak se může subjekt vychovatele zmnohonásobit, jak jeho síla roste tím, že věci prokonzultuje s odborníky a profesionálními kolegy, a tím, že si vyslechne nejen odborné přednášky o pedagogice, ale i o zkušenostech různých škol, se vytváří ve vědomí pedagoga zvláštní souhra odbornosti a emocionálního odhodlání nevzdat hru o duši žáka. A je nepochybně velmi významné, že v České republice máme možnost, možná vůbec poprvé, toto znásobení síly zkombinovat s vytvořením multikulturního kolektivu učitelské obce, v němž se noví romští asistenti zařadili do celkového systému našeho školství, a sehrají tak určitě kvalitní roli při rozvíjení identity romského žáka, který by v budoucnosti měl také naplnit roli spoluobčana a Evropana.

O cestě k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělání²⁷⁾ a o kontinuitě učitelské práce při výchově a vzdělávání romských dětí²⁸⁾

Humanita jakožto láska k člověčenstvu v nejširším rozsahu snadno se stává abstraktní, láskou ve fantazii, ne ve skutečnosti. Láska musí být soustředěna. Milovat všechny nelze stejně. Vybíráme si a musíme si vybírat předměty své lásky. Musíme mít určitý cíl.

Masaryk, T. G.: Ideály humanitní, Melantrich, Praha 1968, s. 57.

²⁷⁾ Srov. Balvín, Jaroslav: Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělání. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 8–20.

²⁸⁾ Srov. Balvín, Jaroslav: O kontinuitě učitelské práce při výchově a vzdělávání romských dětí. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 6–7.

Nejelementárnější skutečnost lidského vědomí lze vyjádřit slovy: Jsem životem, který chce žít uprostřed života, který chce žít.

Albert Schweitzer

Filozofie multikulturního přístupu Přemysla Pittra k výchově jako inspirace pro současné české pedagogy

Nejkonkrétnější podobu humanity nabývá přímý vztah člověka k člověku, vychovatele ke svému chovanci, lékaře ke svému pacientovi, matky ke svým dětem. „*Humanita jakožto láska k člověčenstvu v nejšířším rozsahu,*“ jak psal v knize *Ideály humanitní* náš velký filozof a první prezident T. G. Masaryk, „*snadno se stává abstraktní, láskou ve fantazii, ne ve skutečnosti. Láska musí být soustředěna. Milovat všechny nelze stejně. Vybíráme si a musíme si vybírat předměty své lásky. Musíme mít určitý cíl.*“²⁹⁾

Pro velké pedagogy a humanisty bylo typické, že si za cíl svého působení vybírali právě ty nejpotřebnější, nejutlačovanější, bez ohledu na národnost či rasu. Mezi takové humanisty patří ve 20. století i český pedagog a československý reformátor Přemysl Pitter (21. 6. 1905 Praha – 15. 2. 1976 Curych).

Ne náhodou se stalo 100. výročí narození Přemysla Pittra světovým kulturním výročím UNESCO. Jeho filozoficko-etický a náboženský světový názor, koncentrovaný do konkrétní výchovy dětí sociálně slabých a později i těch, které byly postiženy krutostí a národnostní nenávisí 2. světové války, se stal jedním z výrazných projevů novodobého evropanství a světoobčanství. Neboť v sobě spojuje navzájem se sjednocující světonázorový celek: filozofii českých dějin jako humanistický duchovní odkaz velkých osobností národa – Cyrila a Metoděje, svatého Václava, Mistra Jana Husa, J. A. Komenského a T. G. Masaryka – a duchovní obsah činů velkých světových humanistů, nejvíce ze všech Alberta Schweitzera.

Konkrétní humanismus Přemysla Pittra je v mnohém inspirací i pro dnešní realizaci výchovy a vzdělávání romských dětí ve dvou směrech:

- 1) Vybudování výchovně vzdělávacího střediska v Praze na Žižkově** (v roce 1933), kde se spolu s Olgou Fierzovou, svou celoživotní družkou a švýcarskou občankou, a dalšími nadšenými vychovateli věnoval mimoškolní výchově sociálně slabých dětí z převážně dělnického prostředí pražského Žižkova. Tento objekt se jmenoval MILÍČŮV DŮM – podle českého refor-

²⁹⁾ Masaryk, T. G.: *Ideály humanitní*, Melantrich, Praha 1968, s. 57.

mátora ze středověku Jana Milíče z Kroměříže, který ve své době také pomáhal chudině budováním takovýchto zařízení.

Milíčův dům navštěvovala před válkou i zesnulá Olga Havlová, manželka bývalého prezidenta Václava Havla.

Milíčův dům je inspirací pro budování takových zařízení (máme už podobná v Praze, Brně, Ústí nad Labem, Pardubicích, Českých Budějovicích) i pro romské děti zejména proto, že v duchu odkazu Přemysla Pittra zde mohou pod patronací jak romských, tak českých vychovatelů rozvíjet duchovní odkaz své vlastní kultury, svou vlastní identitu a na druhé straně si osvojovat metody mezilidské komunikace, založené na toleranci a humanitě ve vztazích k lidem různých národností.

- 2) **Vytvořením ojedinělého výchovného projektu po 2. světové válce**, který spočíval ve společné výchově židovských a německých dětí. Židovské děti byly zachraňovány z koncentračních táborů a německé děti byly v zuboženém stavu přiváženy do pěti zámků po kolaborující šlechtě z deportačních českých táborů při odsunu sudetských Němců z Československa. Přemysl Pitter věřil, že budoucnost Evropy a světa je v odstranění národní, etnické nenávisti. A proto bylo pro něj typické, jak vzpomíná jedno ze zachráněných židovských dětí, že „*v době zralé spíše pro bezbřehou nenávisť se pokoušel prostředkovat styky či dokonce přátelství mezi židovskými a německými dětmi v duchu křesťanské lásky a bratrství. Dařilo se to i nedařilo. Ale jak v jeho bývalých chovancích židovských, tak německých to zanechalo nesmazatelné stopy...*“³⁰⁾

Tento postoj a konkrétní čin je inspirací i pro dnešek, kdy se část mládeže kloní k hnutí skinheads s cílem likvidace lidí odlišné rasy a kultury, v České republice hlavně Romů, ale i Židů, zahraničních studentů a imigrantů.

Pravda, láska, dítě, čin

Přemysl Pitter se stal inspirací i pro síť zainteresovaných a zanícených učitelů romských dětí i dalších odborníků. Tyto učitele inspiruje hlavně Pittrova filozofie výchovy, založená na konkrétním činu a lásce k dítěti.

Přemysl Pitter byl sociální reformátor a pedagog s typicky sociálním a tolerantním přístupem k dětem různých národností. Jeho výchovný přístup, vyjádřený stručně čtyřmi hodnotovými pojmy jednoho uceleného řetězce: PRAVDA, LÁSKA, DÍTĚ, ČIN, vyjadřuje proces přeměny étosu vychovatele v konkrétní vychovatelský čin na základě hlubokého porozumění specifické situaci dítěte. Je to výraz tolerance, která není pouze snášenlivostí trpnou, ale pozitivní, bojovnou, a přesto nenásilnou.

³⁰⁾ Kohn, Pavel: Můj život nepatří mně. Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové, Kalich, Praha 1995, s. 63.

P r a v d a

Učitel vystupuje jako osobnost, schopná rozlišit pravdu o světě, o možnostech a síle výchovy, schopná **volit cestu**, cíl i tomu úměrné prostředky. Proto je nezbytné, aby se učitel romských žáků a konec konců i učitelé vůbec seznámili s kulturou, historií, hodnotami a výchovnými metodami jiného etnika, národnosti, národa. Jedině takovýmto poznáváním mohou dospět k mravně moudré volbě: učit romské dítě nikoliv z pozice profesionální nutnosti, ale z pozice profesionální etiky na základě poznané mnohostranné skutečnosti o realitě situace, ve které je zakotven romský žák, a o budoucnosti výchovy, ke které romská komunita, rodina, romský žák směřují.

L á s k a

Při výchově není nejdůležitější metoda, ale srdce. Princip **lásky**, prosociálního chování, působí jako komunikační činitel překonávající i problémy, související s jazykovými a sociálními bariérami. Princip upřímné osobní víry v člověka se uplatňuje umocněným způsobem i u romských žáků; Romové mají smysl pro citové vnímání světa a jednání zvláště zvýrazněn.

D í t ě

Podle významného českého psychologa Zdeňka Heluse je dítě považováno za východisko reformy ve školství. Negativní dopady autoritativní výchovy se podle mého soudu odrazily daleko hlouběji na romském dítěti, protože nebyla respektována jeho specifická situace (jazyková, kulturní, rasová a sociální). Provinění minulého systému výchovy, vycházejícího z politiky asimilace, je nyní třeba vyvážit programem, vycházejícím z tolerantního, humanistického a demokratického přístupu k romskému žákovi, a konec konců k celé romské komunitě.

Č i n

G. W. F. Hegel považuje čin za jediný prostředek, kterým může světový duch vyjít z kruhu svého vývoje. Lidský čin jako východisko ze zdánlivě uzavřeného kruhu považujeme také za jedině možný prostředek dalšího rozvoje romské národnosti a vzdělanosti Romů. V práci pro národ je smysl každého, i malého činu. Specifika současnosti ve vztahu k Romům je spolupráce mezi Romy a gádži (neromy), kteří jsou ochotni z hlediska svého profesionálního postoje „obětovat“ své znalosti, schopnosti a dovednosti ve prospěch rozvoje romské národnosti. Přitom nejde o oběť jednosměrnou; její smysl spočívá i ve vzájemném hodnotovém obohacování.

Role pedagogiky

Pokud chceme prosadit do praxe systémové změny v multikulturní výchově, v současné době především ve vztahu k romským žákům, nemůžeme pominout teoretická zdůvodnění, která nám v obecné poloze poskytuje filozofie, etika a další obory, zejména pedagogika.

I zde platí již zmiňovaná slova Přemysla Pittra: „*Nazýváme se sice národem Husovým, Komenského a Masarykovým – ale uvědomujeme si, co to znamená?*“

Uvědomujeme si, že principy multikulturalismu jsou imanentní součástí Komenského pedagogiky? Uvědomujeme si vlastně i vzhledem k romským dětem Komenského požadavek z Informatoria školy mateřské, že „*děti se mají vyučovat postupně, jak to odpovídá jejich vývoji?*“³¹⁾ Myslím, že kdyby si to naše pedagogika uvědomila plně i na úrovni ministerstva, testy způsobilosti pro 1. třídu by nemohly být používány!

Principy multikulturní výchovy jsou obsaženy i v každém pokrokovém směru humanistické pedagogiky 20. století, jak na to upozorňuje i naše přední teoretička Jarmila Skalková.

V knize „*Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*“ upozorňuje na to, v čem je specifická humanizace výchovy ve 2. polovině 20. století, proč v naší době vystupuje tento úkol s tak naléhavou silou i ve vztahu ke specifickým oblastem výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, pocházejících z různých etnických menšin (např. romské). „*Jak ukazují dosavadní poznatky, sociálně ekonomické podmínky života, tradice a kultura etnických skupin, jim vlastní systém hodnot a způsob života hluboce ovlivňují chování a nazírání jejich příslušníků. Představují činitele, jejichž poznání a pochopení nutno brát na zřetel v pedagogickém procesu.*“³²⁾

Nikdo, žádná teorie pedagogiky, nemůže však dát těm, kteří prosazují projekty multikulturní výchovy romských žáků do praxe, konkrétní návod, radu. Může však podnítit k vlastnímu promyšlení otázek humanizace výchovy i ve vztahu k romské komunitě.

Pokusím se jen náznakem ukázat tuto potřebu na teorii výchovy, napsané předním odborníkem, docentem Jiřím Pelikánem. Při řešení teoretických problémů výchovy se nemůže vyhnout problému multikulturality, uvedenému již v úvodu myšlenkou Alberta Schweitzera, předznamenávající i filozofické a etické východisko tolerance jako základní linie humanistického přístupu k výchově ČLOVĚKA: „*Nejelementárnější skutečnost lidského vědomí lze vyjádřit slovy: Jsem životem, který chce žít uprostřed života, který chce žít.*“ Někteří zastánci občanského principu argumentují rovností přístupu ke vzdělání tím, že Romové nemají právo na nějaké zvláštní opatření, na speciální přístup apod. Zamyslel se však někdo vůbec nad tím, že i z hlediska teorie výchovy jsou takovéto argumentace nesprávné? Už z principu sociokulturní podmíněnosti vyplývá, že člověk je již od narození ovlivňován sociálním a kulturním prostředím i zvláštním typem výchovy, což se nesmazatelně a často na celý život vryvá do vzorců

³¹⁾ Srov. o duchovním významu Komenského: Pitter, Přemysl: *Duchovní revoluce v srdci Evropy*, Kalich, s. 69–79.

³²⁾ Skalková, Jarmila: *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Vydala Univerzita Jana Evangelisty Purkyně – Ústav pro studium romské kultury, Ústí nad Labem 1993, s. 4.

chování člověka. Proto z teoretického hlediska platí, jak se správně domnívá Jiří Pelikán, že „některé formy výchovy uplatňované ve zcela specifickém socio-kulturním prostředí nejsou zcela přenosné do prostředí výrazně odlišného“.³³⁾

Nerespektování faktu odlišnosti znamenalo ve skutečnosti ztroskotání některých uměle naroubovaných výchovných systémů na jiné kultury (např. obyvatelům severu Kanady) a má za následek to, že ani česká škola nemůže pro výchovu českých dětí otrocky převzít zkušenosti výchovných praktik od jiných národů. A konec konců – podobně snahy o asimilaci kultury svébytné v našem prostředí – romské populace jsou odsouzeny k neúspěchu, jestliže nepřehlédneme ke specifice kultury Romů, romských dětí, které jsou touto kulturou a sociálním prostředím od narození ovlivněny.

Co je to vlastně respektování sociokulturního prostředí romského žáka při jeho výchově, to se pokusím jen ve zkratce ukázat např. na jednom z klíčových úkolů moderní výchovy: na vyřešení vztahu mezi výchovou k odpovědnosti a výchovou ke svobodě jedince.

Z historie i ze současného chování Romů víme, že svoboda pro tuto komunitu znamená jednu z nejpodstatnějších hodnot. Avšak právě naše (majoritní) neznalost prostředí Romů nás svádí k absolutizujícím závěrům, že ve vztahu ke společenskému celku, k občanské společnosti, postrádají odpovědnost, že nemají vypěstovány vnitřní regulativy chování a jednání. Proto by na ně majorita prostřednictvím výchovy měla vyvinout rázný vnější tlak, aby je k odpovědnosti vychovala. Avšak znalé nahlédnutí do života Romů ukáže podstatu problému. V romské komunitě fungují (podobně jako v kterékoliv jiné) vnitřní regulativy sociální kontroly, procesy rozhodování a volby, zvažování nejen svobody sebe sama, ale i svobody druhého (v mnohém bychom se v romské rodině mohli poučit, jaké má dítě právo na svobodu a vlastní rozhodování). Na druhé straně se již v dětství realizuje i výchova k odpovědnosti (pěstování odpovědnosti chlapce za obchodní záležitosti, opatrování mladších sourozenců, příprava jídla v nepřítomnosti matky atd.).³⁴⁾

Před výchovou romského dítěte ke správnému vztahu mezi svobodou a odpovědností v občanské výchově je tedy skutečně nezbytné seznámit se s tím, jak jsou tyto hodnoty realizovány v jeho vlastním prostředí. Pokud vychovatel a škola tuto pravdu pochopí, bude ji respektovat a systémově a cílevědomě využívat, naplní i zásadu postupu od konkrétního k abstraktnímu, od jednotlivého k obecnému chápání výchovy občana – a zároveň i Roma.

³³⁾ Pelikán, Jiří: *Výchova jako teoretický problém*, Ostrava 1995, s. 130.

³⁴⁾ O výchově těchto hodnot v romské rodině srov. více: Liégeois, J.-P.: *Rómovia Cigáni Kočovníci*, Rada Európy 1995, Academia Istropolitana, Bratislava 1995, s. 75–79.

K romským projektům výchovy a vzdělávání Romů

Stejně jako se ve školství vytvořila na začátku 90. let řada alternativních programů, i v romské komunitě se od roku 1989 zrodila řada návrhů. Reálný pohled na jejich uplatnění vyjádřil např. JUDr. Emil Ščuka: je třeba na MŠMT ČR zřídit skupinu odborníků, včetně romských, vzdělaných a konstruktivních osobností, která by systematicky pracovala na projektu změny systému, v němž by romský projekt transformace ve prospěch multikulturní výchovy sehrál významnou roli.

Znovu je ovšem třeba překonat iluzi, že jedině odborníci a úředníci majority přijdou na osvícenou ideu bez účasti samotných Romů (byť by jejich teorie i praktická realizace byla podložena „výzkumy“ v romské komunitě – srov. o jejich ceně články Ivana Veselého v Romano Kurko). Veselý hodnotu takovýchto výzkumů, organizovaných gádži, odmítá, neboť ze svého vlastního romství ví, že Romové se před majoritou stále ještě uzavírají, protože s majoritou mají staleté negativní zkušenosti.

Něco jiného ovšem je konstruktivní dialog, který by dokázal skloubit humanistické tradice českého pedagogického dědictví i novou humanistickou pedagogiku, která v sobě imanentně zahrnuje i respekt k individuálnímu rozvoji každého žáka – i z odlišné komunity se znalostí a schopností romských (intelektuálů) osobností představit nově vytvořený program multikulturní výchovy.

Ve své době zaujal projekt ing. K. Holomka – zejména akcentem na komplexnost řešení, na využití tradic české školy i respektování dobré znalosti prostředí Romů, i co se týče nártu jednotlivých kroků, který předložil na poradě Romů s ministrem školství 26. dubna 1996.

Z analýzy stavu neúspěšnosti romských žáků vyvozuje K. Holomek systémovou koncepci řešení, jejíž podstatou je:

1. akceptování zvláštností romského dítěte školou;
2. zapojení rodiny a chápání různorodé činnosti dětí, v níž nalézají radost, jako rovnocenné s částí vzdělávací;
3. překonávání demotivujících podmínek rodinného zázemí;
4. vyrovnávání se s jazykovým handicapem;
5. zvýraznění pomoci a převratu v otázce zvláštních škol, přípravných tříd;
6. podpora talentů již od 1. třídy;
7. zavedení multietnické výchovy, chápané jako zásadní převrat v našem školském systému, který vyžaduje i změnu ve výchově učitelů a v myšlení všech zainteresovaných.³⁵⁾

³⁵⁾ Srov. Holomek, Karel: Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: SPOLEČNĚ (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství). Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno, 1997, s. 62–67.

Je evidentní – a domnívám se, že i MŠMT ČR to pochopilo, že nazrál čas k radikálnějším změnám, v nichž sehraji roli nejenom faktory politické, ale i činitelé bezvýhradně etické.

Zdá se mi, že oním bodem obratu ke skutečně humanistické multikulturní výchově by mělo být i přehodnocení a nové vymezení začleňování Romů do zvláštních škol. Jak říká K. Holomek: „*I v případě, že dítě nestačí vše zvládnout v krátkém období prvního roku, nelze připustit jeho přemístění do zvláštní školy, je-li zjištěno, že je dítě mentálně naprosto zdravé.*“³⁶⁾

Dokud se tak nestane, bude čím dál víc tento zaběhaný systém v rozporu s lidskými právy a budou opravdu platit tvrdé analýzy Laury Conway ve „Zprávě o stavu vzdělávání Romů v České republice“: „*Zatímco starý režim byl svržen, praktiky umístování romských dětí do zvláštních škol stále přetrvávají... úřady, »školští odborníci« a učitelé neustále citují »vědecké« názory o rozšířené genetické defektnosti, sociální abnormalitě, kriminalitě a mentální zaostalosti dětí na zvláštních školách, aniž by se snažili podložit tato tvrzení fakty.*“³⁷⁾

V tomto obratu k pedagogickému humanismu může pomoci nejen úřední změna, ale i úroveň mravní moudrosti učitelů.

Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí³⁸⁾

Předkládaná úvaha reaguje na aktuální potřebu ještě výrazněji specifikovat pregraduální i postgraduální přípravu učitelů, kteří se budou ve své praxi zaměřovat na výuku romských žáků.

Specifické prvky v obsahu vzdělávání učitelů romských žáků vyplývají z potřeby vyrovnat vzdělanostní handicap romské komunity, která byla ze všech národností postižena asimilačním tlakem minulého školského systému nejvíce.

K obsahu vzdělávání a vzdělání učitele romských žáků

Z předchozího přehledu hlavních tendencí ve vzdělávání romských žáků je snad patrné, jaké nároky budou tyto změny klást na učitele a na jejich specifickou přípravu. V tomto procesu je třeba zvýraznit jednotu vzdělávání učitele s jeho výchovou. Pojem učitelského vzdělávání zahrnuje nejenom osvojování

³⁶⁾ Tamtéž, s. 64.

³⁷⁾ Conway, Laura: Zpráva Hnutí občanské solidarity a tolerance o stavu vzdělávání Romů v České republice (I. část). In: MOST, roč. II, č. 9–10, květen 1996, s. 11.

³⁸⁾ Srov. Balvín, Jaroslav: Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 49–53.

racionálních poznatků a technik při ovlivňování žáků. Právě při kontaktu s romskými žáky potřebuje mít učitel vzdělání vpravdě univerzitní, které sjednocuje „technokratickou“ přípravu s univerzálními hodnotami lidství, s filozofickým vědomím odlišností i jednoty rozdílných příslušníků lidského rodu.

Pojem vzdělávání učitele romských dětí chápu jako proces kultivace osobnosti učitele obecnými poznatky ze svého oboru, rozšířenými o znalosti specifík romské kultury a metod optimální komunikace s romskými žáky a šíře s celou romskou komunitou.

Pojem vzdělání učitele romských dětí chápu jako určitý stupeň poznatků ze svého oboru, které jsou organicky spojeny s emocionálním, etickým a axiologickým vztahem k romské komunitě jako nositeli sice odlišné, ale přitom rovnocenné kultury, kterou učitel musí pro svou práci poznat, aby mohl respektovat situaci romského žáka a z ní vycházet při svém výchovném a vzdělávacím působení na něj.

Co by tedy mělo být obsahem vzdělávání a vzdělání učitele, který se zaměřuje ve specifických podmínkách na výuku romského žáka na konci druhého a na začátku třetího tisíciletí? Tento obsah je možno rozdělit do oblasti poznatků, dovedností, hodnot a vlastností.

Oblast poznatků

V současnosti je překonávána idea absolutní převahy kultur velkých národů, z níž se odvíjely tendence k asimilaci jednotlivých národností. Pro budoucího „multikulturního učitele“ mají tedy svoji aktuální hodnotu především poznatky o různých kulturách, mezi nimiž hraje svoji podstatnou roli i kultura romská. Kromě této skutečnosti, kterou nazýváme pojmem multikulturalita, má pro učitele svoji hodnotu i poznání vztahů mezi jednotlivými kulturami a způsobů, jak spolu tyto kultury mohou komunikovat a vést dialog při dodržování vzájemného respektu, přičemž se mohou navzájem obohacovat. Tento proces nazýváme pojmem interkulturalita. Předávání poznatků o multikulturních a interkulturních procesech, spojených s formováním vědomí etické a axiologické potřeby tyto procesy rozvíjet ve vědomí učitele a následně i jeho žáků v zájmu humanizace a demokratizace společnosti, nazýváme multikulturní a interkulturní výchovou.

Oblast dovedností

Vzdělanost učitele romských dětí by měla spočívat nejenom v osvojených poznacích o romské kultuře, ale i ve schopnosti a umění motivovat romského žáka k tvorbě v intencích romské kultury, která svými cíli směřuje i k nalézání smyslu života a prosazování obecně platných lidských hodnot. Krásným příkladem dovedností, které učitel romského žáka použil k „probuzení“ potencialit svých romských žáků, je činnost učitele výtvarné výchovy Jána Sajka ze Základní školy v Jarovnicích na Slovensku. Žáci pod odborným vedením bývalé-

ho učitele výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě v Prešově vytvářejí obrazy ze života romské osady, které vítězí na mezinárodních soutěžích ve světě. To není samoučelná tvorba učitele, ale vědomé využití jeho dovedností k podnícení procesu identifikace osobnosti romského žáka, jeho individuálního i etnického sebevědomí. Tento příklad ukazuje za mnohé, že podstata ve využití dovedností není v tvůrčí kulturní činnosti učitele samého, ale v podnícení žáka k této činnosti.

Oblast hodnot

Význam pozitivních vztahů učitele k romskému žákovi se jeví jako jeden z nejdůležitějších faktorů. Přesto mnohé zkušenosti ze škol ukazují, že skutečně otevřený a pozitivně humanistický přístup, podložený filozofií pedagogického optimismu, je u učitelů v menšině. Podle výzkumu Katedry psychologie Masarykovy univerzity v Brně z roku 1994 konstatuje 87 % učitelů negativní zkušenosti s romskými žáky. Podle Zprávy o situaci romské komunity v České republice, přílohy k vládnímu usnesení z 29. října 1997, je symptomatické, že mezi dospělými Romy není nikdy zmiňována osoba učitele, mluví-li se o vzorech, které ovlivňovaly formování jejich osobnosti. I když je zapotřebí uvědomit si rozdíl mezi současným vzděláváním a školstvím v dobách totality. Přesto však při vědomí důležitosti osoby pedagoga, který stojí na samotném prahu v procesu integrace romské mladé generace, je nutno si otevřeně přiznat, že v drtivé většině nejsou pedagogičtí pracovníci na romskou komunitu profesně vybavení, a jak jsem se již zmínil: místo aktivní snahy o navázání trvalejší citové vazby mezi žákem a učitelem převládá tendence „natírání romských dětí nabílo“.

Z pozorování atmosféry ve školách i z přístupů učitelů zaznává dost často výchovná skepse a pesimismus a práce s romskými dětmi bývá v mnohých případech pokládána za zbytečnou. Ti učitelé, kteří přikládají k poznatkům, obrazně řečeno, i sami sebe, jsou mnohde pokládáni za výjimku a svým způsobem tak trochu za „cikánské blázny“. Jsou to možná tvrdá slova, avšak chceme-li uvažovat o skutečné univerzitní přípravě učitelů i pro žáky jiných národností, musela být vyslovena.

Jaké je řešení? Co je potřebné? Domnívám se, že vedle zintenzivnění předávání poznatků o romské komunitě ze strany univerzit je nesmírně důležitá renesance filozofie výchovy a etiky učitelské práce. Zřejmě nejobtížnější je, aby se učitel vnitřně, eticky, vyrovnal s faktem, že při výuce romských dětí neučí děti svého národa, ale děti národnosti jiné, odlišné, jejichž kulturu by měl respektovat a dokonce se podílet na jejím rozvíjení.

Oblast vlastností

Jaké by měl mít vlastnosti učitel, předstupující před romské děti, to zřejmě bude stále předmětem pedagogických úvah o „multikulturním učiteli“ i praktického ověřování samotných učitelů, kteří stojí tvář v tvář romským žákům ve

třídě. Protože se dosud ve větší míře jedná o romské žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, domnívám se, že velkým zdrojem poznatků o vlastnostech učitele a inspirací pro budoucího učitele mohou být dílo a osudy největších sociálních a praktických pedagogů, byť by jejich ideová východiska byla rozdílná (např. H. Pestalozzi, Don Bosco, A. S. Makarenko, V. A. Suchomlinskij, Janusz Korczak).

S vytvářením multikulturální pedagogické obce, s příchodem nových romských asistentů do škol a s již dosti rozšířenou účastí naší mládeže v různých občanských sdruženích, která spolupracují s Romy, bude možné se inspirovat vlastnostmi i samotných Romů, které, zejména v oblasti rodinných vazeb a ve vztahu k dítěti, jsou v mnohém poučné a dosud ne zcela poznané i pro majoritu.

Učitel, který předstupuje před romské děti, by se měl seznámit i s příběhem českého učitele Miroslava Dědiče, který sám sebe nazval „kantorským bláznem“, který jel do romské osady na Slovensku, aby se blíže seznámil se způsobem života Romů a naučil se alespoň trochu romsky, aby svým svěřencům v prvním poválečném romském internátu v Květušíně na Šumavě více rozuměl.

Miroslav Dědič, podobně jako Přemysl Pitter, vycházel při hledání své vychovatelské cesty jako mladý učitel v 50. letech, z humanismu českého bratrství a z pedagogických ideálů J. A. Komenského. Projekt výchovy a vzdělávání romských dětí a mládeže v Květušíně a později v Dobré Vodě byl před něj postaven jako životní výzva. Hodnota osobnosti je především v tom, že na svůj úkol dovede reagovat vytvořením celoživotního profesionálního programu. A to také Miroslav Dědič učinil. Dílo Miroslava Dědiče a jeho výsledky jsou natolik významné, že zasluhuje podrobnější rozbor v několika rovinách:

- 1. V rovině filozofie výchovy** – zejména v čem spočívají nejjobecnější hodnoty jeho multikulturální výchovy, jak navazují na humanistické tradice výchovy minulosti a jaké hodnoty zanechávají pro současnou i budoucí multikulturální a interkulturální výchovu.
- 2. V rovině etiky výchovy** – zejména v čem spočívá účinnost profesionálního étosu učitele Dědiče a jeho spolupracovníků ve vztahu k romským dětem a jejich rodičům.
- 3. V rovině pedagogiky** – především v nalezení metod a dovedností, které respektují specifickou situaci a kulturu romského žáka a přitom jej kultivují jako plnohodnotného člověka a občana.

V publikaci „Romové a jejich učitelé“ jsou ústřední postavou učitelé romských žáků. Jsem přesvědčen, že největší postavou mezi nimi je PhDr. Miroslav Dědič. I proto si myslím, že jeho dílo zaslouží ještě hlubší rozbor. Nechtě je tato úvaha i výzvou k hlubšímu pohledu na dílo sociálního pedagoga Miroslava Dědiče, který je jako opravdový český učitel romských dětí v České republice dosud nepřekonán.

Mezi učitelskými osobnostmi romskými zaujímá bezesporu nejvýznamnější postavení osobnost romské spisovatelky Eleny Lackové.³⁹⁾ Proč se asi říká Janu Amosi Komenskému učitel národů? Učil sice ve škole, avšak více se věnoval svému vědeckému dílu.

Proč asi používám výše uvedenou otázku v souvislosti se jménem Eleny Lackové? Učila děti a také dospělé. A dokonce získala diplom magistry v oboru vzdělávání dospělých na Karlově univerzitě v Praze. Avšak ve srovnání s přímým učitelským působením Eleny Lackové má větší význam její literární tvorba. Její uplatnění v praxi škol, její rozšíření mezi romskou i neromskou veřejností zařazuje Elenu Lackovou na místo učitelky národa. Učitelky svého národa, romského. Ale nejsem si tak docela jist, zdali bychom nemohli použít znovu to vznešené sousloví „učitelka národů“, neboť v díle Eleny Lackové naleznou poučení i Slováci, Češi, další národnosti. A jaká jsou to poučení? O tom, jak žít, aby se naše národy nepropadly do bahna nenávisti. O tom, jak uchovat vědomost o hrozné genocidě a ponížení Romů za války. O tom, jak by se měl národ Romů, pocházející z „čarokrásné země leknínů“, obrodit. A jaké prostředky by k tomu měl volit...

Podle mého soudu je možno Elenu Lackovou plným právem zařadit mezi výrazné romské učitelské osobnosti. Podstata její učitelské práce je širší, než jak ji běžně chápeme. Elena Lacková, jejíž skon v jejich nedožitých 82 letech 1. ledna 2003 všechny tak překvapil a zaskočil, spisovatelka, kterou dokonce nedávno Romové v Kanadě navrhli jako jednu z kandidátek na Nobelovu cenu za literaturu, je učitelkou romského národa v nejširším slova smyslu.

Hnutí R jako občanské sdružení, prosazující obecné principy výchovy v jednotě s respektováním specifík romského žáka

Hnutí R zahrnuje učitele, kteří přicházejí většinou do styku s romskými žáky. Zdá se, že tito učitelé budou hledat zcela specifické metody, kterými by mohli na romské žáky co nejúčinněji působit. Avšak čím hlouběji se zabýváme na jednotlivých setkáních Hnutí R metodami, které by co nejvíce vystihovaly specifiku romského žáka, přicházíme na osvědčené pedagogické principy a zásady, které pro výchovu a vzdělávání platí obecně:

- východiskem pro naši výchovnou práci je žák a jeho potřeby;
- individuální přístup k žákům a emocionální vztah k perspektivě žáka je největší učitelskou „zbraní“;
- nezbytnost pozitivního přístupu k žákům je nástrojem učitele pro tvorbu budoucích korektních společenských vztahů;

³⁹⁾ Balvín, Jaroslav: Osobnost Eleny Lackové. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 63–64.

- učitelská osobnost a její profesionální étos je základním východiskem úspěšné pedagogické práce;
- spolupráce s rodinou, její respektování, poznávání a nevtíravá pomoc vystupuje jako nezbytná podmínka úspěšné práce školy;
- zásadní odpor ke všem projevům, směřujícím k ponížení osobnosti žáka, je nejenom zbraní proti bezprostřední šikaně ve třídě, ale i účinným nástrojem k omezování rasismu a intolerance ve společnosti;
- znalost a respektování osobní sociální a kulturní situace dítěte a jeho rodiny je projevem humanismu učitelské osobnosti a jeho schopnosti konstruktivně reagovat na konkrétní pedagogické situace.

Nejsou tyto principy a mnohé další, které používá humanistická výchova i ve školách s romskými žáky, platné i ve výchově českých žáků? A vůbec – nejsou platné obecně jako zlatý fond humanistické pedagogiky? Specifikou učitelské práce s romskými žáky je však konkretizace těchto pedagogických principů do výchovy a vzdělávání žáků, kteří jsou vlivem dlouhodobého sociálního, kulturního a historického vývoje odlišní. To by však rozhodně nemělo znamenat absolutní odlišnost metod a přístupů. Jenom jejich konkretizaci při respektování situace romské komunity a její snahy o uchování a rozvíjení své vlastní identity. Takové použití pedagogických přístupů není ochuzením obecného fondu pedagogiky, ale přímo naopak – jeho obrovským obohacením o novou kulturní dimenzi, v níž však najde řadu společných výchovných zásad, které romská komunita používala a dosud používá při výchově svých dětí. V tom vidím směřování k univerzálnosti výchovy, nikoliv k jejímu štěpení. Multikulturní výchova a výchova interkulturní se tak stávají přirozenou součástí pedagogiky obecné. Učitel, který ji prosazuje, se stává spolu s učitelem romským přirozenou součástí výchovně vzdělávacího systému při výchově a vzdělávání romských žáků.

III. kapitola

ROMSKÝ ŽÁK

Romský žák nevystupuje jako obecný pojem, ale pouze v souvislostech a vztazích, které se modifikují v průběhu celé jeho školní docházky, v závislosti na výchovně vzdělávacím systému. Chceme-li proto poznat hlouběji romského žáka, posuzovat otázku jeho výchovy a vzdělávání v systémových vztazích, je třeba sledovat jeho vývoj od jeho pobývání v rodině až do školy základní, bohužel nejméně u 80 procent romských žáků se jedná o školu zvláštní. Proto v následujícím výkladu budeme sledovat, jaká jsou specifika romského žáka ve vztahu k jeho rodině, v přípravných třídách, ve škole obecné, základní, a nakonec i ve škole zvláštní.

Romský žák v rodině a ve škole

Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte totiž není myslitelná bez respektování specifčnosti romské rodiny a jejího dorozumivacího kódu.

Vedle toho by měla být v předškolním věku zastoupena i jazyková výchova v češtině, a to proto, že romské dítě bude chodit do české školy vyžadující spisovný standard, který je v porovnání s mluvou romského dítěte pro ně obtížný až nesrozumitelný. Tím může vyvolávat potenciální kódovou bariéru pro romského mladšího žáka, a to nezávisle na jeho inteligenční kapacitě. Předejít této komunikační bariéře je možné využitím přípravné třídy pro budoucího romského mladšího školáka.

Kamiš, Karel: Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte... In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 31.

Kategorie domova patří k tomu, co moderní filozofové nazývají „přirozeným světem“ (český filozof Jan Patočka ji analyzoval už před válkou). Pro každého člověka je domov jednou ze základních existenčních zkušeností. To, co vnímá člověk jako svůj domov (ve filozofickém slova smyslu), lze přirovnat k souboru soustředěných kruhů, v jejichž centru se ocitá naše „já“.

Havel, Václav: O občanské společnosti. Z projevu na téma mezinárodních vztahů, předneseného při příležitosti udělení čestného doktorátu na Lehigh University v Bethlehenu v Pensylvánii 26. října 1991. In: Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut College, New London, Connecticut, U. S. A., s. 25.

Romský žák ve škole vstupuje nejenom do vazby na svého učitele, ale stále je i v silném spojení se svou rodinou. To ostatně není výjimkou ani u českého žáka. Vztahy ke škole a k rodině mají však u romského žáka svá výrazná specifika, která by měl multikulturně vzdělaný a připravený učitel respektovat.

Pro Romy má rodina velký význam jako základní sociální jednotka, v které se zabezpečuje reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce.⁴⁰⁾ Rodinné svazky mají zase ekonomický význam, poskytují možnost vykonávat práci v solidaritě a pochopení. Rodina má i význam stabilizační: v nejisté situaci poskytuje stabilitu a dobré zázemí. V situaci, kde absentují závazky jiného charakteru, jako jsou závazky profesionální a vztahy s majoritním obyvatelstvem, hraje rodina predominantní sociální roli.

Romskou rodinu nemůžeme chápat jako určitý počet jedinců, ale jako celek, který vůči okolí vystupuje jednotně. Sociální solidarita spojuje všechny členy rodiny. Jedinec nezůstává nikdy sám, ani doma, ani vně rodiny. Je součástí spleti

⁴⁰⁾ Srov. více: Liégeois, J.-P.: Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte. Rada Európy, Academia Istropolitana, 1995, s. 75–79. Srov. o romské rodině též in: Davidová, Eva: Romano Drom 1945–1990. Cesty Romů. Olomouc 1995, s. 95–122.

vášnivých a intenzivních vztahů, z nichž není úniku. Jestliže romská společnost jedince vyobcuje, je to pro něj psychologická smrt. Jednotlivec získává postavení ve své rodině a prostřednictvím své rodiny. Tato sociální solidarita je také sociální a psychologickou jistotou.

Rodina je celek, v němž jsou děti a dospělí ve stálém fyzickém a sociálním kontaktu. Navzájem se chrání před okolím a nikdy nejsou sami. Dítě žije ponořeno do rodiny a velmi rychle se vyvíjí v oblasti sociálních kontaktů. Velmi brzy je samostatné a schopné jednat samostatně. Děti žijí ve vzájemné úctě s dospělými. Okolí povzbuzuje dítě ve vykonávání nějaké činnosti. Jeho iniciativu hodnotí dospělý kladně, málokdy používá tresty a nikdy dítě nezneužívá. Děti jsou kontrolovány ve skupině. Výchova k samostatnosti neznamená: dělej si, co chceš. Jednotlivec se chová podle toho, jakou má ve skupině úctu a nezávislost.

Malé i velké dítě žije v útulném bezpečí své komunity. Komunita mu poskytuje budoucnost, postavenou na tradicích, a ochranu před neznámým. Jeho bezpečí se zakládá na soudržnosti ve společenství. Vztahy mezi výchovou, sociální jednotou a bezpečností jsou uzavřené do vzájemně neoddělitelného svazku.

Společenství má pro jednotlivce ještě větší význam v situaci, kdy jsou vztahy s okolím negativní. V tomto smyslu je škola jako výchovná instituce, která přináší zvrát v hodnotách rodinné výchovy, apriori nežádoucí. Sami rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky a zvažují, zda jí mají své děti svědčit. Jsou přesvědčeni, že jejich děti si v životě dovedou počínat stejně úspěšně jako děti, které absolvovaly povinnou školní docházku. Domnívají se, že neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým anebo sociálním úspěchem.

Z těchto důvodů se dostávají do konfliktu dva výchovné systémy: protože jsou tak rozdílné, může nová situace v novém prostředí vyvolat u dítěte nervozitu, nespokojenost a agresivitu vůči ostatním. Proto je třeba, aby škola vyvinula maximální úsilí o adaptaci romských dětí. Ve škole se prezentují jiné zvyky, jiné postoje a hodnoty a používá se jiný jazyk, než na který bylo dítě dosud zvyklé. Proto se už ve škole romské dítě, romský žák, dostává do situace skupiny sociálně nepříznivých a někdy i mentálně postižených jedinců.

Tuto situaci, která je popisována v práci J.-P. Liégeois, mohou dokreslovat řady zkušeností romských občanů, kteří u nás vzpomínají na vztah rodiny a školy, na přechod z rodinného prostředí do prostředí školního. Za všechny jmenujme zkušenost Štefana Miky, vyučeného zedníka a hudebníka, který v roce 1991 na školu vzpomínal ve svých 36 letech:

„Do svých šesti let jsem byl nejšťastnější dítě na světě. Žil jsem v pohodě. Večer co večer přicházeli příbuzní i cizí Romové. Vyprávělo se, hrálo se, zpívalo. Já bral kytaru do ruky, ještě mi nebylo ani šest let.

Potom jsem přišel do školy a poprvé v životě jsem poznal, co je to být odstrčený. Poznal jsem, že jsem něco jiného než ostatní. Poznal jsem, co je to být nešťastný. Na prvním místě jsem vůbec nerozuměl, o čem je řeč. Rodiče s námi mluvili romsky i česky. Já myslel, že česky umím. Jenomže ta maminčina čeština byla úplně jiná než čeština učitelky! Rozuměl jsem polovinu z toho, co učitelka říká

la. Učitelka nebyla špatná, když se mi děti posmívaly 'cikán', tak jim vynadala. Jenomže když po mně něco chtěla, já vůbec nevěděl, co po mně chce...

Doma jsem věděl přesně, co se po mně chce. Ani mi to nikdo nemusel říkat. Věděl jsem, co smím a co nesmím. Když na mě doma křikla, věděl jsem za co, že si to zasloužím. Ale když na mě ve škole křikla učitelka, já nevěděl proč! Najednou jsem ztratil svoje místo mezi lidmi...

Doma jsem si připadal normální a ve škole jsem si připadal úplně hloupej. Jak to, že doma jsem normální a ve škole jsem jinej? Proč jsem tmavej a Češi jsou bílí? Proč mluvíme jinak? Na všechny otázky dodnes nedovedu odpovědět. Jenom bych rád řekl romským rodičům, aby děti posílali do školy, a dětem, aby se učily. Jinak si s náma budou ostatní dělat pořád, co chtějí, a my se budeme jenom bezmocně bránit tím, že je podvedeme, kde se nám to podaří. To není cesta. Mezi Romy byla vždycky největší věc vzájemná úcta. Proč by vzájemná úcta nemohla být mezi lidmi? Jenom aby lidé byli schopni říct jeden druhému moudré slovo a dobré slovo. Godaver lav mol buter sar love – moudré slovo je cennější než peníze, a Lacho lav buter sar maro – dobré slovo je víc než chleba.⁴¹⁾

Uvedené zkušenosti, které jsou podporovány i vzpomínkami romských spisovatelek Eleny Lackové a Tery Fabiánové na školu, by měly motivovat učitele k hlubšímu porozumění vztahům, které se vytvářejí mezi vzdělávaným žákem a jeho rodinou. Hlavním cílem je překročit bariéru strachu a změnit povahu sociálních vztahů, které byly až dosud konfliktní. To má dalekosáhlé důsledky společenské. Jde o to, aby si romský žák vytvářel pozitivní vztah nejenom ke škole jako specifické jednotlivé instituci společnosti, ale aby si jejím prostřednictvím vytvářel vztah k širokému společenskému celku, k místu, v němž žije. Že je možné oprít se v tomto procesu i o historické aspekty, to nám může ukázat výpověď dvou dívek, které se v době pronásledování Romů dostaly do konfliktu s tehdejšími zákony.

Mladá sedmnáctiletá romská dívka, stojící před hrdelním soudem v Netolicích roku 1725, na otázku, zda ví o ostrých zákonech proti Romům, odpověděla energickým hlasem:

„My se musíme žít mezi lidmi! Nebo snad máme celý svůj život strávit v lesích a horách? Jak máme svůj hlad utišit, když se nám dlouho ničeho nedostává?“⁴²⁾

Z výpovědi teprve čtrnáctileté dívky v téměř roce:

„Kde se máme my chudáci zdržovat? Kde jinde máme o kousek chleba žádat

⁴¹⁾ Výpověď podle ankety studentů Pedagogické fakulty v Praze z let 1991–92. In: Hübschmannová, M.: Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. Olomouc, 1993, s. 83–85.

⁴²⁾ Wagner, T.: Aus der Zeit der gesetzlichen Zigeunerverfolgung. In: Mittheilungen des Vereins für Geschichte der Deutschen in Böhmen, XV Jg., Praha 1877, s. 134. Výpovědi uvádí B. Daniel: Dějiny Romů. Olomouc, 1994, s. 89.

*než v zemi, kde jsme se narodili? Kde máme žádat o milosrdenství? Kam se máme podít? V Čechách jsme se narodili, v Čechách chceme žít a také umřít!*⁴³⁾

Nerespektování rodinné výchovy a snahy Romů po zakotvení v určitém teritoriu jako svém domově by znamenalo vážný neúspěch ve výchově a vzdělávání romského žáka. Proto je zapotřebí vést učitele k hlubšímu poznání celé situace romského žáka, včetně jeho situace rodinné. Od poznání jde cesta k porozumění žákovi v celé jeho konkrétní situaci. Nerespektování rodinné výchovy přináší do výchovně vzdělávacího systému vážné negativní důsledky. Škola se pro dítě stává trestem, když není respektován jeho jazyk ani svět, když se najednou při přechodu do školy musí učit jazyku a hodnotám, které jsou diametrálně odlišné od jeho zaběhaného chápání, získaného v rodině. Proto je potřebné, aby se rodinná výchova romského dítěte chápala jako rovnocenná součást výchovně vzdělávacího systému dalšího vzdělávání ve škole, aby byla chápána jako východisko dalšího vzdělávacího procesu, nikoliv jako diametrálně odlišná soustava výchovy, kterou musí učitel ve škole od základu zlikvidovat a změnit. Úspěch v tomto procesu znamená, že se romské dítě stává žákem rovnocenným dítěti českému, že se ve svých důsledcích do budoucna stává i občanem a obyvatelem domova, který je společný pro různé národnostní menšiny v našem českém teritoriu.

Romský žák a přípravné třídy

Blokáda, způsobená jazykem, je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod.). S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap, opravňující převedení dítěte do zvláštní školy.

Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. 10. 1997: Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě, s. 13.

⁴³⁾ Wagner, T.: Aus der Zeit der gesetzlichen Zigeunerverfolgung. In: Mittheilungen des Vereins für Geschichte der Deutschen in Böhmen, XV Jg., Praha 1877, s. 134. Výpovědi uvádí B. Daniel: c. d., s. 89.

Pro usnadnění přechodu romského dítěte z rodiny do školního světa byly od roku 1993 zřizovány tzv. přípravné třídy. Prvotní byl zájem o romského žáka, který při vstupu do prvních tříd školní docházky selhával v mnoha směrech. Způsobeno to bylo nejenom bariérami jazykovými, ale i kulturními a velmi často překážkami sociálními. Pro překonání těchto evidentních bariér byl zvolen systémový krok, který měl přispět k odstranění těchto překážek a vytvořit pro romského žáka relativně rovnocenné podmínky při nástupu do první třídy školy a při překonávání bariér při dalším pokračování školní docházky.

Na zřízení přípravných tříd pro romské žáky se vytvořila řada názorů, které jsou často velmi kontroverzní. Pro vedení a učitelky mateřských škol se zdají přípravné třídy, vytvářené většinou v základních a zvláštních školách, nadbytečným fenoménem. Je to zejména proto, že podle názoru převážné části ředitelky mateřských škol a profesionálních organizací, reprezentujících předškolní výchovu, zavedený a dlouhodobě prověřený systém předškolní výchovy v mateřských školách plně dostačuje i pro přípravu romských žáků na základní školu. A nadto – pro úspěšný vstup do první třídy, i pro zvládnutí menších nedostatků v češtině, by prý plně postačil běžný přípravný ročník mateřské školy (to znamená poslední ročník MŠ), kde děti mají maximální individuální péči. Problémem, který tomu v devadesátých letech však bránil, byla ve většině případů romských rodin sociální neschopnost posílat své děti do mateřských škol.

Druhým polemickým polem je otázka, proč je zřizování přípravných tříd určeno převážně romským dětem. Neměly by přípravné třídy patřit i českým dětem, které mají problémy se vstupem do první třídy?

Je faktem, že již od začátku vzniku přípravných tříd v roce 1993 nebylo nikdy pregnantně vymezeno, že přípravné třídy jsou určeny výhradně romským dětem.

Na zrodu a počátečním rozvoji přípravných tříd se rozhodující měrou podílely zkušenosti učitelky mateřských škol, programy a metodické materiály „přípravných ročníků“ mateřských škol. A to i v těch případech, kdy se přípravná třída zakládala na základní nebo zvláštní škole.

Ve většině případů se obsah, metodika, vytváření prostředí pro výuku i výukové materiály opíraly o zkušenosti „přípravných ročníků“ mateřských škol. Také ředitelé základních a zvláštních škol pro práci s dětmi v přípravných třídách využívali většinou učitelky, které měly původně dlouholetou praxi v mateřských školách.

Zároveň však v průběhu praktické realizace přípravných tříd (jako dosud stále fungujícího experimentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) docházelo k jejich profilování jako zcela specifické metody, jak pomoci dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí překonat komunikační bariéry a počáteční „šok“ při vstupu do první třídy.

Praktické zkušenosti učitelů přípravných tříd, ověřování metod, obsahu výuky, úspěšnosti žáků v další školní docházce i teoretické zobecnění experimentu, provedené Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, prokázaly zatím opod-

statněnost této metody a jejich prospěšnost pro romské žáky. V dubnu roku 2000 potvrdila expertní komise MŠMT ČR pro otázky vzdělávání Romů, že je potřebné v experimentu přípravných tříd pokračovat, a na podzim roku 2000 byl vypracován nový statut přípravných tříd. Podle usnesení vlády ČR⁴⁴⁾ jsou přípravné a vyrovnávací třídy jednou z metod vyrovnávací akce, plánované do roku 2020. V koncepci politiky vlády se doslova praví: „Mezi přístupy, které se již dnes osvědčují, patří předškolní výchova v mateřských školách, přípravné ročníky, přítomnost romských asistentů ve školách a vyrovnávací třídy. Nejdůležitější je však individuální přístup v základní škole, který je umožněn nižším počtem žáků ve třídách a speciální přípravou učitelů. Přípravné ročníky budou zřizovány při základních školách, za kontraproduktivní se považuje zřizování těchto přípravných ročníků při zvláštních školách... Nabídka přípravných tříd má být dostatečná pro všechny romské děti. Přípravné třídy však nejsou cílovým řešením. Do budoucna musíme vytvořit takový systém vzdělávání, aby základní školy byly od prvního ročníku až po poslední pro všechny děti, ať přijdou do školy jakkoli připravené, či zcela nepřipravené a školy podobné dnešním zvláštním školám vyhradit jen dětem s vrozeným mentálním defektem.“

První popud ke zřízení přípravných tříd vzešel od představitelů romské komunity. Romové sami přesně vycítili, jak je pro jejich děti důležitá adekvátní příprava na začátek školy. Známý psycholog, profesor Zdeněk Helus označuje vstup do školy za prahovou událost, zážitek v životě dítěte. Způsob jeho zvládnutí, charakter jeho přetvoření v to, co můžeme nazvat bazálním zážitkem, vyjevujícím postupně, co pro mě škola je a co mně dává, má dalekosáhlé důsledky.⁴⁵⁾

Druhým důvodem, proč i romští představitelé vycítili potřebu zřizování přípravných tříd pro romské děti, je jazykový handicap. Je jazyková bariéra u romských dětí při vstupu do první třídy zanedbatelná? Pro zdůvodnění opodstatněnosti přípravných tříd je důležité vyrovnat se s otázkou jazykového handicapu romských dětí. Vládní dokument č. 686 z 29. října 1997 uvádí výsledky sociologického šetření, které potvrzuje, „že drtivá většina majoritní společnosti považuje jazykovou bariéru za podřadný, až naprosto bezvýznamný faktor pro integraci Romů“. Avšak podle názoru odborníků „blokáda způsobená jazykem je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod. S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho

⁴⁴⁾ Usnesení vlády ČR č. 599 ze dne 14. června 2000: Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

⁴⁵⁾ Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko transformace obecné školy..., In: Pítha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí Obecné školy, MŠMT ČR, Portál, 1993, str. 19.

projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap opravňující převedení dítěte do zvláštní školy...“⁴⁶⁾

Pro filologicky fundovanou odpověď na otázku, zda je jazyková bariéra u romských dětí při vstupu do první třídy zanedbatelná, použijeme slov předního bohemisty – profesora Karla Kamiše z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Ve své studii o jazyku jako multikulturním fenoménu uvádí, že z komunikačního hlediska představuje vstup do 1. třídy základní školy pro řadu dětí verbální šok, tedy nejenom pro romské! Důvodem je to, že převážná část výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZŠ má verbální charakter a probíhá ve spisovném jazyce, který je mnohdy pro řadu dětí relativně novým fenoménem (v rodině převažuje mluvená podoba jazyka).

Je tedy evidentní, že české dítě, které si v předškolním zařízení osvojilo mluvu obdobnou jazyku školy, má v 1. třídě méně výchovných a vzdělávacích potíží než to dítě, jehož mluva, popř. mateřský jazyk, jsou odlišné a jsou školou přebudovávány.

Významnou pomocí při překonávání jazykového handicapu romských dětí jsou přípravné třídy. Skutečná pomoc však spočívá v zachování multikulturního postupu, respektu ke konkrétní sociální a jazykové situaci romského dítěte a v dodržení dvou zákonitostí:

- „Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte totiž není myslitelná bez respektování specifičnosti romské rodiny a jejího dorozumívacího kódu.
- Vedle toho by měla být zastoupena i jazyková výchova v češtině v předškolním věku, a to proto, že romské dítě bude chodit do české školy vyžadující spisovný standard, který je v porovnání s mlouvou romského dítěte pro ně obtížný, až nesrozumitelný. Tím může vyvolávat potenciální kódovou bariéru pro romského mladšího žáka, a to nezávisle na jeho inteligenci kapacitě. Předejít této komunikační bariéře je možné využitím přípravné třídy (v originále přípravného ročníku – pozn. J. B.) pro budoucího romského mladšího školáka.“⁴⁷⁾

Třetí otázkou, související se systémovou změnou realizovanou formou přípravných tříd, bylo zavedení romských asistentů do práce s romskými žáky v přípravných třídách. Je nesporné, že čeští učitelé vykonali pro socializaci, pro výchovu a vzdělávání romských dětí obrovský kus práce. A to na všech

⁴⁶⁾ Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. října 1997: Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současné situace v romské komunitě, s. 13.

⁴⁷⁾ Kamiš, Karel: Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte... In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 31.

typech škol – od mateřské školy přes základní, zvláštní, učňovské, střední – ale i vysoké. To uznávají i někteří romští představitelé – např. ing. Karel Holomek, JUDr. Emil Ščuka. Znamená to však, že tento vklad je zdůvodněním přetrvávání dominantní a monopolní role českého učitele při výchově a vzdělávání romského žáka?

Romští asistenti pracovali od začátku zejména při výuce v přípravných třídách. Tito noví asistenti se stali svým působením ve školách pomocníky českých učitelů. V přípravných třídách pracují při překonávání handicapů romských dětí v několika směrech:

- při optimálním překonávání „psychologického i verbálního šoku“, který prožívá romský žák při přechodu do první třídy;
- při rozvíjení potřebné komunikace mezi školou a romskou rodinou;
- při rozšiřování osvěty mezi romskými rodiči o důležitosti vzdělávání, prospěšnosti mateřských škol a předškolní přípravy v přípravných třídách;
- při získávání vztahu a motivace žáků ke škole, při vytváření jejich vlastní perspektivy v životě;
- při vytváření atmosféry tolerantních interkulturních vztahů mezi občany tohoto státu. Multikulturní učitelská dvojice – český učitel a romský asistent, jejich korektní dělba práce mezi sebou, jejich mezilidské vztahy, staví před oči dítěte obraz a vzor tolerantního soužití mezi lidmi různých národností a odlišných kultur;
- při utváření identického národnostního vzoru, který romskému dítěti v české škole často chyběl.

Osobnost romského asistenta, učitele, vychovatele je ve škole opodstatněná. Může sehrát rozhodující roli zejména při utváření prvotního vztahu ke škole. Neboť romské dítě, jak píše J. P. Liégeois, je vychovávané ve strachu ze všeho cizího. Dva výchovné systémy, které se střetnou při vstupu do školy – rodina a škola, mohou vyvolat u dítěte nervozitu, nespokojenost a agresivitu. Proto je třeba, aby škola vyvinula maximální úsilí o adaptaci romských dětí.⁴⁸⁾

⁴⁸⁾ Srov. Liégeois, Jean-Pierre: *Rómovia, Cigáni, Kočovníci...*, Bratislava 1995, s. 78.

Romský žák a obecná škola⁴⁹⁾

Vstup do školy je prahovou událostí, zážitkem v životě dítěte. Způsob jeho zvládnutí, charakter jeho přetvoření v to, co můžeme nazvat bazálním zážitkem, vyjevujícím postupně, co pro mne škola je a co mně dává, má dalekosáhlé důsledky. Ovlivňuje, převládne-li v dítěti spíše aktivní otevřenost a vstřícnost vůči možnostem, které mu škola nabízí, anebo dojde-li namísto toho spíše k uzavřenosti, blokům a bariérám, jimiž se dítě tak či onak brání ohrožení, ponížení, zklamání, nezdaru.

Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko transformace obecné školy. In: Piňha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál 1993, s. 19.

Téma, zabývající se otázkami vztahů romského žáka k obecné škole, vystihuje jednu z oblastí, na které by se měla pedagogika hlouběji zaměřit. Stoupelec občanského principu a rovnosti šancí by mohl podotknout: není to nadbytečné, zabývat se specifikami výchovy a vzdělávání romského žáka v obecné škole?

Pokusím se ukázat, že vytyčené téma má své teoretické i praktické důvody.

K multikulturnímu aspektu obecné školy

V koncepci obecné školy se mluví o specifice dítěte, jeho individualitě... avšak je to dítě **obecné**, na škole, na učiteli je úkol konkretizovat principy obecné školy na konkrétní dítě respektováním jeho situace – včetně situace národnostní! To je jedním z úkolů multikulturní výchovy. I když je v principech projektu obecná škola dítě chápáno jako východisko všech úvah, postupů a záměrů, i když je zvyrazněna profesorem Helusem i negativní stránka výchovy, že „*nám*

⁴⁹⁾ Tímto tématem se zabývalo 5. setkání Hnutí R v Karviné. Viz: odtud sborník: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu.“) 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.–10. května 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996.

uniká dítě jako svérázná autonomní individualita, vyvíjející se osobnost, subjekt⁴⁹,⁵⁰) princip multikulturality není pregnantně vysloven a o výchově s respektováním dítěte jiné národnosti není nikde ani zmínka. Proto zůstává na učitelích, kteří v nezanedbatelné míře stojí v obecné škole i před romskými žáky, aby humanistické principy projektu naplňovali v konkrétní praktické výchově. A tyto zkušenosti je potřebné reflektovat i v rovině teoretické jako problém aplikace a specifiky obecně platných teoretických východisek transformace obecné školy do konkrétního prostředí školy multikulturní.

Smyslem pedagogického zkoumání vztahu romských žáků k obecné škole je zamyslet se a „základním způsobem přihlédnout k potřebám žáků“⁵¹), jak to zdůrazňuje i profesor Petr Pítha v obecné rovině. I když, jak už jsem podotkl, nejsou v projektu vyjádřeny přístupy multikulturní výchovy, filozofie a etika obecné školy mohou být považovány i za východiska vztahu humanistické pedagogiky k dětem jiných národností. Etické zřetele pro práci s žáky obecné školy, jako je vytváření příznivé a otevřené atmosféry, díky které je každé dítě přijímáno jako individualita, jako osobnost, která něco znamená, která něčím důležitým a zajímavým obohacuje žákovu pospolitost, respektování vnitřní rozrůzněnosti dětí, respektování rozdílů v jejich vlastnostech, jsou v obecné škole koncipovány tak, aby vylučovaly jakoukoliv diskriminaci, podceňování, zneuznání.⁵²)

Toto přihlídnutí k potřebám žáka platí v plné míře i jako požadavek ve vztahu k žákovi romskému.

K roli učitele romských žáků

I z projektu obecné školy je patrné, že hlubinným základem úspěchu vzdělávací a výchovné práce ve vztahu k romskému žákovi je vychovatelský étos učitele. Není rozhodně jednoduché učit romské děti. Podle výzkumu Katedry psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně z roku 1994 má s nimi 87 % učitelů negativní zkušenosti. A učit romské děti v situaci, kdy pro 70 % majority je typický odmítavý vztah k Romům, zatlačuje učitele do rozporné profesní a společenské situace.

Každý člověk prožívá a řeší svoji situaci pod určitým tlakem celé škály činitelů subjektivního i objektivního charakteru. Platí to i pro život učitele, v němž profesionální zaměření vyžaduje od jeho osobnosti prakticky celoživotní proces hle-

⁵⁰) Srov.: Pítha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí obecné školy, MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s. 15.

⁵¹) Tamtéž, s. 6.

⁵²) Tamtéž, s. 6.

dání a ověřování správné orientace a volby ve vztahu k dítěti. V tomto procesu může pomoci i filozofie výchovy. Není to jen prostředek pochopení obecného základu pro všechny případy lidské existence. Filozofie má nejenom funkci racionálního poznávání. Je i prostředkem, jak jej vymezuje Radim Palouš, moudrého „srozumění se všemi bytostmi světa, lidmi i ostatními jsoucný, s veškerenstvím.“⁵³⁾ Z tohoto filozofického přístupu vyplývá, že děti mají být „vyváděny“ od poznání pouhých jevů na cestu počínání skutečně lidského a učitel je tím povoláním, který v dialogu vyvádí (education) na cestu k lidskému dobru.

K etickým principům práce učitele romských dětí

Realizace humanistického etosu výchovy při práci s romskými dětmi v obecné škole závisí do značné míry na učiteli. Reformní změny nové výchovy mohou nabízet stovky převratných metod práce, avšak pokud nezasáhnou mravní podstatu učitelovy osobnosti, nemohou být v jeho práci účelně realizovány. Jedním z principů nové výchovy je **dobrovolnost** v přijetí a tvořivé realizaci nových výchovných přístupů. V etické terminologii to znamená, že opravdu účinná odpovědnost učitele za výsledky výchovné práce v podmínkách transformace naší školy závisí na svobodné a mravně autonomní volbě učitele. Podstatou tohoto přerodu je dlouhodobý proces přechodu od autoritativně administrativního typu výchovy k humanistickému a osobnostně rozvíjícímu modelu školy.

Tento proces se projevuje aktuálně i ve vztahu k romským žákům, neboť v konkrétní praxi znamená podporu přechodu od asimilace k rozvoji identity osobnosti romského žáka jako občana i jako příslušníka národnosti se všemi právy a povinnostmi člena občanské multikulturní společnosti.

Skutečný základ učitelské práce a postoje učitele k povolání spočívá v jeho etice, ve svobodném zvážení smyslu své činnosti. Proto také stále platí to, co konstatoval Martin Buber již v roce 1926, že totiž plány na reformu školy nespočívají ani tak ve změně metod jako ve změně srdce.⁵⁴⁾

Druhým etickým principem učitelova přístupu k romským žákům je jeho **humanismus**, bezprostřední vztah k člověku jako cíli lidského usilování, láska k dětem. Tento obecný princip má svoji prioritní hodnotu i ve vztahu k romským

⁵³⁾ „To hlavní je láskyplné pobývání pospolu – se všemi bytostmi. Moudrost teprve plyne ze vstřícného otevírání, ze srozumění se všemi bytostmi světa, lidmi i ostatními jsoucný, s veškerenstvím... Filozofie je zde starostí o harmonické soubytí s principem veškerenstva. Tato starostlivost představuje úsilí bytostně souznít s LOGEM světa a odpoutat se od klamných zdání »vlastního« soukromého náhledu.“ In: Palouš, Radim: K filozofii výchovy. (Východiska fundamentální agogiky.) Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991, s. 9.

⁵⁴⁾ Vomáčka, Jiří, Navrátil, Stanislav: Úvod do studia učitelství. PF UJEP, Ústí nad Labem, 1992, s. 28.

dětem jako příslušníkům národnosti, která má podle principů demokratické společnosti právo na svůj rozvoj a na svoji identitu. Potřebu respektování romství i obecného lidství vyjadřuje řada romských přísloví:

- **Ma de pr oda, savi hin manušes morči, alé dikh, savo les hin jilo.**
(Nehleď na to, jakou má člověk kůži, všiměj si, jaké má srdce.)
- **Odoj som khere, kaj man den pařiv.**
- **(Doma jsem tam, kde si mě váží.)**
- **Na ča maro the pařiv kempel manušeske.**
- **(Člověk potřebuje nejen chleba, ale i úctu.)⁵⁵⁾**

Přísloví jsou výrazem hlubinných etických postojů k člověku. Vystihují princip humanistického přístupu. Také mravní vztah učitele (v našich školách dosud téměř ve většině případů českého učitele) k romskému žákovi jako k lidské bytosti s právem na svůj vlastní rozvoj úměrný jeho možnostem považují za prvotní východisko, od něhož se teprve následně odvíjí vztah k žákovi jako příslušníku romské národnosti, jako k člověku, který je v důsledku specifického a sociálního vývoje v podstatně jiné (a ve většině případů v méně příznivé) situaci než většina dětí majority.

Vychovatelský étos učitele romského žáka v obecné škole je podstatným činitelem úspěšnosti výchovy i vzhledem k formování budoucích celospolečenských vztahů mezi majoritou a minoritou. Jak o tom píše slovenská specialista na etiku výchovy Anna Klimeková, „demokratický rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem je z hlediska předcházení kolizím nejvhodnější při akceptování romského dítěte takového, jaké je, jaká je jeho individualita, neopakovatelnost, autentičnost a autonomie.“⁵⁶⁾

Odpovědnost učitele obecné školy je zmnohonásobena tím, co znamená z psychologického hlediska vstup do školy a celý pobyt v ní pro rozvoj osobnosti. Zdeněk Helus označuje vstup do školy za **prahovou událost, zážitek v životě dítěte**. Způsob jeho zvládnutí, charakter jeho přetvoření v to, co můžeme nazvat bazálním zážitkem, vyjevujícím postupně, co pro mne škola je a co mně dává, má dalekosáhlé důsledky. Ovlivňuje, převládne-li v dítěti spíše aktivní otevřenost a vstřícnost vůči možnostem, které mu škola nabízí, anebo dojde-li namísto toho spíše k uzavřenosti, blokům a bariérám, jimž se dítě tak či onak brání ohrožení, ponížení, zklamání, nezdaru.⁵⁷⁾

Je zřejmé, že ve vztahu k dětem jiné národnosti disponuje učitel možnostmi ovlivňovat prostřednictvím optimální tvorby multikulturního klimatu širokými

⁵⁵⁾ Hübschmannová, Milena: Godaver lava phure Romendar – Moudrá slova starých Romů. Apeiron, 1991, s. 37 a 41.

⁵⁶⁾ Klimeková, Anna: Individuálny prístup je dôležitý. In: Verejná správa. Revue pre miestnu štátnu správu a samosprávu, 10/96, s. 22.

⁵⁷⁾ Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko transformace obecné školy. In: Pitha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál 1993, s. 19.

možnostmi pozitivního ovlivňování nashromážděných společenských bariér mezi Romy a neromy. Co učitel volí v konkrétní situaci obecné školy, tedy závisí nejenom na úrovni jeho profesionálního étosu, ale i na jeho mravní odpovědnosti a svědomí občanském.

Projekt „Začít spolu“

Ukazuje se, že se základy i ke zvládnutí krizí v období dospívání budují v obecné škole a v předškolní přípravě. Důležitou – a možná i základní – podmínkou optimální multikulturní výchovy ve školách s převahou romských žáků je navázání kontaktů s rodiči v zájmu rozvoje osobnosti dítěte. Tak, jak to obsahuje i jeden z principů mezinárodního programu předškolní výchovy „Začít spolu“ Soros Foundations, New York, a Open society fund, Praha. Tento program není určen speciálně a pouze romským dětem, avšak jeho filozofie a psychologicko-pedagogické principy jsou postaveny i na respektování a využívání konkrétního kulturního prostředí té které země či té které národnosti.

Všimněme si některých pedagogických východisek programu, která jsou nosná i pro učitele romských dětí a pro tvorbu optimálního multikulturního prostředí školy, přerůstajícího organicky v interkulturní dialog, v rovnoprávnou komunikaci nejenom ve vztahu učitel – žák, učitel – rodič, ale i minorita – majorita.

Začlenění rodiny

Program „Začít spolu“ vychází z primární role rodiny jako prvního učitele a na tomto prvotním vztahu mezi dítětem a rodinou staví i možnost, aby se rodina podílela na programu ve všech jeho aspektech.⁵⁸⁾

To, že na děti je nutno pohlížet v kontextu s jejich rodinou, jak uvádí program, platí ještě ve významnější podobě u romských dětí. Spolupráce s rodinou, citlivé začleňování do práce školy, otevřený přístup je jeden ze základních předpokladů úspěchu žáka ve škole. Škola, která je v romském prostředí izolována od rodiny, nebo se dostane dokonce do permanentního nepřátelského vztahu, je ve svých důsledcích málo úspěšná. Platí to i o osobnosti učitele a o jeho autoritě mezi romskou komunitou. Existují u nás již školy, které dlouhodobě a programově spoluprací s rodinami budují. A s úspěchem. Např. ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě a ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze na Žižkově.

Utváření osobnosti

Ačkoliv se dnes hodně mluví o potřebě rozvoje romské kultury, o respektování romské identity apod., Romové se nevyhnu tomu, aby si osvojovali i kulturu

⁵⁸⁾ Začít spolu. Mezinárodní program předškolní výchovy, Soros Foundations, New York, 2. revidované vydání české verze Praha, srpen 1995, Open society fund, Praha.

obecně platnou pro všechny současné děti. Je to kultura, zakládající společenské, sociální a politické uplatnění v prostředí rychlých změn ve vědě a technice, v průmyslu. Osvojení takovéto kultury a životního stylu je životně důležité jak pro romskou minoritu (aktuální uplatnění na trhu práce), tak pro celou společnost (zrovnoprávnění šancí a omezení konfliktního prostředí).

Program „Začít spolu“ respektuje tyto obecné potřeby rozvoje osobnosti každého dítěte a sumarizuje je do tvorby těchto základních schopností:

1. Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnat.
2. Kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost.
3. Rozpoznávat problémy a řešit je.
4. Být tvůrčí, mít představivost.
5. Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijí.

Pro romské děti jsou významné zejména schopnosti aktivního vyrovnávání se změnami prostředky vzdělání a tvorby odpovědnosti nejen za svoji komunitu, ale i za zemi, ve které žijí.

Individuální přístup

Program je koncipován tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každé ze zemí, ve které je realizován. Výrazný je individuální přístup ke každému dítěti, aby se děti vyvíjely svým vlastním tempem a využívaly stylu vědění, který jim osobně nejlépe vyhovuje a je pro ně neefektivnější.

Individuální přístup znamená nejenom respektování osobnosti každého žáka, ale ve svých důsledcích i respektování každého z rodičů a konec konců celé romské komunity. Zároveň program důrazem na odpovědnost, začlenění rodičů a praktickou výukou prostřednictvím činnosti vytváří prostředí společného přístupu a společné odpovědnosti za budoucnost.

Program je alternativou a jeho základní podmínkou je opravdu ZAČÍT SPO-LU. Romové i neromové, v multikulturním prostředí, v rámci společné občanské společnosti.

Ve svém textu jsem zaměřil pozornost na aktuální problém aplikování obecných východisek projektu obecná škola do školního prostředí s převahou romských žáků.

Jsem přesvědčen, že hlubinným základem tohoto procesu je úroveň profesionálního a občanského etosu učitele, který je sice velkou silou, nikoliv však jedinou v procesu utváření multikulturní školy.

Romský žák na základní škole

K reformní praxi v oblasti změn etického postoje k žákům⁵⁹⁾

V souladu s programem UNESCO je vzdělávání těsně spjato s hodnotami, jako jsou lidská práva, uchování zdraví, ochrana životního prostředí a zajištění udržitelného rozvoje, svobodné šíření myšlenek a názorová tolerance, demokratické občanství a individuální odpovědnost, zachování a rozvíjení národní identity, zmírnění chudoby atd.

Na tomto místě je nutné připomenout dnes již klasickou Delorsovu formulaci „čtyř pilířů“ vzdělávání, uplatnitelnou v celosvětovém měřítku a nezbytnou pro naše současné úvahy o perspektivách českého školství. V celoživotním učení a na všech stupních vzdělávacího systému jde o tyto cíle:

- *učít se poznávat, což znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a naučit se učit,*
- *učít se jednat, abychom byli schopni tvořivým způsobem zasahovat do svého prostředí,*
- *učít se žít společně, abychom dokázali spolupracovat s ostatními a mohli se tak podílet na všech společenských činnostech,*
- *učít se být ve smyslu základního porozumění vlastní osobnosti a jejímu*

⁵⁹⁾ Balvín, Jaroslav: Reformní praxe některých současných školských systémů v oblasti změn etického postoje k žákům. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“.) 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.–10. května 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 33–38.

utváření v souladu s morálními normami.

Kotásek, Jiří: Hlavní referát. In: Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30. až 31. srpna 2000. Brno 2001, s. 17.

Zamyšlení nad etickým vztahem učitele k novým metodám výchovy romských žáků v základní škole vyvolává nezbytně otázku, zda již existují takové školy, v nichž by stál žák v centru zájmu, v nichž by se učil vzhledem ke svým možnostem, a nikoliv vzhledem k osnovám, v nichž by byla jeho práce postavena především na principu motivace jeho vlastním úspěchem, na tom, zda pocituje, že se mu práce daří a že není traumatizován permanentně se opakujícími neúspěchy.

Vezmeme-li v úvahu statistické údaje neúspěšnosti romských žáků, pak požadavky reformní praxe školských systémů v zahraničí i u nás (např. hnutí NEMES) na to, aby se **každému** dítěti dostalo „vzdělávání i vzdělání **přiměřeného jeho schopnostem a nadání, vzdělání uceleného, bez mezer**“⁶⁰⁾, zní v oblasti základního školství pro romské žáky zvláště aktuálně.

Při analýzách neúspěšnosti romských žáků se často používá pojem **bariéra**, která se staví mezi žáka a oblast vzdělání jako často těžko proniknutelná překážka dosažení vzdělání jako adekvátní hodnoty, potřebné v současné době k plnému společenskému uplatnění. Vesměs se uvádí jako hlavní překážka problém jazyka a kulturního a sociálního prostředí. Já se však domnívám, že redukce pouze na tyto faktory neobstojí. Problém bariéry je daleko hlubší a souvisí s „prohřešky“ tradiční školy na dítěti vůbec, jak je uvádí v přehledu Z. Helus.⁶¹⁾

Specifická, historická, jazyková, sociální a kulturní situace Romů je urychlujícím faktorem větší či menší účinnosti dosavadního vyučování romských žáků. Vyučování úzce souvisí s výchovou, můžeme je chápat i jako nedílný výchovný proces. A ten se v mnohých směrech u Romů ukázal jako ne zcela účinný. Proč? Ukázalo se, a platí to obecně, že důvodem je zejména fakt, že „vyučování staví dítě permanentně **pouze** do role žáků, a nikoliv do role nutně determinovaně jednajících občanů“ (Z. Kolář).

V běžné praxi, ale i v odborné literatuře se tvrdí, že podceňování hodnoty vzdělání patří k hlavním subjektivním překážkám při zvyšování vzdělanostní úrovně romského obyvatelstva. Já se však ptám – není to i dlouhodobý důsle-

⁶⁰⁾ Nováčková, J. (NEMES – Nezávislá mezioborová skupina pro reformy školství): Klasifikace ve škole. In: Rodina a škola č. 1/1992.

⁶¹⁾ Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko školské reformy. In: Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 6/1990–1991, s. 117.

dek masivní školní neúspěšnosti, která byla „trestána“ striktním známkovacím systémem a zařazováním do zvláštních škol? V ekonomických plánech se s romskými žáky kalkulovalo jako s fyzickou pracovní silou, a to ovlivňovalo i běžně zaběhanou praxi škol s romskými žáky, v nichž se udržoval jakýsi status quo jejich „přiměřené“ výchovy a vzdělávání.

Stávím své úvahy o účinnosti vyučování romských žáků možná ostře a polemicky, jsem si velmi dobře vědom i ostatních determinant ovlivňujících jejich vzdělanostní úroveň, avšak považuji to za důležité východisko teoretické diskuse o přesném pojmenování a analýze bariér školního vzdělávání a utváření hodnotového systému Romů. Touto diskusí by měly být naznačeny cesty efektivnějšího vyučování romských dětí než dosud. To podle mého soudu i podle reformní praxe „nové výchovy“ v zahraničí i na našich školách spočívá ve **výchovně** účinnějším vyučování, v hledání cest větší **motivace** žáků, jejich výraznější odpovědnosti za **své** výsledky, v jejich cestě k **mravní autonomii**, ke **kommunikaci** a **spolupráci** žáků, k jejich **sebeřízení** a **autoregulaci** jako náhradě dosavadního převládajícího řízení zvnějšku.

Pro srovnání minulých a současných postupů uvedu přehledně názory Z. Heluse a dalších odborníků na výchovné nedostatky tradiční školy a náměty na její humanizaci⁶²⁾ a pokusím se je spojit s požadavky na nové přístupy k romskému žákovi.

Kritická analýza nedostatků v pojetí dítěte (žáka a studenta) tradiční školou

1. Nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání a jeho důsledků – dlouhodobý neúspěch ovlivňuje úzkostné stavy žáků až v 50 %, což znamená dlouhodobé důsledky pro žákovu osobnost. Nepodílí se na špatném začleňování romských žáků do povolání i tento jev, nazvaný příznačně metaforicky jako **fenomén přibouchnutých dveří**?
2. Navozování komplexnějších, postojoivě emocionálních syndromů výrazně blokujících využívání žákových rozvojových a výkonových potencialit, a to zejména v důsledku permanentních neúspěchů (absolutních či relativních). Nepodepsala se také tato „bariéra“ na vžitě laické představě veřejnosti o nedostatečné cílevědomosti a nestálosti Romů? Výsledek permanentního neúspěchu bývá pro emocionálně mravní oblast nazýván syndromem naučené bezmocnosti, neúspěšné osobnosti, devalvovaného pojetí, rezignace apod.
3. Rozpor mezi výukovými požadavky na dítě a zaostáváním uvědomování si smyslu těchto požadavků a hodnoty vzdělání i školy jako takové dítě-

⁶²⁾ Tamtéž, s. 117–120.

tem samotným. Výsledek bývá **demoralizace** žáka, protože škola se pro něj neproказuje jako hodnota adekvátní dosažení jeho životních cílů (fenomén nízké instrumentality) a nedostatečně jej motivuje v jeho činnosti (motivační vakuum).

Není i zde jeden ze zdrojů agresivního chování romských žáků zejména v jejich pubertálním období a dost radikální snižování věkové hranice páchání trestných činů Romy?

4. Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití v podmínkách běžné školní výuky.

Akcentem na samostatnost práce při dosahování výsledků se blokují běžné potřeby dětí a mládeže vzájemně si pomáhat, kooperovat, vyjadřovat **solidaritu**.

Nepramení i odtud nedostatky v komunikaci i ve vztazích majority a minority? Je evidentní, že tento vztah je dnes postaven převážně na vzájemné nedůvěře a netoleranci. Avšak dalším blokováním hodnot, založených na vzájemné kooperaci a solidaritě, by se děti jako budoucí občané nenaučily kulturním způsobům komunikace a spolupráce v demokratické občanské společnosti, které jsou nezbytné i pro dosažení konsensu mezi minoritou a majoritou.

5. **Nevyváženost v interakcích mezi učiteli a žáky**. Interakce je neúměrně jednosměrná, neumožňuje žákovi rozvinout jeho vlastní, v žádoucí míře partnerské aktivity vůči učiteli.

U romských žáků je nebezpečný zejména tzv. **haló efekt** – to znamená vřazování žáků do jedné škatulky bez ohledu na hledání individuálních schopností žáků a jejich rozvíjení.

6. Spoutávání tvořivé invence žáků. Učitel nedává prostor žákovi, vtěsnává ho do svého způsobu očekávání jeho reakcí. Důsledkem je strach dítěte z vlastní iniciativy.

Tato situace může mít negativní důsledek např. pro slabé povědomí identity některých Romů, pro nedostatek iniciativy a samostatnosti při měnění jejich dosavadních podmínek.

7. **Netolerance vůči odchyilkám** a individuálním zvláštnostem. Tento vztah k romskému dítěti má zvlášť negativní důsledky, neboť kromě svého specifického individuálního projevu se dítě nalézá ve zvláštní situaci, determinované jeho antropologickým původem, kulturními archetypy, kulturní a sociální situací rodiny, mravními sankcemi svého etnika atd. Zde bude skutečně na místě dobře se seznámit se specifikou Romů, aby učitel našel optimální vztah ke svému žákovi, založený na schopnosti vcítit se do jeho situace, i když pochopit ji zcela by zřejmě znamenalo překročit stín svého vlastního kulturního vzorce, svého vlastního kulturního zázemí.

8. Přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace.

Podobně jako rejektivní (odmítavý) způsob výchovy dítěte v rodině (založený na nepřiměřeném a stálém trestání) může vést – a obyčejně i vede – k utváření agresivní nebo citově labilní, nestálé a „nevypočitatelné“ osobnosti, v základních školách založených na témž principu dochází u romských žáků ke kázeňským problémům, zvýrazněným i psychickým založením Romů k výrazně vyššímu stupni senzitivnosti a sugestibility.

Při srovnání s praxí „romských“ škol, zejména v podmínkách silné koncentrace Romů, se mohou zdát mé komentáře, pokládající zdroj bariér rozvoje romského dítěte zejména do oblasti nedostatku ve výchovném systému, jako příliš jednostranné, zdůrazňující jen určitou stránku problému. Je pravda, že nyní abstrahujeme od dalších faktorů, avšak výzkumy a praxe reformních škol, které založily svou práci na etických humanistických zásadách vztahu k dítěti i za cenu rizika z možných průběžných neúspěchů, potvrzují oprávněnost a opodstatněnost budování takovýchto etických vztahů i vůči dětem romského etnika. J. Nováčková ukazuje na příkladu analýzy, srovnávající čtyři úspěšné a čtyři neúspěšné novozélandské školy,⁶³⁾ význam humanistického přístupu k dětem, který platí obecně jako motivující faktor lidské osobnosti a zároveň ovlivňuje podstatným způsobem úspěšnost vyučování.

Úspěšné školy měly přátelskou, neohrožující atmosféru, a to nejen pro žáky, ale i pro celý učitelský sbor. Vztahy mezi žáky a učiteli byly vřelejší, testy byly spíše výjimkou. Autoři článku z výzkumu vyvozují, že represivní povaha neúspěšných škol učí děti, jak uniknout tomuto systému. Děti, které reagují na represivní školský systém skrytou nebo otevřenou rebelií, jsou podle nich přednostně kandidáti na členství v pouličních ganzích ve městech Nového Zélandu. Praxe škol v severočeském regionu i v celé České republice (Hnutí spolupracujících škol R) potvrzuje také rozdílnost pojetí v přístupech k romským žákům, rozdíly v atmosféře školy, která je však ovlivněna nejenom úrovní vzájemné interakce mezi učiteli a žáky, ale i prostředím, v nichž se školy nacházejí. Školy v Teplicích, Chomutově, kde je nejbližší k „podhoubí“ severočeské kriminality, vykazují daleko více potřebu represivních opatření než školy v oblastech méně sociálně patologicky frekventovaných. Bude ovšem věcí dalšího výzkumu a ověřování, jak mohou, a zda vůbec mohou humanizující změny v těchto školách ovlivnit, respektive utlumit některé negativní kriminální důsledky sociální frustrace romského etnika.

Tento problém nastoluje otázku konkrétních způsobů, nahrazujících výchovné nedostatky naší základní školy. Z těchto námětů budu jmenovat především ty, které souvisejí s rozvíjením etiky vztahů mezi učitelem a žákem a etiky směřující k identifikaci a mravní autonomii romského dítěte:

⁶³⁾ Srov. Nováčková, J.: Úspěšné a neúspěšné školy na Novém Zélandě: V čem je jádro pudla? In: Dílna Nemes. Neperiodický tisk Nemes č. 4, Praha 1. 10. 1992. Analýza je uvedena: Ramsay P., Snedon D., Grenfell G., Ford I.: „Úspěšné a neúspěšné školy: studie z Jižního Aucklandu“. In: Australian and New Zealand Journal of Sociology, 1983.

1. Rozvoj a prosazování **osobnostně rozvíjejícího modelu školy**, resp. modelu demokratizačně participujícího, komunikativního, který nahrazuje dřívější převládající model, jenž je možno v pojmové zkratce podle Z. Heluse charakterizovat jako model učebně disciplinární nebo silově nátlakový, direktivně manipulující apod. Jeho východiskem je nedůvěra k dítěti a autoritářský přístup k člověku. Demokratický model školy je naopak založen na důvěře k potencialitám rozvoje osobnosti a na utváření vzájemného kooperativního vztahu mezi učiteli a žáky, rozvíjejícího **společnou** zodpovědnost za rozvoj žákových schopností a jejich realizaci v konkrétních podmínkách školy i směrem k jeho perspektivnímu uplatnění.
2. Využívání širokého spektra metod vyučování tak, aby byli osloveni všichni žáci a přitom byly respektovány jejich odlišné schopnosti, stylově poznávací, temperamentové a postojoyé charakteristiky.
3. Nezbytnost prosadit komunikativní partnerství mezi učitelem a žákem jako etický princip, to znamená jako nikoli vnější vědomí potřeby tohoto kroku, ale vnitřní zažité přesvědčení o obecně lidském základu tohoto postoje.
4. Prosazení principu alternativnosti – diferencované přístupy, respektující individuální a skupinový svéráz.
5. Zavádění netradičních forem pedagogického působení, v nichž se žák může rozvíjet a kultivovat jako osobnost, učit se být osobností.

Uvedené výchovné a etické principy platí ve zvlášť naléhavé podobě i pro základní školu jako adekvátní pokračování školy obecné. V obecné škole se formuje základ osobnosti na celý život, ve škole základní se formují základy občanského soužití jako základny optimálního fungování občanské společnosti.

K principům programu modifikace základní školy pro romské žáky

Jednou z výrazných a již prověřených metod zkvalitnění výchovně vzdělávací práce s romskými žáky v základních školách je modifikace vzdělávacího programu pro základní školy. Je experimentálně ověřována ve čtyřech základních školách: v Praze 3, v Ústí nad Labem, v Mostě – Chanov a v Brně. Jeho hlavním cílem je výrazně napomoci romským žákům v absolvování základní školy.

Největší zkušenosti s modifikací vzdělávání má Fakultní základní škola, Havlíčkovo náměstí 300, Praha 3 – Žižkov. Kolektiv učitelů pod vedením Ing. Ireny Meisnerové navazuje na první pokusy v řešení problematiky vzdělávání romských žáků, začínající v roce 1967, kdy vznikl experiment romských speciálních mikrotříd.

Náročnou a léty ověřovanou praxí, jak píše Irena Meisnerová ve svém projektu, **se učitelům podařilo dokázat, že romské děti jsou vzdělavatelné v rámci základního školství. Předpokladem však je, že romské dítě dostane větší množ-**

ství času na osvojení vědomostí a návyků a budou mu také přizpůsobeny podmínky, za kterých osvojování učiva probíhá.

Nejrizikovějšími obdobími, kdy romské dítě vyžaduje individuální péči, aby vyrovnalo handicap daný odlišnou hierarchií hodnot romské rodiny, odlišným životním stylem, nedostatečnými jazykovými znalostmi, nulovou předškolní i domácí přípravou, jsou:

1. Počátek školní docházky
2. Přechod na druhý stupeň

Z hlediska volby metodických postupů na 1. stupni ZŠ byl výhodný projekt Obecné školy, neboť umožnil větší volnost při výběru vhodných metod učení a možnost přizpůsobení se mentalitě a vlastnostem romských žáků.

Návaznost výuky od 4. do 9. ročníku se podařilo zajistit projektem specializovaných tříd pro žáky romské i neromské, kteří mají výrazné edukativní problémy. Podstata tohoto postupu tkví v úpravě hodinových dotací, v menším počtu žáků ve třídě a v úpravě učebních osnov. Přitom jsou standardy plněny, avšak nadstavbové pojmy jsou sníženy a mnohem více času se věnuje znalostem a dovednostem pro praktický život. Zařazování žáků do specializovaných tříd je podmíněno vyšetřením a doporučením pedagogicko-psychologické poradny a souhlasem rodičů.

Na závěr pojednání o modifikaci vzdělávacího programu je třeba zdůraznit, že nezbytnou podmínkou pro jeho úspěšnost je klima školy, úroveň vztahů učitelů, žáků a rodičů. V průběhu let se osvědčilo několik zásad, na nichž je úspěch mimořádně závislý:

1. Vytvářet u romských dětí kladný vztah ke škole, zájem o učení po celou dobu školní docházky.
2. Rozhodující roli sehrává osobnost učitele, jeho schopnost navázat s dětmi i rodiči citový vztah.
3. Schopnost a ochota učitele nejenom v předání znalostí a v motivaci dítěte, ale i sociální práce v rodinách, a hlavně snaha romskému etniku pomoci.
4. Od samých počátků školní docházky učit české a romské děti žít společně na jedné škole, respektovat základní hodnoty společného života, a tím je připravovat pro občanský život v multikulturní společnosti.⁶⁴⁾

Pro přítomnost romských žáků v základních školách hovoří i jeden velmi závažný argument. Základní školy jsou prostředkem proti segregaci romských žáků. Sama bývalá ředitelka Základní školy Přemysla Pittra, v níž se v devadesátých letech vzdělávali prakticky pouze romští žáci, na základě dlouhých zkušeností s řízením výuky na této škole apeluje nyní jako krajská koordinátorka

⁶⁴⁾ Podrobněji o projektu modifikace píše Irena Meisnerová ve sborníku: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola, Hnutí R, Ústí nad Labem, 1996.

pro národnostní menšiny Moravskoslezského kraje na to, aby základní školy nevyučovaly romské žáky: „Kladu si za úkol motivovat základní školy, aby nevyučovaly romské žáky, aby neměli pocit, že romský žák znamená problém. Chtěla bych, aby romské děti byly rozptýleny do základních škol v rámci města a aby už dál nevznikaly školy, jako je „Pitrovka“. Po letitých zkušenostech mohu říct, že etnicky stejná škola znamená, že se děti v kulturní rovině nikam neposunou. I když budeme takovou školu podporovat, pro romské děti z komunity bude lepší, když se dostanou do smíšených kolektivů a získají jiné kulturní a sociální zkušenosti.“⁶⁵⁾

Romský žák a zvláštní školy: křižovatka na cestě k humanizaci školství⁶⁶⁾

Víme jistě, že Bůh někdy z lidí nejchudších, nejopovrženějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje slávy.

Jan Amos Komenský

Aktuálnost humanizace pedagogiky v oblasti vzdělávání národnostních menšin

Před pedagogikou se po roce 1989 objevil ve zcela konkrétních podobách problém humanizace vzdělávacího systému. A to nejenom ve vztahu k dětem českým, ale i ve vztahu k dětem jiných národností, k dětem národnostních menšin. Otázka humanizace národnostního školství souvisela s jasnou deklarací představitelů národnostních menšin, které chtěly být za národnostní menšinu považovány. Před školstvím vyvstal největší úkol, jak naplnit právo romské národnostní menšiny na vzdělání, které by bylo adekvátní vzdělávání příslušníků majoritního, českého národa a zároveň respektovalo specifika romské kultury a sociálního, historicky vzniklého handicapu romské komunity. O obtížnosti řešení svědčí i poměrně dlouhá doba, po kterou se touto otázkou kompetentní instituce zabývají a ještě dlouho se zabývat budou muset.

⁶⁵⁾ Růžička, Roman: Pro koordinátora je plus, když zná romskou mentalitu. Romano hangos. Romský hlas – čtrnáctideník Romů v České republice. Ročník 5, číslo 3, 17. února 2003, s. 2.

⁶⁶⁾ Srov. Balvín, Jaroslav: Romský žák a zvláštní školy – křižovatka na cestě k humanizaci školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 22–27.

Rok 1989 znamenal zlom. Avšak po relativně krátkém historickém okamžiku, kdy se zvedla vlna touhy po svobodě a kdy se tato touha realizovala i v praktickém přihlášení Romů k ideálům Občanského fóra, nastala potřeba dlouhodobé a doslova mravenčí lidské práce. Stejně tomu bylo i na poli rozvoje multikulturní pedagogiky se zaměřením na romského žáka. Ke cti mnohých českých učitelů budiž řečeno, že humanizace naší školy probíhala i díky novému formování vztahů k romským žákům ve zvláštních školách. Dlouhodobě zaběhaný systém však zůstával těžkou překážkou ve vědomí většiny učitelských kolektivů i v konkrétní práci kompetentních institucí. Proto na začátku devadesátých let prosazovala humanizaci „praktické pedagogiky“ ve výuce romských dětí zejména občanská sdružení ve spolupráci s progresivně uvažujícími školami s největší převahou romských žáků. Takovými školami byly zejména Základní škola v Ústí nad Labem – Předlicích, Základní škola v Mostě – Rudolicích (Chanov), Soukromá církevní základní škola Přemysla Pittra v Ostravě a Základní škola Havlíčkovo náměstí 300 v Praze 3 na Žižkově. O nesmazatelném podílu speciálního školství na humanizaci vzdělávání romských žáků svědčí i počet zvláštních škol, které se aktivně zapojily do činnosti Hnutí R. V seznamu 183 členů Hnutí spolupracujících škol R figuruje na začátku roku 1997 33 individuálních a kolektivních členů ze zvláštních škol v České republice a na Slovensku⁶⁷⁾.

Jsem přesvědčen, že Hnutí spolupracujících škol R od svého vzniku v roce 1992, tehdy ještě jako součást Ústavu pro studium romské kultury na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, se podílelo na humanizaci romského vzdělávání nenahraditelným způsobem. Podstata jeho přínosu spočívala v organizování kontaktů mezi učiteli romských žáků, setkávání učitelů na různých školách v ČR a na Slovensku, seznamování s atmosférou škol, s romskými žáky a jejich rodinami, s alternativními metodami výuky. Pod touto vnějškově viditelnou aktivitou se jako ústřední tón nesla morální odpovědnost, profesionální a občanská etika učitelů a dalších odborníků, kteří chtěli změnit léty zaběhaný asimilační výchovně vzdělávací proces vzdělávání romských žáků. V tom spočíval princip vytváření a humanizace multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.

K filozofickému východisku přístupu k situaci romských žáků ve zvláštních školách

Při uvažování o pedagogickém problému se neobejdeme bez zvažování filozofických a etických souvislostí. Filozofie zkoumá nejobecnější vztahy a pomáhá nám vřadit nastolený problém do širších souvislostí, do obecného trendu společnosti té které doby. „*V čem spočívá užitek filozofie pro výchovu a pedagogiku?*“

⁶⁷⁾ Viz Balvín, Jaroslav a kolektiv: SPOLEČNĚ. Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství, Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 92–103.

ptá se Jan Patočka ve své stati *Filosofie výchovy*. „*Filosofie tkví ve schopnosti člověka pochopit celek skutečnosti... filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života.*“⁶⁸⁾

Pedagogové, pokud zkoumají určitý problém obracejí se nutně i k filozofickým souvislostem, které jim napomáhají vytyčenou otázku vřadit do širších společenských vztahů. Činí tak např. i Pavel Říčan při zkoumání agresivity mezi dětmi. Zaznamenává svědectví filozofů, mluvících o krizi, „*kteřá je vážnější než všechny katastrofy zaznamenané v dějinách lidstva a která je v nejhlubší podstatě krizí mravní, duchovní. Růst násilí je jen jedním z příznaků celé té bídy. Každý z nás je volán k zodpovědnosti za záchranu tonoucí lodi.*“⁶⁹⁾ Pochopení širších souvislostí, tedy filozofický pohled na společenský celek, má svůj význam pro vyvození smyslu pedagogiky a celé naší školní výchovy. Každý odborník se na tento smysl ptá s ohledem na specifiku svého oboru. Pedagog hledá metody, co dělat, aby svoboda nebyla především svobodou pro dravce, psychologa je možné se tázat, proč lidé dokážou být k sobě tak krutí, nebo jak je možné pěstovat soucit s trpícími, svědomí a solidaritu.⁷⁰⁾

Pro pohled na problém je také důležité vycházet z nejobecnějších souvislostí světa. Psycholog C. G. Jung uvádí, že pro porozumění jednotlivému člověku je nejdůležitější vědět, jaké obecné, psychologické, mravní a duchovní otázky hýbou naší dobou. Analogicky je možno konstatovat, že i pro porozumění situace Romů v naší společnosti a problému vztahu „Romové a zvláštní školy“ se neobejdeme bez zachycení celkového ducha doby. Podle mého soudu je i otázka nesprávně zdůvodněného vřazování romských žáků do zvláštních škol obrazem překonané společenské atmosféry, která se snažila rozlišovat mezi lidskými komunitami jako více či méně pokročilými. Takové tendence nerespektovaly mnohotvárnost a pluralitu lidství. Možná, že otázka, kterou položím, zní tvrdě a přímočaře: není absolutní většina romských žáků ve zvláštních školách svědectvím o praktických důsledcích a konkrétních projevech obecných duchovních tendencí společnosti, směřujících k dělení lidí na více a méně úspěšné? Není tato situace, i když se mnohdy zahaluje v roucho pomoci Romům k adekvátnímu vzdělání, ve skutečnosti vítězstvím kalkulu prospěšnosti nad tím, co je mravně dobré? Filozof Erazim Kohák varuje před celkovou společenskou tendencí k absolutizování prospěšnosti. Aktuálně i ve vztahu k romským žákům znějí slova Koháková: „*Nejde jen o to, co je slibné. Jde také o to, co je*

⁶⁸⁾ Patočka, Jan: *Filosofie výchovy*. In: Patočka, Jan: *Péče o duši. Sebrané spisy Jana Patočky, Svazek 1, Oikoymenh, Praha 1996, s. 372.*

⁶⁹⁾ Říčan, Pavel: *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem pocit bezpečí. Portál, Praha 1995, s. 10.*

⁷⁰⁾ Tamtéž, s. 11.

dobré. Má-li tato země přežít, musí budovat na svých ideálech, ne na kalkulaci prospěšnosti.“⁷¹⁾

K etickým souvislostem problému vřazování romských žáků do zvláštních škol

Možná by se mohlo někomu jevit, že investice do vyrovnávacích akcí vůči Romům jsou z hlediska kalkulace prospěšnosti „neekonomické“. Pokud uvažujeme o dlouhodobých perspektivách a výsledcích současných investic do vzdělávání romských žáků, jednoznačně převažuje hledisko pozitivní. Vklad do vzdělání národnostních menšin je z hlediska budoucnosti nejenom efektivní, ale v současnosti je i mravně nezbytný. Erazim Kohák ve svých dějinách morální filozofie ukazuje, že dějiny nám ukázaly řadu způsobů řešení problémů, vznikajících z rozdílů mezi lidmi. „*Můžeme se řídit Hitlerovou výzvou k rasové čistotě a rozdělit naši zem na uzavřené ministátečky s homogenní populací, avšak můžeme též využít své rozmanitosti k budování otevřené společnosti.*“⁷²⁾ Že to není nemožné, ukazují např. některá města, která vystěhovávají Romy z domů, v kterých dlouhodobě bydleli, do nejrůznějších částí země, přičemž rozpoutávají proces ghetizace, který do budoucna může vyhrotil problém na neúnosnou míru.

Etický rozměr naší odpovědnosti k romským dětem a k celé romské komunitě spočívá na faktu základní sdílené lidské situace, která je společná všem lidským bytostem i při existenci mnohotvárnosti lidství. Ve vztahu ke každému dítěti, tedy i k dítěti romskému, má výchova základní smysl připravit člověka nikoliv k nějakým úkonům, k práci, k zaměstnání. Jak uvádí Jan Patočka, „*my nevychováme kvůli pravopisu ani kvůli jednotlivým činnostem ostatním, nýbrž kvůli něčemu jinému. Máme na zřeteli bytost, nikoli jednotlivou funkci... Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých ‚vyšších‘ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti*“⁷³⁾

Etický obsah humanizace našeho vzdělávacího systému ve vztahu k handicapovaným dětem ve zvláštních školách spočívá podle mého soudu v odstranění překážek, které stojí v cestě maximálnímu rozvoji romského dítěte. Je nutné si uvědomit v plné šíři nesprávnost přístupu, spočívající ve využívání zvláštních škol k výuce romských dětí, které nebyly prokazatelně mentálně retardované, ale byly handicapované sociálně a kulturně. Mravní odpovědnost za změnu tohoto systému je východiskem pro hledání a realizaci konkrétních kroků k nápravě.

⁷¹⁾ Kohák, Erazim: Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha 1993.

⁷²⁾ Tamtéž, s. 239.

⁷³⁾ Patočka, Jan: Filosofie výchovy. In: Patočka, Jan: Péče o duši. Sebrané spisy Jana Patočky, Svazek 1, Oikoymenh, Praha 1996, s. 391–393.

Podle mého soudu čeká kompetentní orgány řešení v mnoha rovinách. Pedagogika jako věda by měla tyto otázky reflektovat a reagovat na ně teoretickým zpracováním, schopným vyústit v doporučení účinných změn. Pokusím se otázky, které souvisejí s řešením otázky vztahu Romů a zvláštních škol, v přehledu nastínit. Co je tedy podle mého soudu aktuální?

1. Naplňování a další rozvinutí ideálu civilizovaného a kulturního vztahu k postiženým dětem jako aktuální úkol humánní společnosti na prahu 3. tisíciletí.
2. Důsledné odlišení mentálního handicapu od sociálních a kulturních důvodů při zařazování romských žáků do zvláštních škol jako důležitý mravní požadavek při naplňování lidských práv romského žáka.
3. Objektivní posouzení a odlišení pozitivních a negativních důsledků omylů při vřazování romských žáků do zvláštních škol, zhodnocení pozitivního vkladu učitelů zvláštních škol pro rozvoj osobnosti romského žáka a nastínění možností využití jejich zkušeností i při změně systému speciálního školství.
4. Akcent je potřebné položit na současnou aktuální odpovědnost základního školství při překonávání dosavadní neprostupnosti a distance mezi zvláštními a základními školami.
5. Odpovědnost pedagogicko-psychologických poraden a diagnostiky za podloženou analýzu zdravotní a sociální situace romského žáka.
6. Nástin současné sociální situace romské komunity a její dětské populace.
7. Vlivy a důsledky předchozího asimilačního procesu, eliminace tendencí k návratu asimilačních přístupů.
8. Možnosti a konkrétní návrhy spolupráce romistiky a pedagogiky a romských sdružení při řešení problému romských žáků a zvláštních škol.
9. Příčiny neúspěchu romských žáků a jejich vřazování do zvláštních škol i v závislosti na jejich motivaci ke vzdělávání, jejich kulturních vzorcích, tradicích.
10. Sociální problémy romské komunity jako výrazný omezující činitel vztahu ke vzdělání.
11. Rozdíly chápání potřebnosti vzdělání i uvnitř romské komunity.

Otázka vztahu romských žáků a zvláštní školy vyvstala před českým školstvím nejenom jako problém pedagogický. V širších souvislostech současného vývoje se stala i otázkou politickou a v neposlední míře otázkou mravní. Podle mého soudu je optimální řešení situace romských dětí ve zvláštních školách a motivace základních škol k výraznějšímu respektování specifické situace romského žáka kritériem pro opravdovost záměru humanizovat vzdělávací systém v České republice. Učitelům základních i zvláštních škol není určité tento problém lhostejný. Progresivně zaměřeni učitelé spolu s občanskými sdruženími i odborníky ze zahraničí prosazovali potřebné změny již od začátku devadesátých let. Zpráva

o zvláštních školách od Američanky Laury Conway z roku 1996⁷⁴⁾, i když zahrnovala mnohá zjednodušení, obsahovala řadu alarmujících fakt, které rozhodně nebylo možno podceňovat. Přitom na tuto zprávu MŠMT ČR vůbec nereagovalo, jak se uvádí v materiálu k Usnesení vlády č. 686 z 29. 10. 1997.

Chtěl bych zdůraznit, že již v roce 1993 vyšlo k otázce dětí ve zvláštních školách výjimečné dílko, které také obsahuje varování před neopodstatněným vřazováním žáků do zvláštních škol. Je to publikace Jaroslava Řády: *Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy. Septima, Praha 1993*. Myslím, že je zcela na místě ji uvést jako výraz toho, že situace dětí a jejich perspektivy ve zvláštních školách i v celém systému školství nejsou našim učitelům lhostejné.

V úvodním lektorském slově Mgr. Marta Teplá, pracovnice MŠMT ČR, odboru 24 – speciálních škol, píše: „*Hodnota publikace spočívá především v popisu metodických postupů náprav...*“ Zároveň však vysoko oceňuje fakt, že v knize „*nad odborným přístupem a doporučovanou trpělivostí práce s postiženým dítětem zvláštní školy vždy převažuje dominantní láska k dětem, vroucí vztah a potřeba pomáhat*“. Podle lektorky publikace Marty Teplé „*v žádné podobné publikaci není zájem o vlastní výsledek činnosti v podobě šťastí dítěte tak výrazně popsán, jako se to podařilo PhDr. Jaroslavu Řádovi*“.

Výjimečné děti a romský žák

Etický vztah k dítěti a nepředstíraná humanitní filozofie výchovy učitele a odborníka Jaroslava Řády je v publikaci oproti jiným příručkám skutečně výjimečná. Podle mého však tato publikace přesahuje svůj metodický a filozoficko-etický rámec vztahu k žákům zvláštních škol a míří do budoucna i ve vztahu k romským žákům obecně. Publikace je zvláštní tím, že v ní nenajdeme ani v jednom případě slovo Rom nebo romský žák. A přesto – svými požadavky a výzvou, aby již nebyly posílány do zvláštních škol děti, které tam svými schopnostmi a předpoklady nepatří – oslovuje kniha Jaroslava Řády učitele, odborníky, kompetentní úředníky a politiky i širokou veřejnost, aby zcela konkrétně a systémově reagovali i na diskriminaci těch romských žáků, kteří byli hromadně, a z velké části mylně, zařazováni do zvláštních škol, kam svými schopnostmi a předpoklady často vůbec nepatřili.

Publikace *Výjimečné děti*, protože se zcela konkrétně a na základě dlouhodobých zkušeností zamýšlí nad negativními jevy při diagnostikování i výuce žáků v našich školách, je příkladem, jak se může pedagogická teorie a praxe stát důležitým pomocníkem Romů při prosazování zájmů romského žáka, aniž by v takové publikaci slovo Rom nebo romský žák vůbec zaznělo!

⁷⁴⁾ Conway, L.: Zpráva o stavu vzdělávání Romů v ČR. Host, Praha 1996.

Humanismus Jaroslava Řády – a romské děti

Humanismus Jaroslava Řády ve vztahu k žákům zvláštní školy je zcela prokazatelný. Avšak – nikdy své žáky nepovažuje za „vadné“! Aby i pro čtenáře vyjádřil potřebné proporce vztahů k žákům zvláštní školy v názorné podobě, neváhá uvést řadu výroků velikánů naší i světové pedagogiky, i z dokumentů světové organizace UNESCO:

„Víme jistě, že Bůh někdy z lidí nejchudších, nejpopvrženějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje slávy.“ (J. A. Komenský)

„I dětem, jež příroda nevybavila všemi schopnostmi, patří místo na slunci.“ (ze zprávy UNESCO)

„Vždyť příklady ukazují zřejmě, že od narození slepí vyspěli ve znamenité hudebníky, právníky, řečníky atd. Podobně jako od narození hluchí vyspěli ve vynikající malíře, sochaře, řemeslníky. Rovněž bezrucí se přece stali jen pomocí nohou písáři.“ (J. A. Komenský – Vševýchova)

Jaroslav Řáda píše v úvodu své práce, jak za dvacet let (od 70. let) při práci s dětmi zvláštních škol prožil mnohé – aby „*tyto děti chránil před veřejným, ale žel někdy i před profesionálním nepochopením, před administrativními regullemi i bezduchým formalismem*“. Bohužel – toto veřejně i profesionálně nepochopení postihlo i romské dítě. Dnes už to víme, bylo to jasně vysloveno i ve vládním usnesení č. 686 z 29. října 1997. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR dostalo od vlády za úkol přehodnotit důvody přerazování žáků do zvláštních škol, zpřesnit diagnostikování a omezit jejich očividnou diskriminaci při vstupu na další stupně vzdělávání a do pracovního procesu. Jsou to vlastně nazrálé změny, které formuloval ve své knize *Výjimečné děti* Jaroslav Řáda již v roce 1993. Tyto požadavky platí obecně – pro každé dítě, a pro romské, které je sociokulturně handicapováno, ve většině případů pochází ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, to platí obzvlášť.

V čem je kritický pohled autora aktuální pro dnešní změny i ve vztahu k romským žákům?

1. V označení nesprávných důvodů přerazování dětí do zvláštní školy

„Nejčastější příčinou přerazování dětí do zvláštní školy je tedy jejich neúspěch ve školní práci. Školní prospěch je však jen hrubou orientací při takovém rozhodování. Přesto se stává často jediným a rozhodujícím důvodem pro přerazení. Výjimkou nejsou ani případy, kdy nízká úroveň vědomostí dítěte nevznikla jeho nižší úrovní ve sféře vloh, nadání a schopností, ale mylnými vyučovacími metodami a nevhodnými výchovnými přístupy.“

2. V označení nesprávného diagnostikování

„Do zvláštní školy přicházejí děti na podkladě vyhlášky MŠMT ČR č. 399/1991 Sb., §7, odst. 1 o zařazení žáka do školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Vychází se převážně z psychologického vyšetření, které se dosud

na mnohých pracovištích provádí na základě testů inteligence. Takový přístup k poznávání schopností dítěte pokládám za neadekvátní, v samé podstatě za mylný a diskriminující.“

3. V označení diskriminace při společenském uplatnění žáka

„Základní životní potřebou každého člověka je potřeba společenského uplatnění. Smyslem začlenění absolventů zvláštní školy do učebních oborů je dát jim záruku, že v životě nebudou hrát »hrát druhé housle«, že z nich nebude nikdo dělat řemeslníky podřadnější kategorie a horší jakosti.

Praxe dokládá, že mnozí absolventi zvláštních odborných učilišť jsou vytrvalejšími, odpovědnějšími i zdatnějšími pracovníky než absolventi normálních učilišť. A přesto jsou již apriorně diskvalifikováni. Jako absolventi zvláštních odborných učilišť jsou zařazováni do nižších kvalifikačních tříd...“⁷⁵⁾

Koncepční kroky MŠMT ČR a návrhy romské inteligence a romských politických stran na změny ve vzdělávání romských žáků

Kroky MŠMT ČR

V roce 1997 bylo již dostatečně zřejmé i odboru speciálního školství MŠMT ČR, že nové přístupy k začleňování romských žáků do zvláštních škol jsou nezbytné. K tomu přistoupilo usnesení Vlády České republiky z 29. října 1997, které uložilo MŠMT ČR uskutečnit v otázce vzdělávání romských žáků systémové změny. Významné bylo zřízení místa koordinátora pro vzdělávání romských žáků. Pro řešení otázek romských dětí ve zvláštních školách je pozitivní, že nová koordinátorka pro romské vzdělávání Mgr. Albína Tancošová měla dlouholeté zkušenosti se vzděláváním romských dětí ve zvláštních školách a že ve své činnosti vystupovala vždy jako představitelka zájmů romské komunity v oblasti školství.

K návrhu vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství, předloženému ing. Karlem Holomkem

Ing. Karel Holomek předložil svůj návrh⁷⁶⁾ při setkání s ministrem školství dne 26. 4. 1996. Přitom však ve svém materiálu uvádí, že uvedené otázky byly zpracovány v době jeho působení v roli poslance ČNR v bývalé ČSFR a na dob-

⁷⁵⁾ Viz: Řáda, Jaroslav: Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy. Septima, Praha 1993, s. 6–12.

⁷⁶⁾ Holomkova koncepce, předložená ministru školství, mládeže a tělovýchovy ČR, v té době to byl Ivan Pilip, je uveřejněna ve sborníku Společně. Holomkova koncepce in: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno, 1997.

ré úrovni byly „zpracovány odborem národnostního školství MŠMT za vedení Dr. Bělovského, a to do roku 1992. Z nepochopitelných důvodů došlo ke změně tohoto odboru, a tím i jeho zaměření. Práce v souvislosti s romskou menšinou tak zcela stagnovala.“⁷⁷⁾

Význam koncepce ing. K. Holomka je v jeho komplexnosti a zcela přesném označení objektivních i subjektivních příčin neúspěšnosti romských žáků v českých školách. Handicapy jsou takového charakteru, že je není možno řešit normální cestou a normálními prostředky. Nezbytná je účast státu a jasný vládní program, směřující k odstranění těchto handicapů.

Za jeden z hlavních důvodů neúspěšnosti romských žáků a jejich možností dosáhnout vyššího stupně vzdělání považuje absenci „*systematické školské politiky zaměřené na podporu vzdělanostních šancí romských dětí zejména na základních školách*“.⁷⁸⁾

V případě selhání žáků na základní škole, což nemusí zapříčinit subjektivní připravenost romského žáka, ale metodická nepřipravenost základní školy, jsou žáci často přerazováni do zvláštní školy. V tomto případě mohli vystupovat učitelé zvláštních škol jako nějací záchranáři a spasitelé romských dětí. K tomu by však napříště nemělo docházet.

Ing. Holomek apeluje na to, aby k tomu nedocházelo. Píše, že „*i v případě, že dítě nestačí vše zvládnout v krátkém období prvního roku, nelze připustit jeho přemístění do zvláštní školy, je-li zjištěno, že je dítě mentálně naprosto zdravé*“.⁷⁹⁾

To, co je podle mého soudu nejsympatičtější na předkládané Holomkově koncepci, je jeho požadavek na vytvoření týmu odborníků a posílení MŠMT ČR romskými specialisty, kteří by uvedené koncepce odborně rozpracovávali a přispívali k jejich konkrétní realizaci v praxi.

Ke koncepci PhDr. Vlada Oláha

Koncepce PhDr. Vlada Oláha reaguje rovněž jako návrhy předchozí na neuspokojivý stav současné romské populace včetně její vzdělanostní úrovně.

Podobně jako ing. K. Holomek vytyčuje jako stěžejní úkol „*čelit počáteční neúspěšnosti od 1. ročníku ZŠ*“. Znovu tedy další romský intelektuál již od

⁷⁷⁾ Viz: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno, 1997, s. 67.

⁷⁸⁾ Tamtéž, s. 61.

⁷⁹⁾ Tamtéž, s. 64.

počátku akcentuje roli základní školy. Ve vztahu ke škole zvláštní opět zaznívá požadavek nezařazovat do zvláštní školy děti, které nejsou mentálně postižené, ale takové děti, které výuce z jiných důvodů nestačí, zařazovat do experimentálních, případně vyrovnávacích tříd.

Pro ty romské děti, které jsou ve zvláštních školách oprávněně, požaduje zaměstnat psychologa, zaměřit obsah vzdělání na odbornou přípravu (podle zahraničních zkušeností) a úspěšným absolventům zvláštních škol umožnit roční kurzy na dokončení základního vzdělání.

Celá koncepce Vlado Oláha je uvedena ve sborníku Romové a zvláštní školy. Viz: Oláh, Vlado: Koncepce výchovy a vzdělávání romské populace. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 115–121. Uvedená koncepce svědčí o požadavku na systémové změny, které jsou potřebné v našem školství pro vyrovnání handicapů ve vzdělávání romských žáků. Ty jsou potřebné i v rámci školství speciálního. Věřme, že i návrhy romských intelektuálů na změny přispějí k naplňování práva romské národnostní menšiny na rovnocenný přístup ke vzdělávání a uplatnění koncepce podpory romského vzdělávání na MŠMT ČR, jak to ukládá i usnesení vlády ČR z 29. října roku 1997 a jak to rozvíjí její rozpracovávání v následujících letech.

IV. kapitola

PEDAGOGICKÉ CÍLE A PODMÍNKY V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Pedagogické cíle

Svobodná a aktivní osobnost romského žáka jako základní cíl pedagogického vedení

Smyslem výchovně vzdělávacího procesu ze strany učitele, jak už bylo řečeno v první kapitole, je nikoliv přetvářet člověka v mechanicky ovládanou věc, ale působit na něho z hlediska jeho životní perspektivy. To znamená, že cílem pedagogického působení není ovládaný a pasivní subjekt, ale člověk svobodný, tvůrčí subjekt života vlastního i společenského. O takový typ osobnosti usilovala celá řada českých učitelů, kteří působili na své české žáky. U příslušníků romského národa tomu není jinak. Na pátém kongresu Mezinárodní romské unie byla vyhlášena deklarace romského národa. JUDr. Emil Ščuka ve svém vystoupení prohlásil, že Romové jsou národ. Tato deklarace a její postupné prosazování má velký vliv i na formování cílů, obsahu a metod výchovy a vzdělávání romských žáků. Vytváří se potřeba rozvoje romských osobností, které v mezilidském kontaktu se svými učiteli získávají nejenom touhu po emancipaci svého národa, ale i po dodržování korektních mezilidských vztahů mezi romskou komunitou a českou majoritní společností.

V materiálech Rady Evropy se objevil názor, že uvést programy vzdělávání romských žáků do souladu neznamená sjednocení jejich obsahu, ale koordinování jejich cílů. „Jestliže je jejich cílem – a alespoň v tomto bylo dosaženo shody názorů – základní vzdělání, které dítě potřebuje, aby se dokázalo aktivně přizpůsobit okolí a stát se jeho součástí, jejich obsah je součástí široké neuzavřené řady podmínek a jím také zůstane... Škola může splnit svoje poslání také tím, že se vzájemnou dohodou různých partnerů vyhne nejasnostem kolem jejich základních cílů. Úkolem školy určitě není formovat Cikány, na to nemají ve škole předpoklady ani možnosti a rodiče si to nepřejí. Od školy se očekává, že naučí děti vážit si vlastní kultury, ale že nepřevzme tento úkol za ně.“ (Závěry pracovní skupiny semináře Rady Evropy)⁸⁰⁾

⁸⁰⁾ Liégeois, J. P.: Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte. Rada Európy, Academia Istropolitana 1995, s. 197–198.

Vytyčované cíle jsou ovlivňovány nejenom přáním a představami českých škol a českých učitelů, ale i úsilím romských politických představitelů, romských politických stran a občanských sdružení. Výchovně vzdělávací cíle můžeme rozdělit do tří oblastí:

1. **teoretické vzdělávání**

V oblasti teoretického vzdělávání bude potřebné rozvinout některé analýzy psychologů a pedagogů, jak skloubit dlouholetou převahu sociální zkušenosti jako hlavní metody výchovy dětí v romských rodinách se vzděláváním teoretickým, racionálním, které je dlouhodobě typické pro českou školu.

Cílem multikulturní pedagogiky v teoretické oblasti se zaměřením na romského žáka bude i nadále analyzovat cíle, podmínky a prostředky z hlediska specifiky romské komunity a specifiky prostředí, ve kterém se romský žák nachází. Tato podrobná analýza nemůže být vyčerpávajícím cílem našeho výkladu, avšak je potřebné upozornit na potřebu vytváření pedagogických studií a výzkumů na toto téma. Mnohé z výzkumů o podmínkách, determinantách výchovy a vzdělávání se dotýkají srovnávání odlišných kultur v Evropě a ve světě a z toho vyplývajících specifik přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu.

2. **praktické vzdělávání**

V oblasti praktického vzdělávání bude potřebné analyzovat metody, jichž se používá v praktické výuce romského žáka, šíře prostředků, jimiž se dosahuje výchovně vzdělávacích cílů, a jejich efektivitu. Bude potřebné znovu akcentovat rozvoj romské kultury jako důležitý cíl, jehož je možno využívat i pro dosažení cílů vzdělávacích.

3. **výchova hodnot**

V oblasti výchovy hodnot bude potřebné zvýraznit hodnotové bohatství romské kultury, romského umění v minulosti i umění současného. K dosažení výchovně vzdělávacích cílů v hodnotové oblasti musí učitelé využívat romské kultury, znalosti jejích hlubinných kořenů, které se uchovaly např. v romských příslovích, pohádkách, písních, vyprávěních apod.

Zároveň není možné, aby absentovala kultura jiných národů i výchova k univerzálním lidským hodnotám.

Podmínky výchovy a vzdělávání romských žáků

Podmínky výchovy, jak už jsme o nich psali v první kapitole, nazýváme pedagogickými determinantami (tzn. činiteli, které určují procesy výchovy a kultivace romských žáků). Systémová pedagogika je vymezuje jako mnohostranný komplex výchovných a mimovýchovných jevů, které existují uvnitř vychovávaných osobností i mimo ně. Determinantou je určité místo a čas, v nichž učitel působí na svoje romské žáky, jsou to osobnosti, které se na výchově podílejí, celková úroveň života v romské komunitě, životní prostředí vychovávaných a vychovatelů. Podmínky rozdělujeme na:

1. podmínky vnější:

- geografické a demografické prostředí, prostředí, v němž romský žák žije,
- sociální prostředí,
- politické prostředí, které ovlivňuje vztahy hlavně mezi romskou komunitou a majoritou,
- ekonomické prostředí;

2. podmínky vnitřní:

- veškeré výchovně vzdělávací výsledky dosavadní výchovy a sebevýchovy romských žáků,
- veškeré výsledky jejich dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření.

Vnější podmínky, dané dosaženou úrovní vývoje životního prostředí, a vnitřní podmínky, dané dosaženou úrovní vývoje vychovávaných, se vzájemně složitě ovlivňují a podmiňují. Pro další výklad si ve vztahu k romskému žákovi budeme blíže všímat následujících podmínek:

- podmínky biologické (antropologické)
- podmínky etnické – romská kultura, historie, hodnotový systém, romský jazyk)
- podmínky psychické – individuální psychika romského žáka, příslušníka romské komunity, vliv psychických podmínek na vztah romské komunity a majoritní společnost
- podmínky sociální – postavení romského žáka, příslušníků romské komunity ve společnosti, pokusy o řešení romské otázky v nedávné minulosti, xenofobie, diskriminace a rasismus, otázky tolerance, ochota či neochota řešit otázky postavení Romů ve společnosti, hnutí Romů atd.
- současný stav školské soustavy ve vztahu k romským žákům jako výsledek dosavadních změn v posledním desetiletí, výsledky záměrného pedagogického působení na romské žáky
- výsledky dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření romských žáků

Podmínky biologické – antropologické charakteristiky

Romové patří, podobně jako většina evropských národů včetně Čechů, Moravanů a Slováků, k plemeni europoidnímu.⁸¹⁾ Antropologické typy jsou nižšími, taxonomickými jednotkami plemen. Avšak žádný národ, národnost ani žádná etnická skupina nejsou z hlediska typového složení jednotné. Zpravidla jde o směs různých typů. Jako většina lidských populací a také jako každá jiná etnická skupina nejsou ani Romové podle svých tělesných vlastností homogenním celkem.

⁸¹⁾ Podrobně popisuje Eva Davidová: *Romano drom Cesty Romů 1945–1990*. Olomouc, 1995, s. 16–17. Ve výkladu o antropologických a etnických charakteristikách se opírám především o text Evy Davidové, k němuž přičleňuji pedagogické souvislosti, dané potřebami optimální výchovy a vzdělávání romských žáků.

Je mezi nimi možné rozlišovat různé antropologické typy. Přitom typy mediteranoidní a indoafghánské převažují. Znaky, kterými se Romové výrazně odlišují od ostatního obyvatelstva, jsou zejména tmavá pigmentace očí a vlasů a žlutohnědá barva pleti. Ale i ta má své odstíny: od světlé až po silně tmavou.

Opusťme další podrobnosti výkladu o antropologickém typu Romů a podívejme se na jeho sociální důsledky, které se jak negativním, avšak při dobrém vedení a vhodném společenském prostředí i pozitivním způsobem projevují ve výchově a vzdělávání romského žáka. Antropologické znaky, ačkoliv nejsou přímými charakteristikami sociálního postavení Romů, se více či méně nepřímou podílejí na sociálním postavení ve společnosti. Na základě viditelně odlišných antropologických znaků se Romové často stávají terčem distančního chování, xenofobie a rasismu ze strany části majoritní společnosti. Ze strany Romů to samozřejmě vyvolává obranné až agresivní chování, a celkový distanční vztah se tak prohlubuje. Velmi výrazně se tato situace projevuje ve škole jako brzdicí element výchovy romského žáka. Antropologické znaky se tak ve společnosti stávají zdrojem negativních jevů, avšak škola má velké možnosti antropologické odlišnosti využít v pozitivním slova smyslu. Jedná se o využití antropologického „svérázu“, jak píše Eva Davidová. Multikulturní výchova a vzdělávání romských žáků však v tomto případě předpokládá přítomnost antropologicky různorodého kolektivu žáků ve třídě. Tedy nikoliv třídy s naprostou převahou romských žáků samotných, jako je tomu např. ve zvláštních školách. Teprve v takovém procesu výchovy a vzdělávání romských žáků je možné, aby si naše společnost stále více zvykala na antropologickou odlišnost romské populace jako nikoliv na vlastnost odrazující, ale jako na charakteristiku, která druhého obohacuje novými prvky. A to ve svých důsledcích nejenom z hlediska estetického, ale posléze i z hlediska obsahového, hodnotového a kulturního.

Podmínky psychologické

Ještě než přejdeme od podmínek biologických, antropologických, které ovlivňují proces výchovy a vzdělávání romského žáka, k podmínkám etnickým, daným již převážně důvody sociálně historickými, je třeba se zmínit i o podmínkách psychologických, které objektivně působí i ve vztazích mezi jednotlivci odlišných etnických minorit i mezi menšinami jako skupinami, ovlivněnými skupinovou psychologií. „Setkání s příslušníkem jiného společenství vždy probíhá pod psychologickým tlakem, protože jejich vztahy jsou většinou antagonistické (strach, podezřívavost, odmítání, agresivita). Jestliže je tento jejich kontakt pravidelný (v zaměstnání) a vyplývá z nadřazenosti, která znemožňuje iniciativu Cikána, je tlak ještě větší: sousedské vztahy, vztahy ve škole.“⁽⁸²⁾

⁸²⁾ Liégeois, J.-P.: Rómovia Cigáni kočovníci. Rada Európy, Academia Istropolitana 1995, s. 78.

Pro výchovu a vzdělávání romského žáka se nám z hlediska psychologické-
ho otvírá nebývalý prostor, který však u nás v souvislosti s psychologií minorit-
ních společenství není dobře rozpracován. Na to na konferenci, která se konala
v květnu 2003 na Masarykově univerzitě v Brně pod názvem Multikulturní
výchova (pořádal Kabinet multikulturní výchovy), upozornil Jan Průcha. Zá-
padní země již dlouho zkoumají otázky psychologických vztahů mezi přísluš-
níky menšin a majoritou, v USA jsou z tohoto hlediska rozpracovány vztahy
mezi afroamerickým obyvatelstvem a majoritní populací, také je zkoumán vliv
psychiky i ve školách mezi dětmi odlišné barvy pleti apod. To, že si pro naše
školské psychologie a pedagogická psychologie hlouběji ještě nevšimla vlivu
těchto psychologických podmínek, je způsobeno možná i existencí takové sku-
pinové psychologie, která je již popsána vynikajícími psychology, jako je Al-
fred Adler a Gustav Jung.

Alfred Adler je otcem neobyčejně plodné teorie komplexu méněcennosti,
zahnížděné už víceméně patologicky v duši člověka nebo i v kolektivní duši
sociální skupiny, obvykle skupiny menšinové. A v situaci, kterou popisuje další
významný psycholog Gustav Jung, že totiž existuje nejenom individuální vě-
domí, ale i skupinové vědomí (skupinové veřejné mínění, skupinové návyky
chování), menšinové etnikum se z těchto dlouhodobě determinovaných a aku-
mulovaných návyků rodu nemůže vysvléci jako had z kůže. Tyto obecně platné
psychologické podmínky samozřejmě působí i na romského žáka ve škole. Je-
jich existence je nadto umocněna existencí komplexů nadřazenosti u většinové
populace. Ty se znovu dokážou tak silně projevat ve škole v situaci, kdy se
setkávají žáci z protikladných skupin. Zde je škola postavena před potřebu uplat-
nit výchovně vzdělávací proces jako terapii komplexů nadřazenosti, stejně tak
jako je potřebné provádět terapii komplexů méněcennosti.

Jak rozvíjí dále tyto informace o psychologických vztazích Miroslav Cipro,
žádná menšinová minorita, tedy ani romská, není samozřejmě navždy odsouze-
na trpět komplexem méněcennosti, zvláště jestliže se její protějšek, majorita,
bude recipročně zbavovat komplexu nadřazenosti.⁸³⁾ V tomto směru má velkou
roli výchova kladných rysů. I Romové mají řadu kladných rysů, a ty jsou často
zobrazeny i v umělecké literatuře. V novele Karla Hynka Máchy s názvem Ciká-
ni je zdůrazněna mentalita cikánů, solidárnost s trpícími, i když patří k odlišné
komunitě. Také v uměleckých dílech romských spisovatelů zaznívá toto odha-
lování pozitivních vlastností Romů ve vztahu k majoritnímu obyvatelstvu; těch
je ovšem potřebné využít pozitivním způsobem, aby se i psychologické pod-
mínky, často nepřátelské a konfliktní, přeměňovaly i zásluhou výchovy a vzdě-
lávání v příznivou společenskou atmosféru, v optimální podmínky psycholo-
gických vztahů mezi majoritou a romskou minoritou.

⁸³⁾ Cipro, Miroslav: Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin. In: Balvín, Jaro-
slav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 71.

Podmínky etnické

Zatímco antropologický typ je podmíněn biologicky, etnická příslušnost je dána především historicko-společenskými atributy. Je to v průběhu historického vývoje vytvořený soubor pravidel, vnitřních zákonů a norem, hodnotového systému a normativního chování. Z tohoto systému vyrůstá tradiční romský způsob života a kultura. Jedním ze základních etnoidentifikačních faktorů je vědomí společného – romského původu. Je to subjektivní předpoklad uchování a rozvíjení etnické identity, romské soudržnosti a také základna pro volbu mezi přihlášením se k romství, nebo k integraci do společnosti, či v krajním případě k asimilaci.

Ve vztahu k výchově a vzdělávání romských žáků je pro učitele informace o základních etnoidentifikačních faktorech, v nichž romský žák vyrůstá a s nimiž je spjat, velmi důležitá. Neboť souvisí se základním přístupem k filozofii výchovy romského žáka. Tento přístup spočívá v respektování žákova romství, jeho původní kultury, jeho základních identifikačních faktorů. V praxi to znamená usilovat o soulad se zájmem romské rodiny, pružně vytvářet rovnováhu mezi akulturací romského žáka a zdánlivou dekulturací, což se může stát v případech, kdy škola potřebuje odhlédnout od vlastní kultury dětí. Škola by měla výchovu v rodině doplňovat, a nikoliv jí protičinit. „Jestliže se rodina cítí ohrožená, anebo má pocit, že dítě ve škole ztrácí sociální a kulturní příslušnost, v takovém případě školu odmítá nebo se pro něj stává konfliktním prostředím... Jestliže chceme přejít od etnocentrismu k pedagogickému pluralismu, musíme změnit způsob myšlení. Musíme vytvořit podmínky, aby se na tomto procesu mohli podílet i rodiče. Abychom se na problém nedívali pouze z didaktického hlediska, ale brali do úvahy celkovou situaci dítěte, musíme podporovat interkulturní politiku, v níž si už interkulturní pedagogika najde svoje místo.“⁸⁴⁾

Základními identifikačními etnickými podmínkami, které ovlivňují výchovu a vzdělávání romského žáka, jsou kultura, historie, hodnotový systém a jazyk. O těchto etnických faktorech pohovoříme v dalším výkladu.

Kultura

Etnickou kulturou obvykle rozumíme svébytný etnický, skupinový, národnostní nebo národní ráz kultury, který se projevuje ve dvou projevech ve specifické tzv. materiální a duchovní kultury. Na jedné straně to jsou tradiční i současná měnící se specifika v komplexu způsobu života a kultury Romů, na straně druhé v oblasti duchovní kultury sehrává nejdůležitější roli již výše zmiňované etnické vědomí, vědomí sounáležitosti a naopak etnické odlišnosti od neromů, vědomí společného původu, etnická identita a hlavně vztah a identifikace se svým romstvím. O rozvoji takto pojaté kultury podrobně pojednává kniha Evy Davidové *Romano drom 1945–*

⁸⁴⁾ Liégeois, J.-P.: *Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte.* Rada Európy, Academia Istropolitana, 1995, s. 198.

1990. Z tohoto výkladu je patrné, že romská kultura a její uchování nebyla v centru zájmu asimilačních snah předchozího režimu. O to více vynikly záměry školy pod vedením prozíravých učitelů, kteří se snažili o integraci romských žáků do společnosti, kteří usilovali o akulturaci romských dětí prostředky vzdělávání, a nikoliv o dekulturaci a postavení se proti zájmům romské rodiny. Takto chápal svůj přístup např. Miroslav Dědič, který založil známou školu pro romské děti v Květušíně na Šumavě. Takto chápe svoji úlohu i řada nové romské inteligence a tvůrčích romských osobností, které svou tvorbou i politickým přístupem pomáhají učitelům uchopit výchovu a vzdělávání romských žáků z hlediska potřeby uchovat specifiky romské kultury a dále ji rozvíjet jako nezbytnou identifikační podmínku existence romského národa ve společnosti národů jiných.

*Historie*⁸⁵⁾

Koncepce (politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity napomáhající jejich integraci do společnosti) klade důraz na význam podpory romského jazyka a romské kultury a na potřebu vybudování systému multikulturního vzdělávání. Pro dosažení těchto cílů navrhla sérii opatření. To, co bylo v této oblasti dosud vykonáno, však v praxi nestačí... Kapitola „Multikulturní vzdělávání a výchova“ prosazuje rozvoj multikulturního školství, napomáhajícího zvýšit toleranci ke kulturním rozdílům. Navrhuje mimo jiné tato opatření: zařazení výuky dějin, kultury a literatury národnostních menšin do všeobecných učebních plánů, výchova k toleranci, školení učitelů v prevenci konfliktů, vzdělávání učitelů v dějinách, jazyce a kultuře Romů a dalších menšin.

Monitorování procesu vstupu do EU: Ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vy-

⁸⁵⁾ Tato část publikace má základ v autorově stati uveřejněné v příručce iniciované a vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Viz: Karel Rýdl – Ivo Nezel (vyd.): Rasismus a nacionalismus v současném životě /Informační příručka pro školy i veřejnost. Praha 1997, s. 138–174.

Historický vývoj romské komunity je další podstatnou podmínkou, která ovlivňuje časově i teritoriálně proces výchovy a vzdělávání romského žáka ve škole. Výchova a vzdělávání jsou determinovány i historicky. Předchází vývoj vztahů k Romům, historický vývoj jejich situace je součástí celkových dějin společnosti. Romský žák je průsečíkem mnoha faktorů, z nichž historický handicap hraje svoji roli. Proto by se s romskou historií měl seznámit každý učitel, který předstupuje před romského žáka, neboť pochopení historické situace je jednou z podmínek optimální edukace.

Dějiny jsou nejenom pamětí národů velkých. I národy malé, národnosti, etnické menšiny mají své dějiny. A není důležitá velikost národa. Z hlediska morálního je významné, jak se lidé vyrovnávali s často krutými historickými situacemi v minulosti či jak je historie naučila reagovat na novou situaci v současné době. Lidská historie zahrnuje jako svoji nedílnou součást mravní vědomí jednajících lidí, představitelů zemí a států, stejně tak jako každého individua na různých společenských, časových a teritoriálních úrovních. Etika vztahů mezi lidmi jako niterný, filozoficko-emocionální hlubinný proces řešení mravních situací v konkrétní historické realitě je vnímána i historiky a filozofy jako téma, kterým je potřebné se vážně zabývat.⁸⁶⁾

Skutečnost fungování mravního rozměru vzájemných vztahů Romů a majoritní společnosti pocítujeme i my, současníci. Ale naše vnímání není, a ani nemůže být odděleno od pohledů do minulosti. K mravnímu hodnocení našich vzájemných vztahů přispívají dnes takové nově se rodící situace, jako je exodus Romů z České republiky nebo zpětné pohledy do historie masového vyvražďování Romů za 2. světové války.

I v českém národě jsou lidé, kterým osud romské minority rozhodně není lhostejný. Dávají to najevo jako občané tohoto státu prací v různých občanských sdruženích a nadacích. Možná, že kromě pragmatického pohledu začal fungovat i ve státních sférách faktor morální odpovědnosti. Etika vztahů k romským spoluobčanům se projevuje i v české historiografii dnes (srov. práce o historii Romů Ctibora Nečas⁸⁷⁾ a Bartoloměje Daniela⁸⁸⁾, a stejně tak i u historiků v letech

⁸⁶⁾ Srov. o tom např. knihu maďarské filozofky: Ancselová, Eva: *Étos a historie*. Nakladatelstvo Pravda, Bratislava 1988.

⁸⁷⁾ Nečas, Ctibor: *Českoslovenští Romové v letech 1938–1945*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 1994.

Nečas, Ctibor: *Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech*. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc, 1997.

Nečas, Ctibor: *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého – vydavatelství, Olomouc, 1999.

předešlých. A to, že na základě historických pramenů projevovali svoje hodnotící stanoviska, mravní rozměr své historické profese, se čtenáři pokusíme ukázat na výňatcích z historických prací tří historiků: Josefa Svátka,⁸⁹⁾ J. K. Hraše⁹⁰⁾ a Zikmunda Wintra⁹¹⁾.

⁸⁹⁾ Daniel, Bartoloměj: Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v českých zemích a na Slovensku. Vydala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc, 1994

⁸⁹⁾ Svátek, Josef: Obrazy z kulturních dějin českých. II. díl, Praha 1891, s. 210–216: K dějinám katů a poprav v Čechách:

„Všeobecná honba na cikány počala v Čechách po vydání cís. deketu od dne 11. července 1697, jímž byl potulný tento lid za psance prohlášen a mimo zákon postaven, tak že každý mohl cikána mužského pohlaví bez trestu zastřeliti, oběsiti neb jinak o život připraviti, jakoby se o dravou zvěř jednalo; ženám a dětem cikánským měly být nosy a uši uřezány a zohavení takto mrzáci násilně přes hranice vypuzeni. Dvanáct hodin po vyhlášení řečeného deketu nastal všude hon na cikány a v celých tlupách byli nešťastní synové Indie po stromích věšeni, zejména v lesích pohraničních viselo na sta hnědých mrtvol, aby pohledem na ně byli následující je soudruhové jejich od vkročení do země zstrašeni. A když pak v dalších letech opět se tlupy cikánské do Čech odvažovaly, vztyčeny na všech silnicích a cestách na hranicích zemských výstražné tabulky proti cikánům a jako srozumitelné varovné znamení postavena hned vedle každé takové desky šibenice. V prvních dvou desetiletích minulého věku zhytno tímto způsobem zvláště v jižních a východních Čechách na sta cikánů, a když císař Karel VI. mandátem ode dne 20. června 1721 nebohý tento lid poznovu vyzákonil, byly též ženské při dopadení bez milosti katy k oběšení odevzdány a jen děti měly býti dány do špitálů, aby křestansky vychovávány byly. Hromadné toto popravování cikánů trvalo až do časův císařovny Marie Teresie, kterážto lidumilná panovnice obmezila se na to, že roku 1744 cikány ze všech rakouských zemí vypověděla, a kdekoli který byl dopaden, neměl býti více utracen, nýbrž jen přes hranice vypuzen.“

⁹⁰⁾ Hraše, Jan Karel: Persekuce cikánů v zemích Koruny české v XVIII. století. In: Světozor, roč. 5, č. 2–4, Praha 1871:

„V měsíci květnu r. 1726 byly na Náchodsku pochyceny tři cikánky: Agatha či Háta, Cecílie a Felixa a byly dodány hrdebnímu soudu v Náchodě. Zde zaveden s nimi 27. května protokol, z něhož podáváme výpovědi zatknutých cikánek. Nejdříve vyslýchána Agatha či Háta a výpovědi její na otázky soudcovy zněly: Agatha jest mě křestní jméno, jsem 17 roků stará, rozená u Chrudimě a křtěna v Chrudimi. Nemám rodičů; otec byl od jiných cikánů zabit u Jičina a matka, když byl mor v Luži, umřela; macechu ještě mám, sedí na Novém Městě. Jsem svobodna. Do vězení dostala jsem se proto, že jsme šly do vsi chleba prositi. Zdržovaly jsme se okolo Brna, Prahy, sem-tam, přišly jsme od Polně do čáslavského kraje ke Skutči, a tu jsme se toulaly. Na osmou otázku soudcovu: »Což pak jsi o tom nevěděla, že od císařské královské milosti zapovědíno jest, abyste se v těchto zemích nezdržovaly a že všude na hranicích a cestách veřejně malované tabule pověšeny jsou, na nichž váš trest vyobrazen jest? Tys to přikázání ale přestoupila a v těchto zemích se předč držovala?« odpovídá mladá cikánka s resignací: »Kam se máme pro Pána boha podíti, když nemáme naš země?«

Druhá cikánka Felixa odpovídá: »Jsem 15 let stará, narodila jsem se v Čechách, nemohu na to přijít, jak se to jmenuje; nemám ani otce, ani matky, otec skonal na hlavní nemoc v Šestarách u Hradce a matka umřela u Hlinska. Jsem svobodná, chytil nás rychtář, zdržovaly jsme se u Tišnova na Moravě, přišly jsme od Polně. Že záповěď jest, abychom se zde nezdržovaly, vím, chtěly jsme ale do Slezska jíti.«

Místo pro romskou historii

Všechny kultury vedou své děti ke znalosti vlastních dějin. Historie je učitelkou života. Tato slova starověkého historika platí i pro romskou národnostní menšinu v českých zemích. Avšak Romové v českých školách jsou dosud i v tomto směru v nevýhodě. Romské děti se historii sice učí, ale o své vlastní historii se dozvídají pouze zprostředkovaně. V oficiálních osnovách se pro dějiny Romů dosud nenašlo místo, i když po revoluci 1989 se i tento přístup mění. Přitom historie Romů je velmi bohatá a zajímavá, i když ve velké míře tragická.

Romské dějiny v běhu staletí⁹²⁾

Pravlast Romů. Filologové rozbořem romského jazyka jako první zjistili, že dávní předkové Romů byli nepochybně součástí obyvatelstva Indie. Jejich před-

Třetí, Cecilie, jest 12 roků stará, v Čechách u Vystky rozená, hraběnka byla jí na křtu kmotrou. Nemá žádného, matka jí povídala, že jí otce pověsili, »já ale nevím, kde to místo je. Matka umřela v Hlinsku. Jsem svobodna, přišly jsme od Polně!« A jako Agatha zvolá i ona na otázku soudcovu: Proč se zde potuluje? »Když nemáme naší země, kde se máme díti!« "...

⁹¹⁾ Winter, Zikmund: Kulturní obraz českých měst. Díl II., Praha 1892, s. 132–134: Kap. 5. O chudině a tuláctvu – Cikáni:

„Ale od polovice století XVI. přicházejí cikáni v pověst, že jsou turečtí špehyři i paliči, a tu nastává jim pronásledování všelikteraké. Ferdinand I. byl jim nepřitelem. Vydal proti nim několik mandátů, jimiž je kázal honiti ze zemí svých. R. 1545 píše z Prahy Volfovi Smečanskému z Martinic, »žeby v kraji Slanském nemalý počet cigánů býti měl, kteří se slyšeti dali, jakoby od císaře J. milosti i od Nás list měli, aby svobodně v zemi byli«. Poroučí král Smečanskému, aby jim listy, maj-li jaké, pobral a »také osm předních osob z těch cigánův i s jejich správčím vyzdvihl a je dobře opatřené sem na hrad Pražský odeslal«. A tři léta potom usnází se sněm říšský v Augšpurce o vraždlném, hrozném pronásledování cikánů: prý kdo cikána zabije, ze »žádného mordu vinen býti nemá«, poněvadž jsou cikáni »kundsóftýři, špehyři a zrádci, kteří země křesťanské Turku a jiným nepřítelům prozrazují“.

⁹²⁾ O historii Romů u nás viz: B. Daniel: Dějiny Romů. Olomouc 1994. Práce romského historika je nesena v duchu velké hrdosti na romský národ. Velmi významná, a to nejenom z hlediska obsahového, ale i metodického, je publikace romské historičky Jany Horváthové Kapitoly z dějin Romů. Vydal Člověk v tísní jako součást své publikace Interkulturní vzdělávání. Praha 2002. Z metodického hlediska je pro učitele i žáky určena i publikace známého slovenského etnografa Arne B. Manna: Romský dějepis. Praha 2001. Přehledně zpracoval dějiny Romů se zřetelem k české historii a s akcentem na minulost nedávnou historik Ctibor Nečas: Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech. Olomouc 1997. Pro přiblížení dějin Romů dětem je vhodné využít i pohádky Eleny Lackové, která vynikajícím vypravěčským uměním ztvárňuje hlavní etapy romského života v různých historických situacích – od jejich života v původní vlasti, odchodu z Indie, přes trampoty kočovného přemísťování, asimilaci v době Marie Terezie až k vizi budoucnosti zobrazující shodu mezi Romy a většinou společností. Viz: Lacková, E.: Romane paramisa – Romské pohádky. Ze slovenského originálu do češtiny převyprávěl Jaroslav Balvín. Radix, Praha 1999.

kové žili v době, kdy se v Indii ve 3. tisíciletí rozvíjela slavná kultura v Mohendžodáru a Harappě. Z Indie přicházejí v několika migračních vlnách do Evropy, kde se objevují v průběhu 11. a 12. století.⁹³⁾

Středověk. K opuštění pravlasti a následnému postupnému putování do Evropy dochází mezi 3. až 10. stoletím.⁹⁴⁾ Do českých zemí Romové přicházeli ve 13. století, avšak podle J. Horváthové pochází první zpráva ze Starých letopisů českých, na jejímž základě s určitostí víme, že Romové již byli na našem území, z roku 1417.⁹⁵⁾ Uplatňovali se zejména jako dovední kováři, kotláři a na šlechtických sídlech hráli svéráznou hudbu. Pro místní obyvatelstvo měst a vesnic byli Romové novou, mnohdy tajemnou skupinou lidí, k jejichž popularitě přispěla i jedna z nejrozšířenějších pověstí, že se toulají po světě, aby odčinili hříchy. Podle středověké legendy odmítli prý ukrýt Marii s Josefem a malého Ježíška, když prchali do Egypta před Herodesem. Proto činí pokání a lidé by jim v tom měli pomáhat almužnami a jiným dobrodiním.

Začleňování do společnosti. Rozdílný přístup k Romům. V 15. století ovlivnil historický vývoj v Evropě i změnu ve vztahu k Romům. V západní Evropě byli od 15. až do 18. století Romové krutě pronásledováni a vyvražďováni. Ve střední a jihovýchodní Evropě získali lepší postavení, protože svými dovednostmi napomáhali v boji proti tureckému nebezpečí. Už v této době se vytvářel rozdíl mezi západem s typickým kočováním Romů a východem, kde dnes Romové žijí usdlým způsobem. Prameny z doby 15. a 16. století hovoří o vcelku pozitivním začleňování Romů do české společnosti. K prvnímu většímu usazování však dochází až ke konci 17. století.⁹⁶⁾ V době vzrůstajícího tureckého nebezpečí byla oceňována zejména zručná zbrojířská práce Romů. Mnozí renesanční umělci oceňovali i vklad, který Romové přinášeli v duchovní oblasti: svobodný styl života, překypující optimismus a životodárná síla, projevující se svobodným pohybem ducha a těla.

Doba pronásledování. Doba 16. a 17. století byla pro Romy těžkou zkouškou. Podobně jako v Německu a v jiných zemích Evropy byli pronásledováni a vyháněni ze země, protože se nedokázali začlenit do společenské a ekonomické

⁹³⁾ Srov. více o tom. Hübschmannová, M.: K počátkům romských dějin. In: Černobílý život. Praha 2000, s. 9–13.

Hübschmannová, M.: Domští hudebníci v Indii. In: Romano džaniben. Časopis romistických studií, 3/1997, s. 11–27.

⁹⁴⁾ O dějinách Romů z hlediska celoevropského srov. více: Fraser, Agnus: Cikáni. Praha 1998.

⁹⁵⁾ Horváthová, J.: Kapitoly z dějin Romů. Vydal Člověk v tísni, Praha 2002, s. 14.

⁹⁶⁾ O procesu usazování srov. více: Hanzal, Jiří: Romové tolerovaní na Moravě v letech 1698–1784. In: Časopis Matice moravské 114, 1995, s. 25–46.

Horváthová, Jana: Kdo byli čeští Romové? In: Černobílý život. Praha 2000, s. 46–64.
Nečas Ctibor: Obyvatelé cikánských táborů na Moravě (demografická charakteristika podle sčítání obyvatelstva r. 1930). In: Časopis Matice moravské, 96/1977, s. 313–333.

struktury obyvatelstva.⁹⁷⁾ I pro české poddané to byla těžká doba zostřeného poddanství a duchovního útlaku. Avšak Romům hrozila při dopadení vždy smrt. Proto zřejmě říká romské přísloví: **Rom mušinel te likerel avri duvar ajci sar gadžo** (Rom musí vydržet dvakrát tolik co gadžo). Ke cti českého obyvatelstva patří, že v této době měli s Romy určitý soucit, i když jim působili ve své chudobě škody na polích. Vznikaly první kořínky vztahů lidské snášenlivosti i zárodky vztahů Romů k Čechům jako ke své druhé vlasti.⁹⁸⁾

Osvicenství. Doba 18. století přináší u nás první rozsáhlý pokus o násilnou a okamžitou asimilaci Romů. Císařovna **Marie Terezie** z nich chtěla „vychovat lidi – křesťany, kteří by byli užitečnými poddanými“. Měli být stejní jako ostatní lidé Evropy. Romům se zakazovalo bydlet ve stanech a chýších, nesměli mít vlastní samosprávu (to znamená své vajdy). Nesměli mluvit svou řečí a museli si osvojovat řeč kraje, kde pobývali. Pronásledování měla nahradit totální převýchova, která však byla provázena i likvidací svébytné romské kultury.⁹⁹⁾

Doba národního obrození v Čechách. Na konci 18. století a v 19. století prožívali Češi významnou etapu. Po násilné rekatolizaci a poněmčování rozvíjeli opět svůj jazyk, kulturu a vytvářeli svůj vlastní národ. Také pro Romy nastává doba větší svobody, uznání a větší ochoty porozumět jejich způsobu života a jejich kultuře. Čeští národní buditelé zachycují jejich jazyk (např. Antonín Puchmajer) a píší o nich jako o zvláštní etnické skupině, která má právo na svůj svobodný rozvoj (např. **Božena Němcová** a **Karel Hynek Mácha**).

I když se vztahy vlády i ostatního obyvatelstva k Romům zlepšovaly, i když i mezi Romy začali pracovat učitelé a kněží na zlepšení jejich kulturní a vzdělanostní úrovně, zůstala většina Romů až do první světové války, jak píše i Bartoloměj Daniel, ve velké nevědomosti a sociální zaostalosti.

⁹⁷⁾ Z hlediska evropského kontextu jsou v tomto směru zajímavé knihy: Alfaro, Antonio Gomez: Velký proticikánský záťah. Španělsko: všeobecné uvěznění cikánů v roce 1749 a Hanckock, Ian: Země utrpení. Dějiny otroctví a pronásledování Romů. Praha 2001.

⁹⁸⁾ Jinak hodnotí vzniklé vztahy Jana Horváthová: „Majoritní společnost představovala v této době úhlavního nepřítele Romů. Za vypjaté situace se formovaly vztahy mezi nimi a dominantními společnostmi, anebo spíše majoritou jako celkem, protože politické hranice zemí nebyly díky obdobnému přístupu příliš podstatné. Tak byly položeny základy hluboké nedůvěry mezi většinovou společností a romskou minoritou, tehdy se začaly budovat pevné základy vzájemných patologických vztahů. ...Vlastní komunita byla v podstatě jediným důvěryhodným místem, kde Romové mohli nalézt ochranu, pomoc a lásku. Byla jejich domovem na cestách.“ Horváthová, J.: Kapitoly z dějin Romů. Vydal Člověk v tísní, Praha 2002, s. 23.

⁹⁹⁾ Viz Augustini ab Hortis, Samuel: Cigáni v Uhorsku 1775 – Zigeuner in Ungarn 1775. O dnešnom stave, zvláštnych mravoch a spôsobe života, ako aj o ostatných vlastnostiach a danostiach Cigánov v Uhorsku. Vydalo Štúdio – dd – Bratislava, 1995.

Dobrou pomůckou učitelům ve výuce dětí pro výklad asimilace v době Marie Terezie může být umělecké pohádkové ztvárnění této situace v pohádce Eleny Lackové s názvem Hrdiný Sap a Krásna Ilona. Viz: Lacková, E.: Romane paramisa – Romské pohádky. Ze slovenského originálu do češtiny převyprávěl Jaroslav Balvín. Radix, Praha 1999, s. 85–101.

20. století. Dne 28. října 1918 byla vytvořena Československá republika. V té době se do nového světla dostává i řešení romské otázky. Pokrokoví učitelé kladli důraz na vzdělávání dětí. V roce 1926 byla v Užhorodě založena ve spolupráci s romskými rodiči dokonce první romská škola.¹⁰⁰⁾ Z hlediska pedagogických možností výchovy a vzdělávání romských dětí se stalo inspirací i dílo Františka Štampacha.¹⁰¹⁾ Avšak vláda vedle toho uplatňovala i čistě represivní zákony. S využitím francouzského a bavorského vzoru byl u nás vytvořen Zákon o potulných cikánech vyhlášený v roce 1927 jako zákon č. 117. Jak píše J. Horváthová v kapitole Genocida své knihy Kapitoly z dějin Romů, zákon „měl postihovat především Romy kočovné, ve svých důsledcích ovšem skýtal prostor pro diskriminaci Romů všech“.¹⁰²⁾

Romský holocaust.¹⁰³⁾ Od roku 1933 se schylovalo k velké tragédii Evropy. Hitlerovy rasistické zákony měly přinést i konečné řešení romské otázky. Ne už jenom jejich izolace, ghetta, asimilace, ale totální likvidace.

Čeští a moravští Romové byli za války téměř vyhlazeni. Jenom v Osvětimi zahynulo 6500–7000 českých Romů. Po válce jich zbylo v Čechách jenom 1000. Jak nejlépe nazvat toto vyvrcholení historické krutosti ve vztahu k Romům? Nemáme výstižnější pojem než romský holocaust – zápalná oběť.

Etnické typy Romů a jejich zvláštnosti

Etnické skupiny v Čechách.¹⁰⁴⁾ Před 2. světovou válkou žili v Čechách a na Moravě čeští Romové a němečtí Sintí (z hindštiny znamená toto slovo spolek, spolčení). Po roce 1945 přicházeli Romové do Čech zejména ze Slovenska.

¹⁰⁰⁾ Srov. Nováková, M.: Cikánská škola v Užhorodu. (Dizertační práce vypracovaná v roce 1938, k obhajobě předložena po roce 1945. Mírně zkráceno.) In: Romano džaniben, ročník II, 3/1995, s. 16–20.

¹⁰¹⁾ Štampach, František: Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výuka a výučba. Košice, Plzeň 1933.

¹⁰²⁾ Horváthová, Jana: Kapitoly z dějin Romů. Vydal Člověk v tísní, Praha 2002, s. 43. Podle mého soudu není správné zařadit otázku týkající se situace Romů v první Československé republice do kapitoly Genocida. Měla by být brána v úvahu i pokroková role národnostní politiky spojená zejména s humanistickou filozofií T. G. Masaryka i s díly pedagogů a spisovatelů a dalších osobností, které s daným zákonem nesouhlasily a zdůrazňovaly zejména špatnou sociální situaci Romů, která je důvodem některých patologických jevů, které však v žádném případě nejsou dány geneticky, jak zdůrazňoval následující nacismus.

¹⁰³⁾ O romském holocaustu píše hlavně Ctibor Nečas z Masarykovy univerzity v Brně. Další práce: Kenrick, Donald, Puxon, Grattan: Cikáni pod hákovým křížem. Olomouc 2000.

Kladivová, Vlasta: Konečná stanice Auschwitz-Birkenau. Olomouc 1994.

Lhotka, Petr: Romové a nacistická rasová teorie. In: Lidská práva proti rasismu. Brno 2001, s. 243–257.

Situaci Romů v době holocaustu na Slovensku v literární podobě přiblížila Elena Lacková ve třech povídkách. Viz: Lacková, Elena, Balvín, Jaroslav: Holocaust Romů v povídkách Eleny Lackové. Fortuna, Praha 2001.

¹⁰⁴⁾ Srov. M. Hübschmannová: Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. Olomouc 1993.

Nyní žije v České republice pět subetnických skupin (**Romové slovenští** (75 až 85 %), **Romové maďarští** (10–15 %), **Romové olašští** (10 %) a potomci tisícovky po válce zbylých **Romů českých a německých Sinti**).

Počet Romů. V roce 1989 bylo ještě před rozdělením státu evidováno v České republice 145 711 a ve Slovenské republice 253 943 Romů. Podle odhadu romské politické strany **ROI** (Romská občanská iniciativa) žije dnes v České republice 300 000 a ve Slovenské republice 500 000 Romů. Podle posledních šetření je reálným číslem 180 000, jak se uvádí v nejnovější studii o Romech v České republice.¹⁰⁵⁾

Cikán nebo Rom? V běžné každodenní komunikaci označuje Romů převážná část lidí slovem „cikáni“. V průběhu staletí však dostalo toto pojmenování hanlivý nádech. (Dnes v České republice představitelé Romů i samotní romští občané většinou toto označení odmítají.) Naproti tomu etnické jméno Rom se používá ke zdůraznění romské solidarity, soudržnosti a společenského původu v jedné pravlasti – zřejmě oblast Radžastan v Indii. Slovo Rom označuje i rozdílnost od každého neroma kterékoliv národnosti. Pro neroma má romština označení gádžo (ve slovenské romštině doslova sedlák.) Rozdíl mezi Romem a gádžem vyjadřuje i romské pořekadlo: **Rom Romeha, gadžo gadžeha**¹⁰⁶⁾ (Rom s Romem, gádžo s gádžem).

Rozdíly. V běžném povědomí lidé nerozlišují mezi Romů, jsou pro ně všichni stejní (tzv. stereotyp). Avšak Romové nejsou všichni stejní (romsky **Roma nane jekh**). Jsou mezi nimi rozdíly rodové, profesní, místní.

Čistí a nečistí. Sami Romové se rozdělují na tzv. „žuže Roma“ (čisté) a „degeša“ (nečisté), toto dělení je však subjektivní. Rozdílný životní styl můžeme pozorovat u městských a vesnických Romů apod.

Rozdíly profesní.¹⁰⁷⁾ Různé profese měly vliv i na dělení skupin olašských Romů. Podle profesí se Romové např. rozdělovali na **Kalderaše** (kotláři), **Lováry** (obchodníci s koňmi) a **Ričkara** (medvědáři).

Rozdíly kastovní. Četné zvláštnosti a vztahy mezi skupinami Romů vysvětluje tzv. systém **džátí – kast**. Džátí je příbuzensko-profesní skupina, která s ostatními hospodářsky spolupracuje, avšak odděluje se od nich společenskými zvyky. Do nedávné doby byl např. nemožný sňatek mezi Vlachy (původem z Rumunska) a **Rumungry** (tak nazývali Olaši slovenské Romů). Příslušník vyšší džátí nepožel sousto potravy v kastě nižší. **Žužo Rom** (=čistý Rom) nepojí v domě **degeše**, který se živí nečistým jídlem.

¹⁰⁵⁾ Romové v České republice. Socioklub. Praha 1999.

¹⁰⁶⁾ Godaver lava phure Romendar – Moudrá slova starých Romů. Sestavila. M. Hübschmanová. Olomouc 1993, s. 36–37.

¹⁰⁷⁾ O profesí kovářů srov. A. B. Mann: Prvé výsledky výskumu rómskeho kováčstva na Slovensku. In: Neznámi Rómovia. Bratislava 1992, s. 103–106.

Kulturní a společenské zvláštnosti Romů je potřebné znát. Nejenom pro hlubší poznání našich málo známých spoluobčanů Romů. Ale také pro úspěšnou sociální, kulturní a vzdělanostní politiku, která se vyvaruje zbytečných chyb, jež často zesilují existující distanci vztahů Romů a neromů. Vysoce potřebné jsou tyto znalosti pro učitele romských žáků. Jsou prostředkem komunikace a vzájemného pochopení, vcítění se do situace žáka, kterého učitel vzdělává a také vychovává.

Vznik programu asimilace po druhé světové válce

Mají Romové právo na svoji kulturu? Po osvobození v roce 1945 byla obnovena Československá republika. V programu státu bylo i odmítnutí diskriminace občanů z důvodů rasových a náboženských. Romové dostali možnost začlenit se jako občané do společnosti, do zaměstnání. Avšak po celou dobu poválečného Československa, až do roku 1989, nebyli uznáni jako zvláštní etnická skupina. Romové nebyli považováni za národnost, která má právo rozvíjet svoji kulturu a jazyk. Ani komunistický režim po roce 1948 jim toto právo nepřiznal.

Komunistická vláda a řešení romské otázky. Vláda ani školské orgány neměly pro Romy zpočátku žádný zvláštní program. Zdálo se, že pro české země je problém vyřešen, protože jich po válce bylo jen málo. Předpokládalo se, že se Romové začlení do společnosti. Avšak situace se změnila. Do Čech se začali stěhovat noví Romové převážně ze zaostalé části Slovenska (východní Slovensko) a z Balkánu.¹⁰⁸⁾ Přicházeli za prací do průmyslových měst zejména v českém pohraničí, které v té době opouštěli sudetští Němci. Komunistická vláda po roce 1948 reagovala na novou situaci dvěma způsoby. Ve sféře sociální podporovala Romy hlavně finančně a materiálně. A ve sféře školské politiky ovlivňovala školu, aby vedla romské děti k co nejrychlejšímu přizpůsobení novému prostředí a začlenění do společnosti. Výchova a vzdělávání sloužily k tomu, aby si romské děti osvojovaly základní hygienické a kulturní návyky, základy české kultury a českého jazyka. Z Romů měli být Češi! Avšak tento postup byl velmi obtížný jak pro žáky, tak pro samotné učitele.

Hlavní způsoby asimilace ve školách a její nedostatky

Sociální problém. Většina dětí pocházela ze sociálně slabých rodin. Pro získání objektivnějšího pohledu na Romy v Čechách je však třeba říci, že rodiče dětí, kteří přicházeli, měli odvalu a chuť **měnit svůj život**, dostat se často ve velmi krátké době z prostředí romských osad na nepoměrně vyšší životní úroveň. Děti byly zvyklé na chudý život v chatrčích, přicházely ve špatném zdra-

¹⁰⁸⁾ Srov.: Jurová, A.: Riešenie rómskej problematiky na Slovensku po druhej svetovej vojne. In: Neznámi Rómovia. Bratislava 1992, s. 91–102.

votním stavu, s nedostatky v hygieně. Nebyly zvyklé na pravidelnou školní docházku. Rodiny se stěhovaly většinou do starších domů, některé z nich byly dokonce v demoličním pásmu. Rodiče pracovali hlavně jako pomocní dělníci. I když si rodiny oproti Slovensku nebo balkánským zemím značně polepšily (Čechy jim připadaly jako „země zaslíbená“), sociální situace většiny romských rodin zůstávala velmi slabá. Socialistický stát pomáhal Romům materiálně. Učitelé museli ve své práci nejenom vzdělávat, vychovávat, ale často provádět i charitativní činnost. Mnoho českých učitelů věnovalo této činnosti mimořádné úsilí, i když výsledky často jejich snaze neodpovídaly. Asimilační politika se ukazovala i ve školství jako málo úspěšná.

Problém jazyka. Jednou z hlavních překážek dobrých výsledků ve vzdělávání a výchově romských dětí byla jazyková bariéra. Vyučovacím jazykem i pro romské děti je čeština. A teď si představte malého prvňáčka, který přijde poprvé do školy. A učitelka na něj začne mluvit jemu neznámým nebo jen mlhavě známým jazykem. Většina českých učitelů romštinu samozřejmě neznala. A romští učitelé na školách nepůsobili. Romské děti nezvládaly vyučovací jazyk, a proto ani dobře nerozuměly výkladům v dalších předmětech. Výsledkem byl slabý prospěch nebo přerazování do zvláštních škol. Přes všechny uvedené problémy si romské děti osvojily češtinu jako dorozumívací prostředek. Ukázalo se však, že vedle toho je zachování romštiny potřebné pro uchování Romů jako etnické skupiny a národa. Romové sami vysvětlují tuto potřebu příslovím: „**Ko pes ladžal vaš peskeri čhib, ladžal pes the vaš peskeri daj**“ (Kdo se stydí za svůj jazyk, stydí se i za svou matku).

Problém výchovy. Největším nedostatkem socialistické školy ve vztahu k Romům byly snahy o jejich úplnou **převýchovu**. Na školách se učitelé nevěnovali multikulturní výchově. Romské děti neměly možnost poznávat základy romské kultury, seznamovat se se svojí historií, se svými zvyky, tradicemi, pohádkami apod. Čeští učitelé romskou kulturu hlouběji ani neznali: vysoká škola je k tomu systematicky nepřipravovala. Představitelé romské inteligence a někteří osvětoví pracovníci se snažili o zavádění výuky romštiny pro učitele, o zakládání romských škol a tříd s romským vyučovacím jazykem, o podporu romské literatury, hudby atd., ale tyto snahy neměly ve své době výraznější úspěch: Komunistická strana Československa uvedené myšlenky odmítala jako umělé, jako překážky pro začlenění Romů do společnosti. Hlavním cílem bylo celkové sociální a kulturní vyrovnání Romů s ostatní společností s cílem **úplného splynutí** s Čechy. Historická zkušenost však ukazuje, že se ani tento způsob „převýchovy“ Romů zcela nedaří. Romské přísloví znovu ukazuje na to, že romské kořeny sahají velmi hluboko: „**O bala tuke šaj prefarbines o jilo na**“¹⁰⁹⁾ (Můžeš si přebarvit vlasy, ale srdce ne)!

¹⁰⁹⁾ Godaver lava phure Romendar – moudrá slova starých Romů, Olomouc 1993, s. 38–39.

Byl program asimilace úspěšný?

Hodnota vzdělání. Česká oficiální pedagogika prohlašovala, že Romové nemají dobrý vztah ke vzdělání, že v něm nevidí potřebnou hodnotu pro život. Výzkum ukázal, že 87 % učitelů má s romskými dětmi převážně negativní zkušenosti. Není to ale právě proto, že škola, která zapomíná na rozvoj kultury dětí jiných etnik a nerespektuje jejich mateřský jazyk, je pro ně opravdu školou cizí? Není to také proto, že se povětšinou málo úspěšné romské děti necítily ve škole dobře?

Co říká statistika.¹¹⁰⁾ Když se dělala statistika úspěšnosti a neúspěšnosti romských žáků v roce 1989, její výsledky byly dost špatné. Romské děti ve srovnání s českými propadají čtrnáctkrát častěji a pětkrát častěji dostávají druhý nebo třetí stupeň z chování. Opravdu žalostným výsledkem bylo, že byly převáděny 28krát častěji do zvláštních škol. Třicetkrát častěji dokončovaly docházku v nižším než závěrečném ročníku základní školy. Po dosažení patnácti let odcházela romská mládež většinou přímo na pracovní místa bez jakékoliv kvalifikace a jenom z poloviny do učení. Učební poměr dokončila pouze necelá třetina.

Jsou Romové neschopní? Proč tomu je? Je to způsobeno opravdu tím, že „cikánské děti nejsou způsobilé pro školní výuku a výchovu“? Na takovéto tvrzení i mnohých učitelů a osvětových pracovníků odpovídal u nás už v roce 1933 známý odborník a propagátor výchovy romských dětí **František Štampach** v knížce *Dítě nad propastí*. Zamysleme se nad jeho slovy, která naznačují i cestu, jak romské děti vzdělávat a vychovávat, aniž bychom jim upírali jejich kulturu a lidskou a národnostní důstojnost: „*Po stránce duševního vývoje cikánské dítě má sociální prostředí zcela odchylné než děti ostatní a vedle toho jeho sociální prostředí staletou tradicí jest izolováno od ostatní společnosti, stalo se namnoze asociálním...*“ ***Cikánské dítě, opakují, není dítětem úchylným již proto, že jest cikánským dítětem.***

*Záleží na úpravě nejen rodinného prostředí cikánského dítěte, ale i na jeho vztahu ke škole, k učiteli a ke spolužactvu. Spolužáci jsou k cikánským dětem odmítaví, chladní, nenavazují většinou s nimi přátelství. Záleží na učitelstvu, aby našlo cestu k sblížení dětí cikánských a necikánských. Jinak by nemohlo dojít k vytvoření pro cikánské dítě tak důležitého regeneračního činitele ve školním prostředí!*¹¹¹⁾

Výsledky asimilační politiky. Od roku 1945 do roku 1989 se postavení Romů v celku nepochybně zlepšilo. Komunistický stát se však zaměřil zejména a pouze na zlepšování jejich materiální situace (nové byty, podpora sociálními dávkami, přídatky na děti, zvláštní finanční výhody). Nedostatkem této politiky však bylo, že si Romové nezvykli na odpovědnost sami za sebe, za své děti. Spoléhali ve všem na stát a jeho pomoc. Kromě toho se stupňovala nevraživost ostatního oby-

¹¹⁰⁾ Nečas, C.: Romové v České republice včera a dnes. Olomouc 1993, s. 55–56.

¹¹¹⁾ Štampach, František: *Dítě nad propastí*, Košice, Plzeň 1933, s. 37. (Poznámka: ponechávám v citátu slovo cikán, cikánský, protože dříve se používalo běžně i ve vědecké literatuře.)

vatelstva vůči Romům, protože někteří u nich neuměli dobře hospodařit se získanými prostředky, vyhýbali se práci, ničili bytová zařízení a páchali trestnou činnost. Ukázalo se, že politika asimilace vede do slepé uličky. Novou cestou, která postupně klíčila i přes odpor komunistické vlády, se stala potřeba uznat Romy jako národnost s právem na kulturu a jazyk. Nový přístup k romským žákům se ukázal jako potřebný i ve školách. Jak se s tímto úkolem nová školská politika a samotní učitelé vyrovnávají, to už bude obsahem další kapitoly.

Možnosti dalšího vývoje: asimilace či integrace?

Současná škola si dnes musí zodpovědět jednu vážnou a citlivou otázku: jak konkrétně přispět k integraci Romů do společnosti a přitom se zbavit asimilačních tendencí minulého režimu. Že to jde, ukazuje mladá romská historička a pracovnice Muzea romské kultury Jana Horváthová-Holomková (narozena v Brně 1967). Na příkladu integrace (začlenění do společnosti) svých předků, rodiny Holomkovy, ukazuje, že tito Romové dosáhli významných školních i společenských úspěchů v oborech společenských i technických věd. Přitom však neztratili své romství, svoji romskou identitu a podílejí se v současnosti na rozvoji romské národnosti svými odbornými znalostmi.¹¹²⁾

Současná demokratická škola by při řešení onoho osudového dilematu každé menšiny (asimilace či integrace) měla kráčet podle mého soudu touto trojjetnou cestou:

1. Pěstovat ve spolupráci s Romy základní identifikační faktory, typické pro jejich národnost
 - jazyk,
 - kulturu,
 - historii,
 - svébytnou filozofii a etiku,
 - tradiční schopnosti a dovednosti.
2. Osvojovat si kulturu majority, nikoli však jako dominantní, nadřizenou a asimilační, ale jako osvědčený prostředek uplatnění ve společenském životě a v moderním pracovním procesu.
3. Pěstovat „nahnárodní kulturu“ ve smyslu rovnoprávné komunikace mezi kulturami různých národů, národností a etnik. Je to multikulturní výchova, výchova k toleranci i tzv. globální výchova.
4. Pěstovat interkulturní výchovu, která je prostředkem dorozumění mezi národy a státy.

Vytváření takovéto filozofie školy v multikulturní společnosti je zároveň i nadějí každého státu v Evropě, že v 21. století vstoupí do civilizace skutečně

¹¹²⁾ J. Horváthová-Holomková: Možnosti integrace na příkladu moravských Romů. In: Romano džaniben, 1994, č. 1, s. 8–18

interkulturní, založené na toleranci a respektování všech kultur bez ohledu na velikost a sílu národa.

Hodnoty

Hodnoty souvisejí s naplňováním smyslu lidského života. Je to pojem, který odráží vnitřní postoj člověka k životu, k jiným lidem, k sobě samotnému. Vyjadřuje vztah člověka k okolí, to, co jedinec či komunita považuje pro sebe i pro jiné za důležité, významné. Hodnoty, to jsou vlastně vnitřní, duchovní pravidla života.

Každá lidská komunita si vytváří s ohledem na vlastní historický vývoj a společenské postavení svůj hodnotový systém. Ten se dostává do kontaktu, a často i do konfliktu s jinými hodnotovými systémy. Ve vztahu k Romům se po staletí vytvářelo ze strany majoritního obyvatelstva velmi negativní hodnocení. Romům a kočovníkům vyčítají, jak píše J.-P. Liégeois, že „žijí na hranici základních společenských pravidel“.¹¹³⁾ Ale nikdo tato pravidla nezná. Nezná hodnotový svět Romů. Nechápe jejich kulturu, jednání, myšlení, lidé se domnívají, že jsou to zvláštní lidé. Je však možné jejich svět poznat? Určitě to možné je, ale vyžaduje to velké teoretické i praktické úsilí. Je to důležité nejenom pro komunikaci v rámci společnosti, ale zejména pro profesionály, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním romských žáků.

Začlenění hodnotového systému do celkového systému fungování společnosti v jejich různých sférách podává na základě sociologického modelu profesora Miloše Vaněčka Eva Davidová.¹¹⁴⁾ Popisuje nejprve obecně rámcovou kategorizaci jednotlivých problémů, které souvisejí s otázkou podstaty a smyslu lidského života a jeho místa ve společnosti. Tyto problémy jsou rozděleny do čtyř oblastí horizontálních a do čtyř zón vertikálních, které se oddělují a jsou nad sebou hierarchicky stavěny podle jednotlivých nejdůležitějších hodnot.

Hodnoty jsou rozděleny od horizontální základny k nejvyšší „nadstavbě“ následujícím způsobem:

V individuální sféře jsou nejdůležitějšími:

- Vlastní já, já a partner
- Rodina, příbuzenstvo
- Životní úspěch
- Osobnost, mravnost a láska

¹¹³⁾ Viz: Liégeois, J. P.: Rómovia Cigáni Kočovníci. Rada Európy, Academia Istropolitana, Bratislava 1995, s. 164.

¹¹⁴⁾ Viz: Davidová, Eva: Romano drom Cesty Romů 1945–1990. Olomouc, 1995, s. 43–44.

V materiální sféře jsou nejdůležitější:

- Práce a obživa
- Zaměstnání a postavení v něm
- Postavení v ekonomicko-společenském systému
- Pokrok a vývoj

Ve společenské sféře jsou nejdůležitější:

- Právo a spravedlnost
- Životní normy
- Politika a ideologie
- Morálka a kultura

V nejvyšší, duchovní oblasti jsou to:

- Víra
- Civilizace a vzdělání
- Soužití mezi lidmi
- Společenský a světový vývoj

Čtyřem obecným oblastem horizontálním odpovídají vertikálně čtyři zóny: **Zóna ideová** (základní, dané podmínky): vlastní já, já a partner – práce a obživa – právo a spravedlnost – víra.

Zóna realizační (provádění problému): rodina a příbuzenstvo – zaměstnání a postavení v něm – životní normy – civilizace a vzdělání.

Zóna normová (společenská, vztahy): životní úspěch – ekonomicko-společenské postavení – politika a ideologie – soužití mezi lidmi.

Zóna formová, regulační (vývoj problému a člověka): osobnost, mravnost a láska – pokrok a vývoj – morálka a kultura – společenský a světový vývoj.

Na tomto přístupu k rozčlenění hodnotového systému vytvořila Eva Davidová pracovní model struktury romské problematiky, který je také možno považovat i za základ pro poznávání a hodnocení hodnotových vztahů v romské komunitě.

V individuální sféře:

- Vymezení Romů jako etnické a národnostní skupiny
- Antropologické zvláštnosti a jiné dispozice
- Sociopsychické dispozice
- Seberealizace a sebeuvědomování (romství)

V materiální sféře:

- Specifické tradiční předpoklady a aspirace
- Způsob života Romů
- Výchozí společensko-hmotné prostředí
- Životní styl a kultura (jako celek)

Ve společenské sféře:

- Postoje k neromské společnosti
- Vlastní romská hnutí
- Společenské, sociální postavení
- Politicko-správní oficiální řešení romské problematiky

V duchovní oblasti:

- Duchovní kultura, víra
- Koncepce tzv. romského problému
- Adaptace do společnosti
- Hodnotový systém

Čtyřem obecným oblastem horizontálním odpovídají vertikálně čtyři zóny: **Zóna ideová** (základní, dané podmínky): vymezení Romů jako skupiny etnické, národnostní – specifické tradiční předpoklady – postoje k neromskému obyvatelstvu – duchovní kultura, víra.

Zóna realizační (provádění problému): antropologické zvláštnosti a jiné dispozice – způsob života Romů – vlastní romská hnutí – koncepce tzv. romského problému.

Zóna normová (společenská, vztahy): sociopsychické dispozice – výchozí společenské hmotné prostředí – sociální postavení – adaptace do společnosti.

Zóna formová, regulační (vývoj problému a člověka): seberealizace, sebeuvědomování (romipen) – životní styl a kultura (jako celek) – politicko-správní oficiální řešení romské problematiky – hodnotový systém.

Už po obecném přehledu hodnot, platných pro společnost jako celek, by bylo možno uvažovat, které hodnoty jsou pro kterou komunitu nejdůležitější. Je možné srovnávat také s hodnotami, typickými pro romskou komunitu. Důležitý je fakt, že hodnotový systém se vyvíjí nikoliv hladce, ale v rozporech, v kontaktech mezi etnickými, národnostními a národními komunitami. Pro výchovu a vzdělávání romských žáků má největší význam, aby jejich učitelé znali strukturu hodnotového systému nejenom v obecných souvislostech, ale i v jejich konkrétních projevech, což je možné poznat jedině při poznávání konkrétní rodinné situace romského žáka. Dalšími zdroji jsou však i odborná a umělecká literatura, které je možno využít i ve vlastní výuce.

Pro úspěšnou výuku romských žáků je proto důležité znát jejich hodnotové zázemí, sociální a kulturní situaci, kulturní vzorce jejich jednání, sociokulturní a hodnotovou determinaci jejich osobností.

Jsem toho názoru, že hlavním smyslem výchovy romských žáků je vedení ke skutečně autentickému projevu, dosažení co největší míry **ztotožnění** s jeho rolí, která je projevem vnitřní podstaty osobnosti Roma, sociálně a kulturně determinované. I když v průběhu života přijímá každý jedinec řadu rolí, kulturní prostředí, z něhož osobnost pochází, je natolik silné, že rozhodujícím způsobem osobnost ovlivňuje při vytváření jeho hodnotového systému.

I když je romské etnikum ovlivněno a stále ovlivňováno (většinou násilnou a necitlivou formou v průběhu historie) kulturami zemí, v nichž žije, přesto si ponechalo svůj vlastní specifický kulturní způsob osvojování poznatků o okolním světě, generaci, způsob regulace morálními a zvykovými normami a hodnotami, metody odreagování a ochranný a obranný způsob proti negativním vlivům zvenčí. Je v zájmu Romů samotných (ale i majoritní společnosti), aby se identifikovali se svou kulturou a dále ji rozvíjeli. A to i etické hodnoty, které se osvědčily jako nedílná součást jejich kultury (vztahy dětí a rodičů, rodinná pospolitost apod.).

Kulturní antropologové (např. Američan R. Linton 1945) hovoří o formativním vlivu kultury na lidskou psychiku, na hodnotově postojoyvý systém, způsob života. Formativní vliv kultury je vyjádřen v pojmu **modální osobnost**. Rozhodujícím činitelem je chování druhých individuí vůči dítěti, vzorce výchovy dítěte. Každá kultura má svůj specifický přístup k výchově, jak ukazuje např. srovnání tří kulturních vzorců a modálních osobností uváděných M. Nakonečným (Japonci, Němci, Američané)¹¹⁵.

Pokusím se podle ukazatelů, ve kterých tabulka srovnává, utvořit svůj vlastní pohled na kulturní, hodnotový vzorec romského etnika s vědomím nedostatečné propracovanosti i teoretické nepřesnosti. Tím chci upozornit na nutnost zabývat se i tímto způsobem poznáním romské kultury, neboť určení kulturně antropologických specifík tvoří jeden z teoretických základů pro vymezení pojmu identifikace.

1. **Povaha sociální organizace:** Tradiční romská kultura, negativně poznamenaná vlivy industriální společnosti; založení sociální organizace na rodových vztazích, rozrušovaných migračními procesy a vlivem majoritní civilizace; počátky urychleného budování politické kultury, rozvoj dalších identifikačních procesů; hledání optimální formy sociálně právních vztahů romských organizací, stran, hnutí k sociální organizaci majoritní společnosti.
2. **Sankce a morální kontrola:** Romská komunita poskytuje jednotlivci a rodině obranné záruky a služby proti vnějším vlivům (trh práce, diskriminace apod.); projevuje solidaritu v poskytování pomoci svým nemožným a sociálně nejslabším příslušníkům; morální sankce (vnitřní) i tradiční tresty za incest (vyloučení z komunity), lakota (všeobecné zotuzení), mravní zdůvodnění fyzické odplaty (za vraždu); tolerance a schvalování drobných přestupků, namířených proti většinovému obyvatelstvu; mravní odsouzení zrady romské komunity, svého romství.
3. **Základní výchova:** Respekt a poslušnost patriarchální autoritě, spíše volnější výchova dětí, vlivy vychovávání dítěte péčí širšího okruhu – rodu; u hochů spíše výchova k agresivitě, u dívek k pasivnímu přizpůsobování mužské autoritě.

¹¹⁵ Viz: Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Praha 1993, str. 23.

4. **Růst ega. Osobní cíle, emocionalita, rychlost vývoje k dospělosti:** Rozpory mezi stanovenými cíli ve vývoji osobnosti a možností jich dosáhnout. Ty jsou ovlivněny překážkami historického, kulturního a sociálního vývoje; slabší cílevědomost a vytrvalost, větší důraz na dosažení materiálních hodnot na úkor hodnot vzdělanostních; identifikace s cíli rodiny, podřízení jejím zájmům; vysoká senzitivnost a sugestibilita, u chlapců dominantnost a prudkost projevu, u dívek podřízenost a citlivost; rychlý vývoj k dospělosti (15–16 let).
5. **Sociální vztahy:** Shovívavost k dětem, tolerantnost a ponechání volnosti; odpovědnost za výchovu přenesena na širší základnu, nejenom na matku, ale na celý rod; silná věrnost rodině, závislost na rodinném celku, rodinná soudržnost; projevy náklonnosti, oddanosti i agresivity; citlivé prožívání přátelství, zklamání ze zrady a nedodržování slova.

Kulturní vzorec je složitě strukturován v závislosti na diferencovaném historickém vývoji. Je ovlivněn kulturními činiteli majoritní společnosti. Problém výchovy dítěte je ovlivněn rozparem, který vzniká na základě působení dvou kultur – romské a majoritní. Existuje však i kultura univerzalistická, do které se romský žák začleňuje. Má-li naplnění jeho role směřovat k identitě, je potřeba, aby se seznamoval i s etikou univerzalistickou.

Tímto způsobem dochází k procesu identifikace jak vnitřní (ztotožnění s morálními normami své vlastní kultury), tak vnější (proces osvojování humanistického hodnotového systému kultury všelidské).

Jazyk

Romský jazyk, který je jedním z nejvýznamnějších etnických charakteristik, vystupuje v pedagogickém systému jako jedna z nejdůležitějších podmínek, kterou by učitelé měli při výchově a vzdělávání romských žáků respektovat. Bohužel, i školský systém podléhal velmi dlouho obecně platnému názoru majoritní společnosti, že totiž problém jazyka není pro romského žáka překážkou, že se musí škole přizpůsobit. Poznatky ze vstupu romských žáků však ve většině případů ukazují, že jazyková bariéra je jednou z nejzávažnějších překážek školní úspěšnosti romských žáků. Ve studii Stanislava Matulaye a Boženy Švábové, zabývající se hodnocením důvodů neúspěšnosti romských dětí ve škole, uvádějí jejich pedagogové neznalost romského jazyka jako jeden z nejzávažnějších problémů, neboť děti v rodinách z osad komunikují pouze v romském jazyce. „Nástup do školy, a denní pobyt ve škole, kde učitelka hovoří v cizím, neznámém jazyce, je pro ně frustrující a automaticky vytváří předpoklady školní neúspěšnosti dítěte.“¹¹⁶⁾

¹¹⁶⁾ Matulay, Stanislav, Švábová, Božena: Výchovno-vzdelávacie výsledky rómskych detí – absolventov experimentálnej školy v Rudňanoch – na speciálnej a základnej škole v Rudňanoch. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 140.

I když je v České republice situace se znalostí češtiny v romské komunitě o poznání lepší, přesto zde panují podobné problémy. Souvisejí také s postupující ghattizací romské komunity, s tím, že se romští žáci ani ve škole nestýkají s českými žáky, aby si osvojovali jazyk v komunikaci s nimi apod. Nedostatečná jsou také opatření ke zlepšování situace.

Odborníci doporučují, aby předškolní výchova každého dítěte probíhala pokud možno v mateřštině, a to především v rodinném prostředí. Vedle toho by měla být zastoupena také jazyková výchova dítěte v češtině u těch, které nemají za mateřskou řeč češtinu, protože budou chodit do české školy a tam je znalost jazyka také předpokladem pro školní úspěch.¹¹⁷⁾

Jednoduše řečeno, škola by měla konečně ještě lépe respektovat fakt, že romský jazyk je jednou ze základních podmínek života Romů v jejich komunitě. Že je řádným a plnohodnotným indoevropským jazykem, který již přešel ze své fáze nespisovné do spisovné romštiny. V tomto smyslu je na místě, aby se s ním seznamovali i učitelé romských žáků, aby se ve školách s převahou romských žáků stal alternativním jazykem výuky. Romština je pro identifikaci s romstvím tak důležitá, že návrat mnohých mladých Romů, kteří ztratili možnost se jazyk naučit, k romskému jazyku je považován za jeden z projevů procesu, který můžeme srovnat s českým národním obrozením. Výchova a vzdělávání romských žáků i za pomoci používání romského jazyka se stává nepochybně velkým příspěvkem k tomuto širokému sociálnímu procesu.

Podmínky sociální

Podle rasistických postojů jsou Italové od narození chlípni, Židé od přírody chamtiví, černoši mají vrozený cit pro rytmus a Němci jsou přirozeně nadřazení snad všem ostatním. Ačkoliv většina těchto fantasmagorií byla odsouzena k zapomnění, mají přesto jakousi zvláštní schopnost vstát jako Lazar z mrtvých. ...

Myšlenka o dědičné mentální odlišnosti ras naposledy ožila v díle psychologa Arthura Jensea, který na základě výsledků inteligenčních testů prohlásil, že černoši mají nižší vrozené předpoklady k abstraktnímu uvažování než běloši. Výsledky Jen-

¹¹⁷⁾ Srov. Kamiš, Karel: Sociální pedagogika a komunikace českých a romských žáků v české základní škole. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 159.

senovy práce podaly zdánlivě důvěryhodné důkazy odpůrcům speciálních vzdělávacích programů a dalších iniciativ snažících se o zlepšení údelu černých Američanů. Jak je již dlouho všeobecně známo, černí obyvatelé naší země dosahují v průměru nižších výsledků v inteligentních testech než bílí, ale bylo by mylné se domnívat, že to svědčí o jejich genetické méněcennosti. Když pozorněji prostudujeme výsledky testů inteligence, ukáže se, že černí obyvatelé v některých městech v severní části Spojených států dosahují v průměru lepších výsledků než běloši ve vesnicích na jihu a že chudí běloši mají nižší IQ než běloši ze středních vrstev amerického obyvatelstva. Kromě toho černošští imigranti z anglicky mluvících karibských oblastí dosahují mnohem lepších výsledků než černí Američané a zcela se svými výsledky vyrovnají bílým Američanům. Hlavním faktorem zkrátka není rasa sama o sobě, zdroj drobných biologických rozdílů, nýbrž místo pobytu, socioekonomická třída, rasová diskriminace a kulturní deprivace.

Murphy, Robert F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Sociologické nakladatelství, Praha 2001, s. 25.

I při výchově a vzdělávání romských žáků je třeba brát v úvahu sociální podmínky jako jednu z rozhodujících podmínek edukace. Hlavním faktorem, který ovlivňuje úroveň jeho edukace, je, jak říká antropolog R. F. Murphy, „místo pobytu, socioekonomická třída, rasová diskriminace a kulturní deprivace.“¹¹⁸⁾

Výchovu a vzdělávání romského žáka ovlivňuje zejména jeho postavení ve společnosti, lépe řečeno postavení celé romské komunity. Jak píše Eva Davidová

¹¹⁸⁾ Murphy, Robert F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Sociologické nakladatelství, Praha 2001, s. 25.

vá, „postavení současných Romů, jejich místo v majoritní společnosti je ovlivňující je dnes velmi komplikované. Na jedné straně na ně působí sféra vlastních vlivů ze strany svého etnika, své národnosti – tedy vlivů tradičních i nových, na straně druhé sféra vlivů „vnějších“ ze strany okolní společnosti, která na ně působí často rozporuplně; mění se jejich hodnotová orientace, což však nemusí být vždy v rozporu s jejich identifikováním se s vlastním romstvím.“¹¹⁹⁾

Jak dále rozvíjí Eva Davidová tuto tezi v přehledné tabulce, romské etnikum žije v podmínkách permanentní komunikace s majoritní společností, jejíž vliv je silnější ze strany majority, přičemž vystupuje jako národnostní minorita homogenní i diferencovaná. Romskou komunitu přitom spojují shodná antropologická a etnická specifika, specifika způsobu života a hodnotové vzorce a tradiční kultura a duchovní oblast (viz výše).

Ke sféře vnitřních, tradičních podmínek (Eva Davidová používá pojmu vlivů) patří:

- Rodina, příbuzenství, rod – skupina
- Příslušnost k romskému etniku, k národnosti – etnická identita, romství
- Původní prostředí („cikánská osada“ na Slovensku či jiná komunita)
- Romské subjekty, hnutí (1969–1973 Svaz Cikánů – Romů), nyní romské strany, svazy v ČR i mezinárodní – Mezinárodní romská unie

Ke sféře nových podmínek (vlivů) patří:

- Změněné společenské postavení a prostředí, bydlení (sousedské vztahy)
- Zaměstnání, vztah k práci, změny v sociálním statu, zapojování do společnosti
- Škola, osvěta, komunikace, vzdělání
- Společensko-behaviorální oblast

Uvedené podmínky by bylo možno zkoumat dále a dopodrobna ve vztahu k výchově a vzdělávání romských žáků ve škole i v mimoškolní činnosti. Je to námět pro další zpracovávání těchto otázek. Já se však v práci zaměřuji na zpracovávání výchovy a vzdělávání romských žáků z hlediska pedagogického systému. Z tohoto hlediska je potřebné zdůraznit, že i uvedené sociální podmínky fungují v celistvosti a v souvislostech, ve vývoji i v rozporech. Pro znázornění toho, jak fungují ve vzájemných souvislostech, se zaměřím v dalším výkladu na podmínky bydlení, které ovlivňují v mnoha směrech přístup a vztah romského žáka ke škole velmi negativně, a na klima školy, které je podstatnou podmínkou pro rozvoj žáka a může sehrát i v neutěšených podmínkách života dítěte v rodině relativně pozitivní roli.

¹¹⁹⁾ Davidová, Eva: *Romano drom Cesty Romů 1945–1990*. Olomouc, 1990, s. 41.

Edukační prostředí

Liidská osobnost je skutečně z velké části výsledkem zkušeností, učení a socializace v určitém druhu prostředí. Mezi různými typy prostředí ale existují podobnosti, kterým lidstvo vděčí za svou jednotnost. Je možné být Navahem, Eskymákem či Francouzem, ale je zrovna tak možné být člověkem.

Murphy, Robert F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Sociologické nakladatelství. Praha 2001, s. 30.

Cílem obou projektů (vesnička Soužití v Ostravě – Muglinově a Komunitní bydlení v Brně) je vytvoření a realizace funkčního modelu soužití Romů a neromských obyvatel, při současném splnění hlavního předpokladu, jímž je osobní a aktivní účast budoucích obyvatel při realizaci projektu. ...Díky tomu neřeší projekty pouze bytovou problematiku, ale vytvářejí podmínky pro výchovné působení mezi Romy, vedoucí ke spolupráci a jejich aktivní účasti při řízení věcí soukromých i veřejných. Posílení výchovného prvku spoluúčasti Romů na lepším bydlení se v současné době zdá být nejen jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti úsilí o zlepšení životních podmínek Romů, ale mohl by mít také kladný vliv na zkvalitnění vzájemných vztahů mezi majoritou a minoritou.

Pelíšková, Věra: Bydlení Romů v České republice. In: Romové bydlení soužití. Socioklub, Praha 2000, s. 22–23.

Jedním z nejdůležitějších principů systémové pedagogiky je podmíněnost výchovy. Výchova jako sociální jev je determinována širším sociálním prostředím, celkovou úrovní společnosti, ovlivněnou konkrétním místem, teritoriem,

historickým stupněm vývoje. Vychovatel by ve svém konkrétním působení měl mít stále na zřeteli, že výchovná činnost je stále podmíněna biologickými, psychologickými a sociologickými zákonitostmi individuálního i skupinového vývoje lidí. Při výchově a vzdělávání romských žáků, pokud je učitel vybaven touto informací o vřazení výchovy do společenského a přírodního systému, by měl vědět a respektovat determinovanost romského žáka specifickými sociálními podmínkami, dlouhodobou historickou izolovaností tohoto etnika, specifickými způsoby předávání poznatků v romské komunitě, ovlivněných zejména jejich dosavadním způsobem bydlení, obživy, životního stylu apod. Pokud není tato determinovanost poznána, může se výchova stát ve svých výsledcích jednostrannou a neúspěšnou.

Prostředí, ve kterém romský žák žije, dům, byt, v němž tráví převážnou část svého života s rodinou, je podstatnou determinantou, na niž by neměli učitelé zapomínat. Způsob bydlení má často bezprostřední vliv i na atmosféru školy. Např. na jedné jihlavské základní škole s převahou romských žáků došlo v únoru roku 2003 k inzultaci ředitele školy rodiči, čímž vyvrcholila dlouhodobá nevraživost mezi školou, žáky a rodiči. Jedním z hlavních důvodů nesouladu byla také neutěšená bytová situace Romů a absence jakéhokoliv „místa pro Romy“ ve smyslu místností či kulturního střediska pro trávení volného času.

Na tento vztah ukazuje i studie o internetních vztazích v Pardubicích. Studie Alice Ondrouchové např. uvádí, že v Pardubicích je většina Romů již dlouhodobě usazena po několika generacích, což vcelku příznivě ovlivňuje internetické klima ve městě, i když je zřejmé, že ne všichni ve městě sdílejí stejné postoje vůči příslušníkům minority.¹²⁰⁾ Děti ve škole jsou samozřejmě ovlivňovány i úrovní vztahů, jaké se vytvářejí v podmínkách bydlení Romů a v úrovni soužití mezi romskými a neromskými obyvateli domů, sídlišť, ulic atd. Na tento fakt znovu upozorňovaly diskuse, zmiňované v pardubické studii: „*V rámci skupinových diskusí se objevovalo to, že nejsou významné problémy na pracovišti (skinhead chválil pracovitost Roma, se kterým pracuje) nebo v domech, kde žijí jedna až dvě romské (integrované) rodiny. Velmi negativně na vztah občanů z většiny však působí, pokud tam, kde bydlí, mají s Romy špatné zkušenosti. ... „Ghetta“ situace jen zhoršují, zosťrují napětí na jeho hranicích a řešením už nejsou.*“¹²¹⁾ Za jedno z největších nebezpečí, kterému je třeba v každém městě dopředu zabránit, je vznik čtvrtí, částí města či předměstí, která by se stala místem, kde budou žít Romové ve velké míře koncentrovaně. Znamenalo by to vznik ještě uzavřenějších komunit, „ghett“, která by existující problémy jen dále prohlubovala.¹²²⁾

¹²⁰⁾ Ondrouchová, Alice: Zpráva o internetních vztazích v Pardubicích. Pro občanské sdružení Hurá kamarád zpracovala Univerzita Karlova v Praze – Institut základů vzdělanosti. Praha 2000, s. 23.

¹²¹⁾ Tamtéž, s. 29.

¹²²⁾ Tamtéž, s. 44.

Pro školu vyplývají ze způsobů bydlení Romů vážné důsledky. Avšak ani v situaci, blížící se ghetizaci, není škola bezbranná. Sama může vytvářet pěkné prostředí ve škole a ve spolupráci s městem mohou vyrovnávat disproporce mezi školním prostředím a domovem žáka zejména prostory pro volnočasové aktivity, kde romský žák může nalézat své „místo na Zemi“. Známa města v České republice takovéto prostory budují, např. Pardubice, Brno, Ústí nad Labem, Praha, a to je určitě v dlouhodobých důsledcích znát i na optimální výchově a vzdělávání romského žáka.

Učitelé by se měli zajímat o způsob bydlení svých žáků. A to nejenom prakticky. O tom, jaký udělali Romové skok ve způsobu bydlení, svědčí např. velice hodnotná publikace Evy Davidové *Cesty Romů*.¹²³⁾

O současné úrovni bydlení Romů v České republice i o souvislostech s ním spojených píše odborníci v publikaci *Romové bydlení soužití*. Autoři zcela jednoznačně označují nejenom negativní důsledky nesprávné bytové politiky ve vztahu k Romům, ale označují pozitivní důsledky některých úspěšných projektů na klima ve společnosti. Takovými projekty se stala vesnička „Soužití“ v Ostravě – Muglinově a projekt „Komunitního bydlení“ v Brně. Jak píše autorka Věra Pelíšková, *„cílem obou projektů je vytvoření a realizace funkčního modelu soužití Romů a neromských obyvatel, při současném splnění hlavního předpokladu, jímž je osobní a aktivní účast budoucích obyvatel při realizaci projektu. ... Díky tomu neřeší projekty pouze bytovou problematiku, ale vytvářejí podmínky pro výchovné působení mezi Romy, vedoucí ke spolupráci a jejich aktivní účasti při řízení věcí soukromých i veřejných. Posílení výchovného prvku spoluúčasti Romů na lepším bydlení se v současné době zdá být nejen jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti úsilí o zlepšení životních podmínek Romů, ale mohl by mít také kladný vliv na zkvalitnění vzájemných vztahů mezi majoritou a minoritou“*.¹²⁴⁾

Tento přístup ve svých důsledcích podporuje i úroveň výchovy a vzdělávání romského žáka. I když v mnoha případech zůstává neutěšená situace, jako je dnes nechvalně známý Chanov v Mostě. Tam bylo 28. a 29. dubna 1995 situováno do 5. základní školy setkání učitelů romských žáků nejenom z důvodů velké vstřícnosti učitelů a vedení školy. Bylo symbolické, že jsme volili toto místo: škola se nalézá v centru sídliště, které se stalo novodobým ghettem jako typický projev necitlivého přístupu minulých let.

V roce 1975 vyšla studie, doporučující jiný způsob ubytování přesídlivých se Romů ze zanikajícího starého Mostu, které by daleko více respektovalo spe-

¹²³⁾ Davidová, Eva: *Romano Drom Cesty Romů 1945–1990. Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc, 1995, s. 63–78 (kapitola *Od nomádského „bytí“ k trvalému bydlení*).

¹²⁴⁾ Pelíšková, Věra: *Bydlení Romů v České republice*. In: *Romové bydlení soužití*. Autorský kolektiv. Socioklub, Praha 2000, s. 22–23.

cifika způsobu života romské komunity. Avšak ekonomické důvody vedly k volbě tvrdého sídlištního řešení, které dnes vystupuje v podobě horkého bramboru, s kterým si ví rady málokdo a které má i velký podíl na eskalaci a vyhrocování sociálních a kulturních „bariér a negativních jevů v životě a vzdělávání Romů“. Toto jsou i zřejmé důvody, na něž reagovala známá představitelka *Romano centro* ve Vídni Renata Erich, která po návštěvě chanovského sídliště konstatovala na konferenci ve Smolenici naprostou beznaděj u většiny obyvatel mosteckého sídliště.

Toto je podle našeho soudu i příklad, jak okamžitý ekonomický efekt či finanční úspora nemusí být vůbec konečným efektem či finanční úsporou v budoucnosti! Chanov je i výzvou společností, aby vytvářela podmínky, které budou příznivější nejenom pro vztahy mezi lidmi, ale i pro výchovu a vzdělávání romských žáků v českých školách.¹²⁵⁾

Klima školy jako výrazná podmínka optimální výchovy a vzdělávání romských žáků

Dítě je individualita s vlastními aspiracemi a právy, jedinečná bytost, které už od narození o něco jde a na něčem záleží, která má tak či onak na své osobě a na svém vývoji zájem, která má mít tak či onak možnost projevit svou originalitu, svou důstojnost, své představy a záměry. Při výchově takové osobnosti však nelze ztratit ze zřetele potřebu celku, obce či národnostní pospolitosti. Osobnosti, které chceme vychovat, budou totiž žít ve společenství a vytvářet je, a musí proto nabýt schopností sociogenních a zaručovat kvalitu očekávaného přínosu k dobru celku.

Piřha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s. 15.

¹²⁵⁾ Srov. o tom: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most – Chanov 28.–29. dubna 1995. Ústí nad Labem, 1996.

Jednou z hlavních podmínek výchovy a vzdělávání je školní prostředí. Vedle prostředí rodinného je škola nejdůležitějším místem pro romského žáka. Na tom, jaká je a bude, záleží i výsledek edukace. Zkoumáním školního prostředí a jeho vlivu na romského žáka se dlouhodobě zabývalo i Hnutí R. Prostředkem byla setkávání učitelů a vychovatelů na různých školách ČR i SR, kteří poznávali atmosféru školy i rodin v romské komunitě. Jak má být významná pro romské dítě i škola, je možno říci na analogii s romskou hrou, první premiérou divadla Romathan. Hra nesla název Than perdal o Roma – Místo pro Romy. Také škola má být místem pro Romy, které by jim poskytovalo jejich identitu a důstojnost. K tomu je potřebné vytváření odpovídajícího klimatu, nad jehož obecným významem se pokusím v následujícím textu hlouběji zamyslet.¹²⁶⁾

Na klima současné české školy působí jako objektivní fenomén příliv nových národností do České republiky, které při setkání s tradičními národnostními menšinami vytvářejí ve školách nový fenomén. Vlivem toho se ve škole dostávají učitelé i žáci do jiné situace, na niž musí reagovat. Multikulturní prostředí vytváří potřebu permanentní inovace multikulturní výchovy (jako cesty k hlubší informovanosti o kulturách žáků odlišných národností, která je prostředkem uchování a rozvoje jejich identity). Interkulturní prostředí, to znamená prostředí nezbytné komunikace mezi žáky odlišných kultur, vytváří potřebu zavádění interkulturní výchovy (jako cesty k rovnocennému dialogu mezi různorodými kulturami v zájmu jejich vzájemného obohacování a rozvoje). K tomu je zapotřebí rozvíjet multikulturní a interkulturní vzdělávání učitelů nejenom tam, kde je ve školách převaha žáků z různorodých kulturních prostředí, ale jako organickou součást univerzitní vzdělanosti učitelů. Prioritu má pregraduální vzdělávání učitelů, avšak multikulturní a interkulturní vzdělávání by mělo být také nezbytnou součástí vzdělávání postgraduálního.

Klima školy jako důležitá podmínka výchovy a vzdělávání žáka je v pedagogické literatuře zkoumáno jak z hlediska širšího pojetí – klima v rámci celé školy i jejích vnějších vazeb na obec a širší společenství,¹²⁷⁾ tak z hlediska užšího pojetí jako klima vytvářené v rámci vyučovacího procesu.¹²⁸⁾ Podobně jako řadu pedagogických jevů je třeba v současné době zkoumat také z hlediska prohlubující se multikulturalizace české společnosti, není tomu jinak ani v otázce klimatu české školy. Vždyť v důsledku přítomnosti žáků různorodých národností v našich školách se zásadně mění situace jak sociální (zejména v oblasti vztahů mezi žáky uvnitř školy, tak i ve sféře komunikace s rodinami nových žáků

¹²⁶⁾ Srov. mé vystoupení na konferenci České pedagogické společnosti na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci ve dnech 14.–15. ledna 2003. V tisku.

¹²⁷⁾ Srov. Grecmanová, Helena: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. Pedagogická orientace 1998, č. 1, s. 27–35.

¹²⁸⁾ Kašpárková, Jana: Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. Pedagogická orientace 2002, č. 3, s. 48–54.

a konec konců s celou jejich komunitou), tak situace ve vyučování (potřeba obohacení zaběhaných metodických postupů prvky multikulturních a interkulturních přístupů, hledání metod překonávání jazykových a kulturních bariér).

Situace ve školách

Iva Švarcová¹²⁹⁾ upozorňuje na zajímavý článek v Učitelstevských novinách z roku 1998 (Exotika v lidském rozměru, 1998), v němž se píše o dětech různých národností ve škole v Bělé nad Radbuzou. Ve druhé třídě tam byla celá třetina dětí – „cizinců“. Jejich třídní učitelka v článku vyjádřila svůj názor, že „vztahy ve třídě nejsou o barvě pleti nebo o mateřském jazyce, ale o tom, jak se děti k sobě navzájem chovají“.

Základní škola Mezi školami v Praze – Butovicích měla ze 650 žáků více než 70 cizinců: Rusů, Ukrajinců, Arménů, Srbů, Chorvatů, Slovinců, Albánců, Turků, Číňanů a Vietnamců. Ředitel školy uváděl ve svém referátu na 1. setkání národnostních menšin v Praze¹³⁰⁾, že tyto děti nemají žádné komunikativní, kázeňské ani jiné problémy se spolužáky, bez problémů zvládají vztahy s dětmi, rodiči – cizinci i s rodiči českých spolužáků. Důvodem není jenom dobré klima školy, které ředitel i učitelé cílevědomě budují i ve vztahu k žákům jiných národností, ale i dobrá sociální situace žáků, s kladným vztahem ke vzdělání.

Poněkud jiná situace je ve školách s převahou romských žáků. V protikladu s výše uvedenou situací pocházejí většinou ze sociálně slabého prostředí a jejich situace je ovlivňována historickými handicapy. Kromě toho na klima škol, v nichž jsou romští žáci spolu se žáky českými, působí negativně i klima celospolečenské, v němž působí předsudky i rasová nenávisť. I když v průběhu 90. let byla v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí učiněna řada zásadních kroků (ministerstvem školství i nevládními organizacemi), přesto monitoring procesu vstupu do EU konstatuje zásadní nedostatky. V kapitole o školství čteme velmi tvrdé konstatování: „Vzdělávací systém České republiky je nadále děsivě předpojatý vůči Romům, romští žáci jsou segregováni a je s nimi zacházeno jako s mentálně postiženými. Předsudky vůči romským dětem ve školách jsou zachyceny v mnoha zprávách, patří sem i stereotypní nahlížení učitelů a jiných pracovníků ve školském systému, šikanování a odtahování se neromských spolužáků a jejich rodičů. Avšak prozatím nejdůležitějším problémem zůstává kvaziautomatické přerazování romských žáků do zvláštních škol pro „tělesně a men-

¹²⁹⁾ Švarcová, Iva: Vzdělávání dětí romského etnika. Vydalo Speciálně pedagogické centrum Černovice ve spolupráci s OV SPMP Pelhřimov. Pelhřimov 1999, s. 22–23.

¹³⁰⁾ Praha a národnosti. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Vydal odbor školství, mládeže a tělovýchovy magistrátu hl. m. Prahy. Praha 1998.

tálně postižené žáky'. I přes výzvy řady mezinárodních i vnitrostátních organizací česká vláda zatím selhala při řešení kořenů tohoto problému a nepřijala účinná legislativní nebo jiná opatření pro jeho řešení.¹³¹⁾

Reakce z praxe

Stanislav Bendl¹³²⁾ píše o tom, že „zastoupení dětí nejrůznějšího etnického a národnostního původu se v našich školách postupně zvyšuje a do budoucna stále poroste. Jaroslav Kořa uvádí, že v současnosti existují v předměstských čtvrtích Prahy základní školy s žáky až z dvaceti různých národnostních a rasových skupin“.¹³³⁾ Z tohoto důvodu je také nezbytné připravovat mládež na soužití lidí různých ras, národností, náboženství a odlišných kultur. Multikulturalismus, ve smyslu koexistence různých sociokulturních skupin, se tak stává realitou dnešních škol. O těchto faktech bychom se měli poučit i ze situace našich budoucích partnerů v zemích Evropské unie. V rámci projektu EU Leonardo da Vinci, organizovaném Magistrátem hl. m. Prahy (nazvaného Manažeri ve vzdělávání), jsem byl v lednu 2002 na stáži na Magistrátě města Birmingham. Zjistil jsem, že tam mají ve školách 40 procent žáků jiných národností a úměrně tomu realizují svoji školskou politiku. Ve srovnání s tímto počtem mají jenom sedm procent učitelů a vychovatelů z jinonárodnostního prostředí, a proto například (magistrát města) svoji pozornost na zintenzivnění přípravy „etnických pedagogů“. V tomto směru u nás snese srovnání zavedení funkce romského pedagogického asistenta do českých škol, které může být naopak v mnoha směrech poučné zemím Evropské unie.

„K tomu, aby školy s větším počtem žáků jiných národností mohly dobře fungovat (a také přirozeně z humanitních důvodů a kvůli bezproblémovému životu ve společnosti) musí se snažit vychovávat žáky k toleranci vůči jinakosti, k respektu vůči příslušníkům jiných skupin, ať už jsou tyto skupiny definovány etnicky, národnostně, kulturně, nábožensky, socioekonomicky, politicky či jinak.“ (Bendl, 2002, s. 2) Záleží hodně na záměrném vytváření školního klimatu, které by bylo v subjektu žáků i učitelů objektivním odrazem pozitivních faktorů celospolečenského klimatu, nikoliv takového, jak např. nedávno ukazoval film Černý slzy (z prostředí konfrontace mezi romskou komunitou a „bílou“ společností).

Tyto cíle se neobejdou bez systematického budování zdravého klimatu školy, ve které je tolerance, rovnoprávná komunikace mezi dětmi a respekt k jinakosti organickou součástí veškeré výchovné a vzdělávací činnosti. Z objektivní exist-

¹³¹⁾ Monitoring procesu vstupu do EU: Ochrana menšin. Zpráva ze země: Česká republika. Open society Institute Budapest. Budapešť, Maďarsko, září 2001, s. 12.

¹³²⁾ Bendl, Stanislav: Možnosti školy v oblasti interkulturního vzdělávání. Rukopis, 2002.

¹³³⁾ Kořa, Jaroslav: Škola. In: Havlík, R., Kořa, J.: Sociologie výchovy a školy. Praha, Portál 2002, s. 126.

tence tohoto fenoménu vyplývá pro vedení škol s převahou žáků jiných národnostních menšin, včetně romských žáků, jednoznačná potřeba optimálně a se znalostí věci reagovat na nově vzniklou situaci. Je potřebné vědomě řídit změnu klimatu školy jako významnou podmínku výchovy a vzdělávání žáků a přitom nejenom pasivně reagovat na přítomnost nových spolužáků, ale naopak jí systematicky využívat.

Role učitele

Vytváření národnostně tolerantního klimatu školy záleží ve velké míře na odpovědnosti učitele, která je do značné míry závislá na jeho osobnostní přípravě v rámci přípravného vzdělávání učitelů. Hlavními liniemi přípravy je

- proces osobnostního rozvoje člověka, který by měl být pozitivně stimulačím činitelem pro děti, případně dobrým vzorem
- sledování rozvoje jeho sociálně kulturního rozhledu, sociálně komunikačních schopností, postojů a celé pedagogické kultury, „která spočívá v aktivním výkonu výchovné role (tj. co by měl umět: jednak systematické výchovné působení zvláště v oblastech, které představují kritická místa v životě moderní společnosti, jako je práce s menšinami a multikulturní výchova, práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí... jednak řešení náročných výchovných situací, jako je šikana a násilí, jednání s rodiči z různého sociálního prostředí“.¹³⁴⁾

Přínos filozofie

Filozofie by měla být využita zejména svým zaměřením na tzv. interkulturní filozofii¹³⁵⁾. I když si myslím, že by toto zaměření mělo být na dvě spolu sjednocené otázky. Filozofii multikulturní (rozvoj zkoumání jednotlivých kultur a jejich identity) a filozofii interkulturní (rozvoj zkoumání možností dialogu kultur). Interkulturní filozofové dokonce uvažují o polylogu, který by respektoval celou šíři kultur ve vzájemném diskursu, a tak oceňoval hodnoty všech. Takový přístup by vnesl mnoho prospěšného i pro využití při formování klimatu škol s přítomností více žáků z různých národnostních a kulturních prostředí. Neboť multikulturní přístup k žákům různých národností znamená respektování jejich hlubinné kultury, jejich vlastní a původní identitu. Avšak absolutizace multikulturních přístupů by vedla k atomizaci prostředí, vyčlenění, izolaci a k výsledné nesnášenlivosti a neschopnosti dorozumění mezi kulturami, mezi lidmi. Jako metodu, bránící se tomuto nebezpečí, uvádí vídeňský filozof

¹³⁴⁾ Filová, Hana: Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy. Pedagogická orientace 2002, č. 2, s. 63.

¹³⁵⁾ Brázda, Radim: Srovnávací etika. Koniasch Latin Press. Praha 2002, kapitola Etika v kontextu interkulturní filozofie, s. 141–170.

Franz Martin Wimmer praktické použití polylogické metody. Jejím použitím je „projekt interkulturní filozofie rozvíjen s ohledem na alternativu monokulturně univerzálního nebo multikulturně separatistického filozofování. Polylog popisuje dějiny filozofie z mnoha perspektiv a v mnoha jazycích. Nedisponuje pouze jediným filozofickým jazykem. Rekonstrukce různých tradic myšlení je jedním z kroků. Nemá vést pouze k sebeporozumění, tedy další separaci, nýbrž k novému dorozumění mezi dnešními lidmi rozdílných kulturních tradic“. (Brázda, 2000, s. 153)

Není smyslem rozvíjet celou teorii interkulturní filozofie, ale upozornit na potřebu její reflexe v rámci filozofie výchovy ve vědomí budoucích učitelů. Neboť obecná filozofická východiska jsou niterným a nejnvtitnějším základem našeho jednání i ve vztahu k lidem různých národností. Dalším nezanedbatelným důvodem je také to, aby si naši učitelé uvědomili specifiku našich národních hodnot ve vztahu k ostatním národům, které podle mnohých jsou na prahu vstupu našeho státu do Evropské unie hluboce oťřeseny.¹³⁶⁾

Etika

Etika jako filozofická disciplína je důležitou součástí univerzitní vzdělanosti. Stejně tak by jí měla být ve vztahu k výchově a vzdělávání. Etická výchova je už několik let využívána ve slovenských školách k ovlivňování vědomí žáků. Stejně tak by měla být podle mého soudu zavedena jako samostatná disciplína i v našich školách. Největším přínosem pro formování klimatu škol by mělo být používání etického diskursu, etických situačních her, hraní rolí, využívání umění, literatury, historie, životních příběhů ke zvažování etických mezilidských pravidel, charakterizovaných zlatým pravidlem morálky i ve vztahu k příslušníkům jiných národnostních menšin a kultur. Nečtiť to, co bys nechtěl, aby bylo činěno tobě.

Etika by mohla napomoci učitelům i k vyřešení dilematu, který někdy učitelé mají při výuce žáků z jiných prostředí. Možná si mnozí kladou otázku: a proč vlastně učím „cizí“ žáky, proč neučím děti svého vlastního národa? Při hledání odpovědi můžeme uvést analogie s etikou lékařskou. Anebo vést studenty či učitele k úvaze o vztahu individuálního, zvláštního a univerzálního. Služba dítěti nezávisle na národnosti je službou humanistickému rozvoji univerza, našeho světa. Dítě jiné národnosti je zvláštním projevem univerza, na které mohou jako učitel působit svým jedinečným způsobem. Tím sloužím nejenom rozvoji dítěte jiné národnosti, ale také svému vlastnímu národu, neboť ideje humanismu a tolerance slouží k dorozumění, a nikoliv destrukci, tedy k rozvoji pluralismu,

¹³⁶⁾ Kučerová, Stanislava a kolektiv: Česká a slovenská otázka v soudobém světě. Základy naší hodnotové orientace v době rozšiřování a reformy EU. Brno, 2002.

jehož je i můj národ organickou součástí v rámci univerzálního světa. Možná, že místo takovýchto úvah o etickém poslání českého učitele by měla zaznít slova geniálního českého sociálního pedagoga Přemysla Pittra: „Vždyt všechny děti jsou NAŠE!“

Pedagogika stojí před úkolem využít při výzkumu klimatu školy s přítomností žáků z jiného kulturního a národnostního prostředí nejenom obory filozofické, ale také historii se zaměřením na různorodé kultury, antropologie, kulturologie atd. Důležité bude využití dějin pedagogiky se záběrem na multikulturní aspekty výchovy a vzdělávání. V této souvislosti se zmíním o zajímavém prostředku pro vytváření národnostně rovného klimatu školy. Upozornila na to existenciální pedagogika v osobě O. F. Bolnowa. Posláním výchovy je podle něj zprostředkovat takové setkání uvnitř duchovního světa, na jehož základě je teprve možno realizovat vzdělání. Opravdové, skutečné setkání, do posledních hlubin pronikající porozumění se realizuje v setkání, ve kterém porozuměl člověk druhému člověku v autentickém jádru jeho lidského bytí.

Pedagogika a její praktická realizace stojí před úkolem využívat nových metod interkulturního vzdělávání¹³⁷⁾. Neboť tyto metody jsou potřebné pro změnu podmínek školy, v jakých romský žák – a v současné době stále více i žáci jiných národností – budou vychovávaní a vzděláváni. Nelze jen popisovat podmínky, ve kterých žák žije a v nichž je vzděláván. Jde o to také nalézat prostředky, jak tyto podmínky pozitivně měnit v zájmu dosahování optimálních výchovně vzdělávacích cílů.

¹³⁷⁾ Šišková, Tatjana (ed.): Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století. Portál, Praha 2001.

Srov. také Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské profesory. Vydala společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s. v nakladatelství Lidové noviny. Praha 2002.

O desetileté cestě k evropské dimenzi ve vzdělávání

Článek 24: „Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.“

Článek 25: „Občanům tvořícím národnostní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích. Podrobnosti stanoví zákon.

Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též

- a) právo na vzdělání v jejich jazyku,*
- b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku,*
- c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.“*

Ústava České republiky. Hlava třetí. Práva národnostních a etnických menšin.

Jednou z podmínek, výrazně ovlivňující výchovu a vzdělávání romských žáků, je situace nedávné minulosti, pokusy o řešení romské otázky, situace posledních deseti let.

Cesta našeho školství k evropskému rozměru vzdělávání se uskutečňuje i v přípravě učitelů a vychovatelů romských žáků. Vzdělávání těchto pedagogů je včleněno do obecnějšího trendu multikulturalizace společnosti a je zároveň ovlivňováno řadou protikladných procesů, způsobených demokratizací společenského systému. V koncepci politiky vlády na začátku 90. let převládal občanský princip, preferující rovnost šancí občanů na „startovací čáře“, bez ohledu na jejich historicko-kulturní odlišnost. Snahy občanských sdružení a progresivních škol o specifický obsah a metody přípravy učitelů romských žáků, příprava na vstup do evropských struktur, expanzivnost rasismu a xenofobie i masivní exodus Romů však vládu přiměly k systémovým krokům. Jedním z nich je včlenění v současné době 250 romských pedagogických asistentů do škol

s převahou romských žáků. Pro poznání současné situace je zapotřebí podívat se i na vývoj posledních deseti let. Cílem je v obecných rysech ukázat, v čem směřoval složitý vývoj v posledních deseti letech k novému, evropskému vzdělávání multikulturně připravených pedagogů.

Situace ve vzdělávání romských dětí na začátku 90. let jako impuls změn v přístupu ke vzdělávání učitelů romských dětí (1989–1992)

Rok 1989 byl v České republice pro oblast nového přístupu ke vzdělávání romských dětí i pro celou romskou komunitu, jak se o tom vyjádřil jeden z předních romských intelektuálů Jan Horváth, rokem nula. Pedagogové, dosud zvyklí na autoritativní výchovu, nebyli samozřejmě na vpád demokracie a na potřebu nových pedagogických přístupů k romským žákům připraveni.

Role romské politické reprezentace

Romská politická reprezentace, která měla na transformaci školství, zohledňujícího romského žáka, zájem především, procházela v letech 1990 až 1992 procesem formování, a i když posléze zejména Romská občanská iniciativa předkládala vládě a ministerstvu školství návrhy na systémové změny, nebylo možné je prosadit zejména pro převládající filozofii občanského principu a apriorního prosazování rovnosti šancí, krátkost času, překotnost změn a jejich akcentu zejména na oblast politickou a ekonomickou.

Oblast základního a zvláštního školství

V oblasti školství docházelo k přípravě transformace. Školy s převahou romských žáků hledaly orientaci pro novou práci. Mnoha učitelům pomohly nejrůznější kurzy a školení v nových alternativách (např. dramatická výchova, zdravá škola, waldorfská škola apod.). V oblasti teorie pedagogiky pomáhaly studie o potřebě přeměny školy z direktivní a verbalistické na školu demokratickou, rozvíjející individualitu osobnosti každého žáka (např. studie Zdeňka Heluse). Ve školách s převahou romských žáků se však spoléhalo spíše na „samopohyb“, na samostatné rozhodování ředitelů a učitelů o tom, jaký směr pedagogického působení zvolí. Ve většině škol převládal konzervativní, autoritativní přístup k romským žákům, avšak již v tomto období se zformovaly novátorské přístupy některých škol, které při tvorbě nových pedagogických přístupů ve vztahu k romským žákům vytvářely praktický základ pro jejich realizaci v širším měřítku. Jde především o Základní školu Předlice v Ústí nad Labem, Základní školu Most – Chanov, Základní školu Havlíčkovo nám. 300 v Praze 3, Základní školu v Karvině a o Církevní základní školu Přemysla Pittra v Ostravě.

Někteří učitelé a ředitelé zvláštních škol si začali uvědomovat potřebu zlepšování přípravy romských žáků, což se v následujícím období projevilo velkým úsilím škol při zřizování tzv. přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Role univerzit

Potřebu nového obsahu a forem přípravy učitelů romských žáků si nejrychleji uvědomila některá pracoviště vysokých škol a univerzit. V Praze to byl Indologický ústav Karlovy univerzity, kde pracovala významná romistka a lingvistka Milena Hübschmannová. Logickým pokračováním její dlouholeté práce bylo vytvoření studijního oboru romistika na Univerzitě Karlově. Na Univerzitě Palackého v Olomouci se začal pod vedením Zdeny Jařabové formovat tzv. Romský projekt, spočívající ve vydávání romistických publikací a v přednáškových kursech pro studenty o romské kultuře, historii a o dalších tématech, směřujících k přípravě studentů na práci s romskou komunitou a s romským žákem. Na Masarykově univerzitě v Brně sice neprobíhaly systematické kursy romistiky, ale působil zde vynikající znalec romské historie Ctibor Nečas, který v 90. letech zúročil své historické analýzy dějin Romů v České republice a na Slovensku a erudovaně zpracoval především historii romského holocaustu. V Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se začaly přednášky z romistiky pro studenty učitelství uplatňovat pod vedením Evy Šotolové. K popularizaci romské tematiky v Brně přispívalo i Muzeum romské kultury v Brně, kde připravoval v tomto období svoji historickou práci „Dějiny Romů“ Bartoloměj Daniel, první romský historik u nás. Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích působili etnografka a romistka Eva Davidová a zakladatel multikulturní pedagogiky se zaměřením na romského žáka Miroslav Dědič. Se založením Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem vznikl záměr, aby se také zde vytvořilo pracoviště, které by se při studiu procesu integrace Romů do společnosti zaměřilo na oblast pedagogickou, kulturní a sociální. Vznikl tak v roce 1992, především zásluhou Jiřího Vomáčky, tehdejšího prorektora UJEP v Ústí nad Labem, Ústav pro studium romské kultury, který měl mít do budoucna tři oddělení: oddělení pedagogické, kulturní a sociální.

Role občanských sdružení

Na začátku 90. let došlo mezi romskou komunitou při zakládání občanských sdružení k doslovné explozi. Jejich počet se posléze ustálil na padesáti až šedesáti. Již v této době se zformoval rozpor mezi typicky romskými a tzv. proromskými občanskými sdruženími, spočívající v tom, že v konkurenční soutěži o finanční zdroje z tuzemska i zahraničí byla často úspěšnější občanská sdružení proromská, založená na spolupráci českých a romských aktivistů. V oblasti vzdělávání se dostávalo do popředí několik občanských sdružení, která se v budoucnu měla se svými iniciativami stát nejznámějšími. Byly to *R-Mosty* v Praze, *Ment* v Praze, který se později transformoval do organizace *Nová škola*, a *Hnutí spolupracujících škol* (zkráceně *Hnutí R*), které vzniklo v roce 1992 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Základním smyslem usilovné práce těchto sdružení bylo vytváření prostoru pro komunikaci a výměnu zkušeností, shromažďování pedagogů a dalších odborníků k hledání nových cest ve výchově a vzdělávání romských žáků, tvorba informačních materiálů pro učite-

le a vychovatele romských žáků, podpora romských studentů a intelektuálů při jejich studiu a tvorbě. V neposlední řadě to byla i partnerská spolupráce s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, doplňování jeho činnosti v oblastech, v nichž školství dosud nenacházelo adekvátní prostředky pro multikulturní školu, která by respektovala specifiku romských žáků.

Z romských občanských sdružení sehrály největší roli v oblasti výchovy a vzdělávání Romů dvě organizace: Nadace dr. Rajko Djuriče pod vedením JUDr. Emila Ščuky a Nadace Dženo pod vedením Ivana Veselého.

Zahraniční „vpád“

Na začátku 90. let si zahraniční nadace vytvářely v České republice prostor svého působení. V průběhu dalších let si získaly v oblasti podpory romské komunity (vedle jiných programů) největší ohlas *Nadace rozvoje občanské společnosti a Open society fund*. Do zahraničí odjíždějí na školení lektori, vybavení znalostí jazyků, aby v následujícím období začali i v České republice rozvíjet multikulturní programy vzdělávání, které se již dříve osvědčily v USA a v západoevropských zemích. V oblasti multikulturního vzdělávání, které zasáhlo i školy s převahou romských žáků, se do budoucna měly nejvíce osvědčit následující programy: vzdělávací program Sorosovy nadace *Open society fund*, *Zdravý životní styl a Výchova a vzdělávání lidských práv*, které pod patronací UNESCO realizovala Nadace *Humanitas profes a Informační středisko Univerzity Karlovy pro vzdělávání v oblasti lidských práv*.

Pro učitele a vychovatele romských dětí začaly být organizovány různé kurzy, na nichž zahraniční lektori prezentovali zkušenosti z multikulturní výchovy ve svých zemích. Obecným poznatkem a zároveň rozporem byl nesoulad podmínek romské komunity mezi prostředím našich usedlých Romů a Romů západních, kteří většinou ještě migrují. Jen pomalu se během 90. let dovídáme, že západoevropské školství z tohoto důvodu nedokáže dát plnohodnotné vzdělání 70–80 procentům Romů, kdežto v našich podmínkách většina romských dětí prošla celým vzdělávacím procesem buď v základní, nebo ve zvláštní škole, mnoho z nich získalo některý z učebních oborů, absolvovalo maturitu či vystudovalo vysokou školu. I když je naše školství obhájci lidských práv kritizováno za nevhodnost zařazování romských žáků do zvláštních škol,¹³⁸⁾ přesto je třeba

¹³⁸⁾ Naposledy např. in: Monitorování procesu vstupu do EU: ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vybraných koncepčních opatření v kandidátských zemích. Česká republika. Open society institute, 2002. „Návrh transformace zvláštních škol obsažený v koncepci z r. 2000 a úkoly uložené MŠMT ČR usnesením vlády č. 599 mají být realizovány v širším kontextu transformace školství na základě tzv. Bílé knihy. Ta výslovně žádá odstranění „segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami“, avšak jí propagovaný postup bude pro překonání segregace romských žáků v praxi znamenat málo: navrhuje se totiž vytvoření tříd s výukou podle osnov základních škol uvnitř základních škol a opatření podporující postupné převádění schopných žáků do těchto tříd. Jinými slovy děti, které

pravdu o relativně vysoké školní úspěšnosti romských žáků ve srovnání se západními zeměmi říci dosti nahlas. Tento fakt konstatoval i prezident Mezinárodní romské unie JUDr. Emil Ščuka ve svém referátu na 17. setkání Hnutí R v Pardubicích v prosinci roku 2000, když řekl: „ČR je hodně vpředu proti ostatním zemím. Nechci tady obhajovat českou vládu ani vládní programy, které se v posledních třech letech nastartovaly, jsou velmi pozitivní. Je to právě ČR, kde nastartovali práci romských poradců, romských pedagogických asistentů ve školách, kde pracuje hodně dobrovolných aktivistů. Kde je možnost přípravy nultých ročníků, to jsou malé věci, ale když se podíváte jinde v Evropě, ani takové maličkosti tam nejsou. A když se podíváte do západní Evropy, tam nejsou vůbec. To je věc, o které IRU (International Romani Union) chce mluvit. IRU není jen pro východní Evropu, ale i pro západní Evropu. My se dneska díváme do západní Evropy a vidíme, že tam takové programy nefungují vůbec. Tam musíme středoškoláky, vysokoškoláky hledat lupou. Prostě nejsou. Není zájem Romů samotných? Když se ptám kompetentních lidí, proč tomu tak je, odpovídají: Víte, u nás mají Romové svobodu, svobodu kočování, to je jejich svobodný život. A já se musím kolikrát ptát a odpovídat, zdali v této době, v této situaci, je to ještě svoboda, nebo je to ještě nutnost. To je velká otázka, kterou budeme klást jednotlivým zemím v Evropě, a budeme se tak ptát, proč nejsou nastartovány školské a vzdělávací programy v jednotlivých zemích. Přece není možné na jedné straně slyšet kritiku na východoevropské státy, a na druhé straně západní Evropy nám vyrůstají celé generace, které v podstatě v dnešní době, kdy my to vzdělání chápeme jako nutnost, se to míjí účinkem. Nechci říci, že tam nejsou lidé, kteří Romům pomáhají, ale v takové míře, jak je to ve střední a východní Evropě, to není.“¹³⁹⁾

Také zpráva o ochraně menšin je vůči současným členským státům Evropské unie kritická. „I přesto, že spolehlivé údaje téměř nejsou k dispozici, zprávy EUMAP obsahují mnoho nepřímých důkazů, že romské komunity v Německu a ve Španělsku čelí v mnoha oblastech závažným znevýhodňováním...Stejně jako v zemích střední a východní Evropy jsou zde romské komunity vystavovány ochromujícímu znevýhodnění při přístupu ke vzdělání...V Německu je nepřiměřené množství Sintí a romských dětí umísťováno do „zvláštních škol“ pro mentálně zaostalé nebo vývojově postižené děti bez ohledu na jejich intelektuální schop-

nebyly přijaty na běžnou základní školu, se budou nadále učit společně s mentálně postiženými dětmi na zvláštních školách. Chybí opatření na podporu integrace znevýhodněných dětí do běžných škol (s. 75–76). „Vláda podporuje organizaci speciálních kurzů, které mají pomoci absolventům zvláštních škol v jejich přípravě na přijímací zkoušky na střední školu. Toto opatření neřeší problém segregace Romů na zvláštních školách, ale zkušenosti z jeho realizace by mohly najít širší uplatnění v projektech vzdělávání Romů.“ (s. 78–79)

¹³⁹⁾ Ščuka, E.: Romský národ a jeho místo v Evropě... In: Romové a obec. 17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 27.

*nosti. Absolventi takových škol mají jen malou šanci, že získají další vzdělání nebo výdělečné zaměstnání.*¹⁴⁰⁾

Aktivity Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MŠMT ČR bylo podle mého soudu rychlým procesem počátku 90. let zaskočeno a nereagovalo dost rychle na potřebu systematicky připravovat učitele a vychovatele pro multikulturní výchovu, respektující specifickou kulturní a sociální situaci romského žáka. Přesto však bylo vstřícné aktivitám univerzit a zejména pedagogických fakult, které u Fondu rozvoje vysokých škol podávaly projekty na přípravu nově orientovaných učitelů, na vydávání publikací o romské kultuře a učebnic pro romské žáky. Nejdůležitějším krokem MŠMT ČR, který pomohl i mnohým školám a jejich učitelům hledat konkrétní cesty vyrovnání handicapů romských žáků a který také roztočil kolo hledání nových pedagogických přístupů k romským žákům, bylo vytvoření experimentu přípravných tříd, který začal fungovat v roce 1993. Tato metoda nejenom zvýšila připravenost romských dětí na vstup do prvního ročníku školy, ale dala podstatný impuls učitelům k tomu, že o svém sebevzdělávání i o vzdělávání romských žáků je třeba přemýšlet podstatně jiným způsobem, že je potřeba radikálně opustit dosud zaběhaný systém, vedoucí k asimilaci romských dětí.

Postoj vlády České republiky

I když v roce 1989 vstoupilo do politiky Občanské fórum, jehož hlavní protagonisté pomáhali v letech sedmdesátých formulovat v Chartě '77 velmi progresivní program rozvoje romské komunity, vítězstvím Občanské demokratické strany převážil pravicový program, preferující občanský princip a rovnost šancí bez ohledu na historické kořeny nepřipravenosti Romů na úplný vpád liberalismu. I přes tato omezení však vláda České republiky vytvořila Radu pro národnosti jako svůj orgán, který reagoval na požadavky národnostních menšin v oblasti uchování a rozvoje jejich identity. Rada pro národnosti vlády ČR, složená ze zástupců národnostních menšin s již tradičním zastoupením Romů třemi zástupci, pomáhala vládě při rozdělování finančních prostředků na menšinové sdělovací prostředky, na zajišťování finančních prostředků pro občanská sdružení národností apod. Takovým způsobem se podílela nepřímo i na zlepšování informovanosti o Romech jako plnoprávné národnostní menšině. Tyto informace (např. v novinách *Romano kurko*, v časopise *Gendalos – Zrcadlo*, v romském vysílání Českého rozhlasu nebo v televizním pořadu *Romale*) mohli využívat učitelé a vychovatelé romských žáků, kteří k nim do té doby v podstatě neměli žádný přístup.

¹⁴⁰⁾ Monitorování procesu vstupu do EU: ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vybraných koncepčních opatření v kandidátských zemích. Česká republika. Open society institute, 2002, s. 36.

Reakce romské komunity a jejích představitelů

Romská komunita prožila v letech 1989 až 1992 na jedné straně své znovuzrození, symbolizované vznikem Romské občanské iniciativy¹⁴¹), na druhé straně svůj hluboký sociální pád, reprezentovaný neúspěchem na trhu práce a neúměrně vysokým nástupem otevřeného rasového násilí a nevraživosti ze strany majoritní části společnosti. Na tuto rozporuplnou situaci reagovali romští představitelé taktéž rozporuplně. Na jedné straně již v této době podávali projekty na systémové změny ve vzdělávání romských žáků, na druhé straně kritizovali vládu za liknavý a nevstřícný přístup k řešení vznikajících problémů. Pro oblast vzdělávání učitelů a vychovatelů romských žáků přinesla tato situace zásadní poznatek: jestliže nové vládě v České republice půjde o skutečné naplnění demokracie, v níž má každý právo na svůj rozvoj úměrný jeho historické, kulturní a sociální situaci, pak bude pro naplnění takto chápané demokracie nutné připravovat i učitele, kteří v praktické výchově a vzdělávání romských žáků budou napomáhat uchování a rozvoji romské identity. V tomto směru můžeme říci, že v letech 1989–1992 se z konkrétní společenské situace v oblasti interetnických vztahů, ovlivněné nejvíce rozparem mezi romskou minoritou a většinou společností, zrodila potřeba nového, evropského rozměru učitelského povolání, založeného na toleranci a znalosti kultury žáka, kterého učitel ve své třídě učí. Bylo zřejmé, že bez konkrétní asistence Romů samotných nemůže žádné ministerstvo ani vláda tohoto cíle plně dosáhnout.

Tři roky intenzivní práce (1993–1995)

Zatímco předchozí období od roku 1989 do roku 1992 je možno charakterizovat jako dobu intuitivního hledání a volby adekvátních prostředků pro přípravu učitelů a vychovatelů romských žáků, léta následující můžeme nazvat dobou usilovné práce různých subjektů, které si již vyjasnily nejenom cíle výchovně vzdělávací práce s romskými žáky, ale i prostředky, kterými těchto cílů lze dosáhnout.

Romská politická reprezentace se konsolidovala a vystupovala stále intenzivněji se svými požadavky na transformaci školského systému, zohledňujícího i romského žáka a jeho specifika. Bohužel, konstruktivnost jejich programů byla omezována potřebou vystupovat více na obranu proti expandujícímu rasismu a intoleranci i na obranu před negativní sociální situací romské komunity.

V oblasti základního a zvláštního školství již ředitelé a učitelé převážné většiny škol s převahou romských žáků našli svou orientaci a preferovali specifické přístupy k romským žákům. Nejdále se v tomto směru dostaly již dříve jmenované školy, které systematicky budovaly školu plně otevřenou romským dětem a jejich rodičům (Církevní ZŠ Přemysla Pittra), školu s modifikovaným

¹⁴¹⁾ Srov. podrobně o vzniku a vývoji Romské občanské iniciativy: Davidová, E.: *Romano drom – Cesty Romů 1945–1990*, s. 219–223.

programem základní školy (ZŠ Havlíčkovo nám. 300 v Praze 3), školu, která při volbě alternativních programů plně spolupracuje s obcí (ZŠ Předlice v Ústí nad Labem) a školu, která se zaměřila na plnohodnotný rozvoj romských žáků v rámci programu „Obecné školy“ (ZŠ Most – Chanov, ZŠ Karviná). Kritériem úspěšnosti práce škol, zaměřujících se na zohledňování romského žáka, se stal experimentální program přípravných tříd. Úspěšnost romských žáků i specifické metody, používané v přípravných třídách, byly vyhodnocovány Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a dokázaly, že nastoupená cesta výchovy a vzdělávání, zohledňující situaci romského žáka, je potřebná na všech stupních a typech škol. Pro rozvoj učitelů a vychovatelů ve školách s převahou romských žáků znamenal tento proces obrovský osobnostní růst. V praxi docházelo k volbě a k mravnímu rozhodování učitelů, zda zůstat u zaběhaných mechanismů a asimilačních metod práce, či otevřít brány škol romské kultuře, která by vedla romské dítě k uvědomění si své vlastní identity a k možnosti rozvoje své osobnosti jako občana, který je hrdý na svoji odlišnou národnost, na svůj národ.¹⁴²⁾

Univerzity – a zejména jejich pedagogické fakulty – si již plně uvědomovaly potřebu systematické pregraduální i postgraduální přípravy studentů učitelství pro multikulturní školní práci. Ve směřování vysokoškolských pracovišť na aktuální seznamování studentů s romskou kulturou napomáhal vypisováním specifických témat i odbor vysokých škol MŠMT ČR a Fond rozvoje vysokých škol. Na Univerzitě Karlově absolvovali pod vedením Mileny Hübschmannové první profesionální romisté. Na Univerzitě Palackého vycházely velmi intenzivně odborné romistické publikace. Specifickým přínosem byla práce Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, kde na Ústavu pro studium romské kultury kromě tvorby prvních učebnic pro romské žáky vznikla i organizace Hnutí spolupracujících škol R (zkráceně Hnutí R), která sdružovala učitele a vychovatele romských žáků v ČR, na Slovensku a v některých dalších evropských zemích. Metodou neformálního a dobrovolného setkávání učitelů a vychovatelů na různých úspěšných školách s převahou romských žáků a s výměnou zkušeností učitelů a dalších odborníků o metodách práce s romskými žáky tak byla vlastně vytvořena první rozsáhlá platforma pro postgraduální přípravu učitelů z praxe. Ta vytvořila i základnu pro pozdější vzdělávání romských pedagogických asistentů. To realizovaly hlavně organizace Humanitas profes, Nová škola a Společenství Romů na Moravě.

Občanská sdružení a nadace, prosazující zájmy romské komunity se po svých počátečních krocích v předchozím období, v němž získávala základnu pro svoji činnost, prostory i aktivisty, zaměřila na konkrétní činnost s romskými dětmi

¹⁴²⁾ I když se v této době pojem romský národ neobjevuje, vyslovuji jej zde zcela vědomě i s ohledem na prohlášení pátého kongresu IRU v roce 2000 v Praze, i na vysvětlení tohoto pojmu JUDr. Emilem Ščukou na 17. setkání Hnutí R v Pardubicích v prosinci 2000. Viz: Ščuka, E.: Romský národ a jeho místo v Evropě... In: Romové a obec. 17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 24–28.

a mládeží především v jejich volném čase. Stávala se vlastně partnery školy a jejich zkušenosti do budoucna je možno využít i pro hledání specifických multikulturních metod výchovy dětí odlišných kultur ve volném čase. Nejcenějším výsledkem práce v této oblasti bylo, že zde získávali vychovatelské zkušenosti mladí i starší romští aktivisté, z nichž se po roce 1997 stávali romští pedagogičtí asistenti ve školách. Zrod těchto romských vychovatelských osobností můžeme tedy datovat již do období před rokem 1995.

Neocenitelnou roli v přípravě našich učitelů pro evropskou dimenzi jejich pedagogického působení sehrála v letech 1993–1995 neúnavná aktivita našich i zahraničních organizací, které pořádaly pedagogické kurzy pro učitele romských žáků, semináře, letní školy s účastí **zahraničních lektorů**. Zahraniční zkušenosti začal od roku 1994 zprostředkovávat i nově založený vědecký časopis *Romano džaniben*. Pro orientaci v projektech vzdělávání romských dětí v různých státech Evropy můžeme použít informace, poskytované v časopise *INTERFACE*, který vydává Centrum pro výzkum Cikánů při Univerzitě René Descartese v Paříži. Ředitel tohoto centra, Jean-Pierre Liégeois, napsal knihu pod názvem *Romové Cikáni Kočovníci*, kterou vydal ve spolupráci s odborníky evropských zemí. Pro učitele a vychovatele romských žáků může sloužit jako základní informace o evropské dimenzi filozofie vzdělávání romských žáků, o přípravě učitelů romských dětí v podmínkách západního způsobu života Romů apod.¹⁴³⁾

V letech 1993–1995 se **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR** zaměřilo kromě podpory univerzit v rámci Fondu rozvoje vysokých škol i na oblast experimentu se zřizováním přípravných tříd. Projekt byl průběžně analyzován Výzkumným ústavem pedagogickým ve spolupráci s učiteli přibližně 40 až 50 přípravných tříd na různých školách v ČR. V programu experimentálního ověřování projektu se počítalo se závěrečným vyhodnocením, které mělo proběhnout v dubnu roku 2000. Ale již v polovině devadesátých let se ukazovalo, že vytváření přípravných tříd přinášelo pro vyrovnávání romských dětí s úrovní připravenosti na vstup do školy u dětí českých výborné výsledky.

Vláda České republiky stále setrvala na principu rovnosti šancí bez ohledu na historické a etnické handicapy, avšak stále více se objevovaly kritické hlasy obhájců lidských práv na slabou reakci na rasové útoky a na diskriminaci Romů ve školách i v jiných oblastech života. Významným dokumentem, který vláda schválila 9. 2. 1994, byla *Koncepce politiky vlády vůči národnostním menšinám*¹⁴⁴⁾. V něm byl vymezen pojem národnostních menšin a jejich práva na

¹⁴³⁾ Naši učitelé mohou tuto publikaci získat v její jazykové mutaci – ve slovenštině: Jean-Pierre Liégeois, *Rómovia Cigáni Kočovníci*. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte. Rada Európy, Academia Istropolitana, Bratislava 1995.

¹⁴⁴⁾ Text koncepcie in: Frištenská, Hana, Sulitka, Andrej: *Průvodce práv příslušníků národnostních menšin v České republice*. Demokratická aliancia Slovákov v ČR, Praha 1994. 2. vydání 1995.

uchování a na rozvoj jejich identity. I pro učitele se staly kvalitní pomůckou publikace Hany Frišenské a Andreje Sulitky, pracovníků Rady pro národnosti vlády ČR, o právech národnostních menšin. Uvědomění si toho, že žák ve škole, v níž učitel učí, má svoji národnost a tomu odpovídající specifickou situaci etnickou, kulturní a sociální a že má právo na to, aby škola tuto situaci respektovala, to byl důležitý posun i pro formování profesionálního a mravního vědomí učitele romských žáků. Byl to posun k evropskému chápání multikulturního vědomí učitelů.

Romská komunita se v letech 1993–1995 stále nemohla vzpamatovat z hlubokého sociálního propadu. Také rasově motivované útoky na Romy nepřispívaly ke zlepšování atmosféry etnického smíření. To všechno ovlivňovalo i práci učitelů ve školách. Stávalo se, že učitelé, kteří se snažili prosazovat nové alternativy multikulturní výchovy, respektující situaci romského žáka, byli nejenom v menšině, ale jejich činnost je z kompaktního učitelského kolektivu v podstatě vyčleňovala. O to důležitější se stávala občanská sdružení, založená na přirozené vzájemné pomoci romských a českých aktivistů, např. R-Mosty, Nadace Nová škola, Hnutí R. O to důležitější se stávala činnost organizací obhájců lidských práv, jako byla např. organizace Hnutí občanské solidarity a tolerance, Český helsinský výbor apod. V oblasti politické se představitelé Romů zaměřili především na obranu proti rasové diskriminaci a na ostrou kritiku vlády i ministerstev za liknavý a nesystémový přístup k viditelně se zhoršující interetnické situaci.

Období přelomových let (1995–1997)

Období let 1993–1995 bylo nejenom etapou usilovné práce řady subjektů, ale i vyostřením celkového klimatu, které nepřálo právům Romů na svůj vlastní, specifický rozvoj. Převládalo veřejné mínění, aby se Romové beze zbytku přizpůsobili většinovému způsobu života, což by znamenalo absolutní asimilaci. Rok 1995 byl podle mého soudu přelomový. Vražda Tibora Berkiho ve Žďáru nad Sázavou 13. 5. 1995, spáchaná skinheady, ukázala všem lidem ve společnosti nebezpečnou hranici etnické nevraživosti. To si uvědomili také učitelé ve školách. Rasově motivované vraždy Romů, kterých bylo do té doby kolem třiceti, ukázaly, že společnost se ocitla na křižovatce. Instituce si uvědomovaly, že je třeba začít systémové změny. Avšak zřejmě potřebovaly důrazný impuls. Z hlediska mravního se o něj postaral prezident Václav Havel, který otevřel 13. května 1995 spolu s představiteli Romů Památník romského holocaustu v Letech u Písku. Filozofickým smyslem monumentu v podobě neúplné rozbité koule je myšlenka akademického sochaře Hůly, tvůrce památníku, o tom, že pokud je narušena a chybí třeba jen část celku, je i obecný celek neúplný. Pokud v demokratické společnosti nejsou zaručena lidská práva každému člověku a každé skupině, úměrná jejich životní, kulturní, historické a sociální situaci, nemůžeme mluvit o plnohodnotné demokracii. Prezident Václav Havel upozornil na to,

že „řešení otázek, spojených se vztahem většinové společnosti k Romům, je kritériem naší schopnosti dosáhnout občanské společnosti a začlenit se do evropských struktur“. Ukázal tak i cestu, kterou by mělo jít školství, kterou by se měli vydat učitelé romských žáků, školy s převahou romských dětí i školy s dětmi českými. Rok 1995 se tak stal impulsem pro intenzivnější práci při realizaci multikulturní výchovy ve školách a pro kvalitnější přípravu v pregraduálním i postgraduálním studiu učitelů.

K dosažení skutečně evropské dimenze v přípravě učitelů pro multikulturní a interkulturní výchovu však ani mravní vyznání prezidenta nemohlo stačit. Bylo zapotřebí skutečně systémových kroků, po kterých již dříve volali romští intelektuálové. Nejdále v tomto směru došel čelný romský představitel Karel Holomek, který na schůzce romských osobností s tehdejším ministrem školství Ivanem Pilipem v roce 1996 předložil koncepci změn ve vzdělávání romských žáků. K systémové změně, která znamenala rozhodující krok v přístupu k Romům, došlo 29. října 1997 přijetím vládního usnesení č. 686 o situaci romské komunity v ČR. V něm byly rozpracovány úkoly pro jednotlivá ministerstva. Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR uložila vláda změnit zejména přístup k romským dětem ve zvláštních školách, změnit způsob realizace a obsah psychologických testů, které nerespektovaly specifiku romského žáka. Ve prospěch cesty za evropskou dimenzí vzdělávání učitelů romských dětí byl tímto materiálem uskutečněn zásadní krok. Jedním z nejzávažnějších kroků bylo zavedení funkce romského pedagogického asistenta. Jeho uplatnění ve školách s převahou romských žáků bylo natolik potřebné, že si školské úřady během dvou let od roku 1997–1999 vyžádaly začlenění téměř 180 romských asistentů do škol, ačkoliv původní plán počítal pouze s 20 asistenty. V nich plní zatím sice pouze roli asistenta učitele, avšak jejich význam spočívá v usnadnění komunikace mezi učitelem a romským žákem, vytvoření vzoru pro romského žáka, překonávání jazykové bariéry apod. Domnívám se, že model zavedení romských pedagogických asistentů nemá ve světě obdoby. Ve Slovenské republice se s jejich masivní přítomností začíná v roce 2003.¹⁴⁵⁾ Ve školách tak byl položen základ pro vytváření multikulturních, česko-romských kolektivů učitelů. Zřejmě i tato situace povede pedagogickou teorii i praxi k hledání nových prostředků a metod a při přípravě multikulturně vybavených učitelů.

¹⁴⁵⁾ Srov.: Oneskoreníe rómskych asistentov. In: Romano nevo l' il, č. 572–579, 30. december 2002–23. február 2003, s. 19.

Cesta plnění vládního usnesení jako základ pro naplňování programu integrace Romů do společnosti (1998–2000)

Předchozí období let 1995 až 1997 ukázalo potřebu systémové práce a kooperace mezi různými subjekty. Ačkoliv vláda a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v roce 1997 konečně vyšly vstříc právoplatným požadavkům romské komunity na změny ve vzdělávání žáků i jejich učitelů, již dříve nahromaděné rozpory se nyní ukázaly v plném světle. Jejich konkrétním projevem byla nespokojenost mnohých romských rodin se svou situací v České republice, za níž následovala hromadná emigrace do zahraničí. V oblasti školství se poměrně rychle projeví nedostatky zejména v oblasti zvláštního školství, na které reagovali obránci lidských práv tvrdou kritikou převahy romských žáků ve zvláštních školách, které jsou ve skutečnosti určeny spíše mentálně retardovaným dětem. V roce 1997 vyšla první kritika této situace z pera Laury Conway, na niž ministerstvo nereagovalo. O to větší a přímější byla reakce Romů, kteří v Ostravě podali stížnost na stát z důvodu diskriminace jejich dětí ve zvláštních školách, ačkoliv prokazatelně nejsou mentálně postiženi.

Pro naplňování vládního usnesení realizovalo ministerstvo školství v období 1998–2000 řadu konkrétních kroků, které vytvářejí materiální základnu pro přípravu multikulturně vzdělaných učitelů (podpora vydávání publikací o romské kultuře a historii, finanční podpora tzv. komunitních škol, další rozvoj přípravných tříd, zajišťování financí pro romské pedagogické asistenty apod.). Neoddělitelnou součástí plnění usnesení vlády je odborná příprava studentů učitelství a postgraduální příprava učitelů ve školách. Aktuální součástí pregraduální a postgraduální přípravy jsou desetidenní kurzy pedagogického minima pro romské pedagogické asistenty.

Z hlediska vlády České republiky je rozvoj vzdělávání podporován návrhem koncepce integrace romské komunity do společnosti ze 7. dubna roku 1999,¹⁴⁶⁾ která je v ročních periodách novelizována. Tento program, který je v roce 2000 vládě předkládán v rozšířené podobě, nastoluje tzv. afirmativní – vyrovnávací akci.¹⁴⁷⁾ Obsahem je zajištění podmínek a motivování občanů romské národnosti k takovým změnám, které by do roku 2020 znamenaly vyrovnání handicapů, jež romská komunita oproti většinové společnosti v důsledku odlišného histo-

¹⁴⁶⁾ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

¹⁴⁷⁾ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti schválená usnesením vlády ČR č. 599 (14. června 2000). Tato koncepce byla aktualizována v roce 2002: Koncepce romské integrace, schválená usnesením vlády ČR č. 87 (23. ledna 2002).

Podrobný rozbor vývoje, současného stavu realizace, výsledků a kritiku koncepcí viz: Monitorování procesu vstupu do EU: ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vybraných koncepčních opatření v kandidátských zemích. Česká republika. Open society institute, 2002, s. 61–103.

rického vývoje má. Z hlediska ministerstva školství je důležité, že do připravovaného zákona je zařazena i koncepce multikulturální a interkulturální výchovy. Tím se vytváří legislativní prostor pro optimální přípravu učitelů, která by odpovídala evropskému standardu multikulturální výchovy. Důležitý je i zákon o právech národnostních menšin, který legislativně garantuje právo národností, tedy i národnosti romské, na uchování a rozvoj své identity. Přijetím zákona o právech národnostních menšin v roce 2001 bylo vytvořeno legislativní zázemí i pro zvyšování kvality výchovně vzdělávacích procesů ve vztahu k romským žákům.¹⁴⁸⁾

Pro teorii a praxi vyvstávají v přípravě učitelů romských žáků, ale v blízké budoucnosti i učitelů dětí řady jiných národností, nové úkoly. Příprava učitelů romských žáků a žáků dalších národností se stává organickou součástí snahy celého školství o dosažení evropské dimenze ve vzdělávání. Podle mého soudu je třeba se zaměřit na sledování několika linií:

- V oblasti filozoficko-etické přípravy učitelů vytvářet jejich vědomí multikulturální a interkulturální, což znamená, aby si učitel vnitřně, emocionálně i racionálně uvědomoval potřebu respektovat odlišnou kulturu, sociální a etnickou situaci svého žáka. Potřebné bude také vytváření sounáležitosti a koordinace mezi českým a romským pedagogem.
- V oblasti obsahu vzdělávání je nutné rozvíjet znalosti učitelů o odlišných kulturách, dbát na to, aby učitel poznával tyto kultury do hloubky, aby porozuměl jejich kulturním vzorcům v celém komplexu emocionálního a racionálního poznání. Důležitou součástí evropské dimenze obsahu vzdělávání by také mělo být poznání obsahu kulturních hodnot, které během své historie rozvíjela Evropa a jež by se měly stát v budoucnosti základem vzájemného dorozumění různých národů a národností.
- V oblasti metod je důležité rozlišení multikulturální a interkulturální výchovy. Metody multikulturální výchovy znamenají hledání prostředků, jak poznávat odlišnou kulturu a jak ji rozvíjet ve spolupráci učitele a žáka. Naproti tomu metody interkulturální výchovy znamenají hledání prostředků, jak srovnávat jednotlivé kultury a realizovat mezi nimi dialog a vzájemné obohacování.
- V oblasti organizace je zapotřebí pokračovat v zajišťování materiálového i duchovního zabezpečování pregraduální a postgraduální přípravy učitelů na multikulturální výchovu, využít zkušeností občanských sdružení pro školení pedagogických týmů, pracovat na realizaci vládních usnesení a aplikovat je do podmínek školy, systematicky ovlivňovat klima společnosti ve směru tolerance, na úrovni škol maximálně pracovat na harmoni-

¹⁴⁸⁾ Zákon ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Zákon 273/2001Sb. Sběrka zákonů, částka 104 rozeslána dne 2. 8. 2001.

zaci pedagogických kolektivů i kolektivů žáků, spolupracovat s obcí tak, aby učitel v konkrétní praxi nejenom učil „v umělém prostředí školy“, ale aby jeho práce měla význam i pro zlepšování interetnických společenských vztahů v obci.

Cesta k evropské dimenzi vzdělávání závisí i v České republice na přípravě učitelů. Aktuálním problémem je v tomto směru vztah k romské komunitě, k romským dětem a žákům. Cesta k evropskému rozměru přípravy učitelů není v České republice pouze výsledkem vnějšího zahraničního vlivu, ale má své domácí kořeny v mnohaletém úsilí škol, ředitelů, učitelů, vládních a samosprávných úředníků, v práci občanských sdružení, v úsilí romských aktivistů a politiků. Zobecněním poznatků o konkrétní cestě od roku 1989 do současnosti jsem se pokusil ukázat, jak velký krok učinila během deseti let škola v ČR při přípravě českých a romských pedagogů, kteří v dalším tisíciletí budou naplňovat záměry školy na základě využití domácích pedagogických zdrojů hodnot ve spojení s Evropou.

Rasová diskriminace Romů ve školství a v kultuře a možné cesty jejího překonávání formami výchovy a vzdělávání

Diskriminace jako nepřátelské omezování člověka člověkem či jedné komunity druhou, dominantní komunitou z důvodu odlišnosti je jednou ze sociálních podmínek, které ve společnosti i ve vztahu k romskému žákovi mají velmi negativní důsledky. Kultivace jakožto pěstování a utváření osobnosti a její začleňování do společnosti světa kultury probíhá celkem hladce u dítěte patřícího ke kultuře dominantní, majoritní. Osvojování kultury jako souhrnu dosavadních historických výsledků hmotné, duševní a umělecké činnosti a zároveň i schopnosti tuto kulturu uchovávat a rozvíjet naráží však na rozpor u dítěte, patřícího k minoritě. Přejít dítěte z kulturního prostředí minority do prostředí dominantní kultury ve škole bez jakéhokoliv zvažování a realizace konkrétních přístupů k respektování kulturního zázemí dítěte z předchozího vývoje znamená diskriminaci. Pokud je takováto tendence podložena ideově a institucionálně, můžeme ji považovat za cílevědomou rasovou diskriminaci, směřující k totálnímu omezení všech práv menšiny, tedy i práva rozvoje osobnosti na základě svébytné kultury.

Duše dítěte

Ve společnosti, směřující k demokracii, se rozvíjí jako protiváha diskriminace **interkulturní orientace**: přizpůsobení vzdělávání různým kulturám. Filozofie takovéto „protidiskriminační výchovy“ spočívá v soustředění se na žáka.

Dítě menšiny je i zde východiskem školní reformy (Zdeněk Helus). „*Dítě nemůže vést současně dva životy a pokaždé, když překročí práh školy, zapomenout na svoje sociální cítění a kulturu a vstoupit do světa jiných. Charakteristické črty dítěte by měly sloužit pedagogickým cílům, a nikoliv odstrkávání a negaci, diskriminaci, které je znehodnocují!*“¹⁴⁹⁾

Jako doklad tohoto střetu a nedorozumění různých kulturních prostředí bychom mohli uvést statistiky o odmítání a diskriminaci majoritou, avšak nejcitlivěji jako seizmograf, zaznamenávající děsivý výbuch neporozumění, vystupuje právě **duše dítěte**.

Projev diskriminace v psychické a etické oblasti

Nerespektování specifík rozdílnosti kultur vede i k nesprávnému hodnocení a sebehodnocení dítěte. Psychologický status menšin ovlivňuje i uvažování člověka o osobní hodnotě a důstojnosti, o sebeobrazu a o sebeúctě.

Principy naší nové výchovy usilují o prosazování osobnosti žáka samostatného, sebevědomého a cílevědomého. Naproti tomu sociální psychologové zjistili, že právě porovnávací obraz členů menšin je často ponižující.¹⁵⁰⁾ Nové trendy ve výchově chtějí u žáka posilovat jeho vlastní identitu. Avšak pokud není respektována svébytná kultura romského žáka, je diskriminován i v té nejcitlivější oblasti – v oblasti etické. V oblasti důstojnosti člověka a smyslu jeho existence – pro sebe i pro druhé. Je to oblast se silným emocionálním nábojem, kde se dá příslušník menšiny výrazně diskriminovat v nejcitlivějším bodě a naopak – kde se dá dosáhnout výrazných úspěchů v pozitivním identifikačním rozvoji osobnosti.

K některým projevům diskriminace ve školách

Postihnout sledovaný jev a přesně jej pojmenovat je dosti složité. Nejen proto, že se může projevovat v rozličných variacích v závislosti na měnící se situaci ve složitých vztazích mezi žáky samotnými, mezi žáky a učiteli, mezi rodiči a školou apod. I u jedné osobnosti mohou probíhat v čase i v prostoru změny různých postojů třeba i v celé škále vztahů k dětem odlišné komunity: od stereotypů až po rasismus. Dítě majority může v konkrétním osobním vztahu k romskému spolužákovi vystupovat jako přítel, v kolektivu podléhá stereotypům a předsudkům a při začlenění do party rasově zaměřené se ztotožňuje se zobecněným rasismem jako vztahem k celé romské komunitě bez uvědomění si souvislosti při srovnávání svého osobního vztahu ke konkrétnímu romskému kamarádovi.

¹⁴⁹⁾ Liégeois, Jean Pierre: Rómovia Cigáni Kočovníci. Rada Evropy 1995 – Bratislava 1995, s. 193.

¹⁵⁰⁾ Srov. Tajfel, Henri: Sociálna psychológia menšin. Minority Rights Group, Bratislava 1995, s. 18

Druhým důvodem obtížnosti v pojmenování projevů diskriminace je její často niterný charakter, založený na jemných vztazích psychických a morálních.

Přesto se dají diskriminační vztahy postihnout i statisticky, i když skutečnost považují z výše uvedených důvodů za složitější, mnohostrannější a proměnlivější.

Vztahy žáků k Romům

Ústecká Poradna pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy provedla v roce 1994 průzkum názorů ústecké mládeže na romské spoluobčany. Osloveni byli žáci učilišť a středních škol. Pouze pět a půl procenta dotazovaných si myslelo, že bychom Romům měli pomáhat a rasové konflikty řešit. Dvaasedesát procent jsou pro okamžitou likvidaci romského etnika. Další chtěli vyvézt Romy na ostrov, postavit pro ně koncentrační tábory nebo provést rozsáhlou genocidu...¹⁵¹⁾ Nebylo to alarmující? Není to obraz nemocné společnosti?

Vztah učitelů k Romům

Podle mého soudu jsou učitelé, vyučující romské děti, vystaveni ve své duševní a morální sféře obrovským tlakům, vyplývajícím z celkové atmosféry společnosti, pro niž je distanční vztah k Romům typický.¹⁵²⁾ Jsem však přesvědčen o tom, že rozhodující je u učitele **výchovný étos**, korespondující s profesionálním etickým závazkem lékaře k pacientovi: vycházet z potřeb a zájmů **DÍTĚTE**, kterému je třeba pomoci při překonávání handicapů i přes nepříznivý vztah společnosti ke komunitě jeho rodičů. A nejenom to – učitel má velké možnosti zpětně pozitivně ovlivňovat diskriminační duch společnosti prostředky výchovy k porozumění mezi lidmi.

Jak však vypadá postoj učitelů podle jmenovaného výzkumu?

- Romy přijímat do společnosti bez předsudků – 37 %
- omezit porodnost – 27 %
- rozptýlit a asimilovat – 16 %
- vyhradit Romům samostatný prostor – 20 %
- vypudit za hranice – 2 %

Možné cesty k překonávání diskriminace

V oblasti školství dosti napovídá o možnostech překonávání diskriminačních projevů a tendencí např. výzkum poznatků a představ o romských žácích

¹⁵¹⁾ Štych, Jiří: Romové – náš velký ekonomický problém. Zemědělské noviny, 16. 3. 1995, s. 4.

¹⁵²⁾ O etických problémech učitelů romských dětí srov.: Balvín, Jaroslav: Romský žák a osobnost učitele. In: Romano džaniben – časopis romistických studií, roč. II., č. 3/1995, s. 3–7.

u učitelů základních škol, uskutečněný na katedře psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.¹⁵³⁾

Negativní zkušenosti s romskými žáky uvádělo 84 % učitelů, avšak 95 % učitelů požadovalo, aby se v profesionální přípravě věnovala větší pozornost romské problematice. Přitom je 70 % učitelů ve vztahu k výchově Romů převážně pesimistických, v žádném případě však výzkum neukazuje na beznadějnost.

Filozofie přístupu k překonávání diskriminace a jednotlivé kroky

Základním východiskem je multikulturní pojetí výchovy a vzdělávání s akcentem na respektování specifik jednotlivých kultur.

Za důležitý považují systémový přístup, který je už nyní realizovaný mnohými romistickými pracovišti v České republice i ve spolupráci s MŠMT (např. projekt přípravných ročníků). Proces rozšiřování multikulturní výchovy a jejího přecházení ve výchovu skutečně interkulturní bude procházet v těchto hlavních oblastech:

1. v rozšiřování programů multikulturní výchovy ve školách s akcentem na respektování kulturní odlišnosti romské komunity,
2. ve zlepšování přípravy učitelů s akcentem na hlubší poznávání romské kultury a na prosazování etiky výchovy ve vztahu k odlišným etnikům a národnostem,
3. v zaměření na dlouhodobou propagaci a přípravu studia romských učitelů a vychovatelů,
4. v posilování kooperace a aktivity při tvorbě alternativních metod multikulturní výchovy mezi učiteli romských dětí, kterou v současné době zprostředkovává tzv. Hnutí spolupracujících škol R.¹⁵⁴⁾

Možnosti překonávání diskriminačních vztahů v kultuře

Kultura, která jako prostředek i zdroj kultivace osobnosti souvisí s výchovou a vzděláváním velmi úzce, má také řadu možností překonávání distančních a diskriminačních vztahů mezi majoritou a minoritou. Zejména umění se v mnoha případech osvědčuje jako významný prostředek komunikace mezi protikladnými skupinami. Není náhodné, že právě v romském umění probíhá velký tvůrčí

¹⁵³⁾ Srov. Řehulka, Evžen: Některé poznatky a představy o romských žácích u učitelů ZŠ. In: Sborník materiálů z odborného semináře O romské problematice se zaměřením na učitelské vzdělávání. Brno 1994, s. 63 n.

¹⁵⁴⁾ Podrobněji Balvín, Jaroslav: Hnutí spolupracujících škol R. In: Alfa revue, roč. V, č. 1, 1995, s. 20–26.

kvas a do popředí se dostávají hodnoty srovnatelné s hodnotami kultury majoritní. Při omezování diskriminace Romů a při rozvoji interkulturní komunikace sehrají podstatnou roli především tyto tendence:

1. Prosazování výsledků romské profesionální tvorby a bližší seznamování veřejnosti s jejími výsledky (tvorba malíře RUDOLFA DZURKA, divadlo ROMATHAN).
2. Využití dramatického umění ke společné komunikaci a dialogu (např. dialogická hra o vztazích mezi Romy a gádži afroamerické režisérky Robbie Mc. Canley z USA v pražském klubu Roxy v říjnu 1995 v podání Romů a českých herců).
3. Uchování tradic Romů prostředky umění a popularizace jejich filozoficko-etických hodnot jako prostředku obohacení kultury celospolečenské (soubor PERUMOS, romské pohádky, romská přísloví apod.).
4. Důraz na rozvoj mladých uměleckých talentů a podpora jejich schopností prezentovat se i jako rovnocenný člen obecně uznávaných uměleckých skupin.

Společenské faktory hrají v edukaci romského žáka významnou roli. Diskriminace je projevem společenské distance. Avšak našťásti ve společnosti působí i protikladné tendence. Jednou z nich je fenomén tolerance, který je možno využít pro realizaci pozitivních výsledků edukace.

Tolerance jako podmínka optimálního fungování společnosti i výchovy a vzdělávání romských žáků¹⁵⁵⁾

Dokud člověk nezíská nějaké vědomosti o jiné kultuře, nelze o něm říci, že je vzdělaný, protože celý jeho rozhled je natolik podmíněn vlastním společenským prostředím, že si neuvědomuje své omezení časové, ne-li místní, je provinciálním, a téměř nevyhnutelně má sklon přijímat kritéria a hodnoty vlastní společnosti za absolutní.

Dawson, Ch.: Krize západní vzdělanosti, Praha 1991, s. 78.

¹⁵⁵⁾ Balvín, Jaroslav: K filozofii tolerance. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 50–55.

K filozoficko-etickým základům tolerance a intolerance

Zkoumání pojmu tolerance a intolerance je možné z různých hledisek, z různých vědních pozic (filologie, historie, psychologie, pedagogika...).

Nám jde o postihu nejzákladnější podstaty pojmu, nejobecnějšího určení. Je to důležité metafyzické východisko, k jehož poznání se musíme obrátit k filozofii. Filozofie dokáže zobecnit jev, vyskytující se v mnoha konkrétních podobách, v konkrétních situacích a ve vztazích mezi lidmi, v různých historických etapách, v různých sociálních strukturách, mezi různými komunitami, etniky, národnostmi, národy...

Pravá filozofie nezkoumá věci a jevy ve světě a společnosti pouze z hlediska „chladného nadhledu“, z úhlu nezaujaté moudrosti – ale obsahuje v sobě hodnotový, angažovaný prvek, vycházející z lidské bytosti a současně k ní znovu směřující. Je to etický princip vztahu člověka k sobě samému (princip identity a autonomie) a k ostatním lidem (empatie, prosociální postoje, tolerance). Existence tolerance a intolerance jako dosud nerozlučných pólů společenské a individuální historické situace lidí, začleněných do procesu dělby práce, se nerozlučně váže i k zápasu dvou základních protipólů etických – dobra a zla.

Filozofie slouží jako podstata zdůvodnění našich skutků, našich postojů převáděných v čin, jako myšlenkově citová základna smyslu naší historické a životní zaměřenosti i při volbě a rozhodování mezi tolerancí a intolerancí, mezi dobrem a zlem v interetnických vztazích.

Filozofie jako základní teoretické východisko k současnému řešení vztahu tolerance a intolerance ve vztahu majority a minority

Historie podává řadu příkladů zápasu intolerance s tolerancí. Romska historie je i přítomností tohoto vztahu přímo nabitá. A ani civilizovaná společnost příliš nepokročila v řešení ku prospěchu tolerance. Pokusím se nastínit, jaké možnosti a cesty z filozoficko-etického hlediska jsou možné pro tolerantní řešení současného, povětšinou intolerantního vztahu mezi různými etnickými a národnostními subjekty.

Filologické vymezení pojmu

V jazykovém povědomí se vyskytuje jako český jazykový ekvivalent k pojmu tolerance slovo snášenlivost.¹⁵⁶⁾ Je vymezeno jako laskavé nebo dokonce blahosklonné připouštění postojů, názorů či chování člověka či lidí odlišného

¹⁵⁶⁾ Srov. Palouš, Radim: Poznámky k problému tolerance. In: Problém tolerance v dějinách a perspektivě. K vydání připravil prof. PhDr. Milan Machovec, DrSc. Academia, Praha 1995, s. 240.

založení. Toto významové určení je poznamenáno převahou trpnosti. Princip trpnosti hraničí až s lhostejností. Dvě kultury, dva odlišné světové názory mohou existovat vedle sebe a jejich nositelé se trpně snášejí, trpně tolerují svoji existenci. Mezi dvěma subjekty je sice snášelivost, avšak také těžko překročitelná hranice, tvořená nezájmem o ty druhé. Historie ukazuje řadu příkladů, kdy se lhostejnost, nezájem o jiný národ nevyplatila (viz Mnichov). Snášelivá, ale lhostejná společnost je sice multikulturní, ale nikoliv interkulturní. Nenastává angažovaný vztah jednoho subjektu ke druhému.

K filozofickému pojmu tolerance

Nic na světě ani v lidské společnosti není naprosto stejné. Existuje jinakost i ve světě lidských bytostí, skupin, etnicit a rozdílných kultur. To platí obecně pro každého – nejen pro toho, kdo je vedle mě jiný, ale i pro mě samotného, který jsem jiný vůči druhému. Jestliže si tento fakt uvědomím v nejobecnější souvislosti, tolerance znamená připouštění práva věřit v různé pravdy „z kůže jiného člověka“. To je ono, naslouchat druhým – konkrétně Romům a nepovažovat svoje hodnoty za konečné a jedině možné¹⁵⁷⁾ (Václav Havel v projevu při odhalení památníku Romům v Letech u Písku 13. května 1995).

Ve světě sice existuje jinakost, avšak na druhé straně je tento svět společný nám všem, žijeme v UNIVERSU, a to je základ, který nás sjednocuje. Univerzálnost, obecnost tohoto světa je i východiskem a základem pro pravou toleranci – jako nikoliv lhostejnou snášelivost, ale angažovaný zájem o pravdu svoji i o pravdu druhého člověka, jiné skupiny, jiného etnika, jiné národnosti či národa.

K etickému obsahu tolerance

Filozofické poznání existence jinakosti a individuálnosti jako článku UNIVERSA, na němž je založena objektivní potřeba soudržnosti a tolerance v lidské společnosti, je základem i etického vztahu jednoho člověka ke druhému. Společná snaha po dosažení pravdy, snášelivost v této cestě, se stává výrazem lidské družnosti, „je výzvou k umožnění něčeho odlišného od mého myšlení, způsobu života apod.“ Je známkou lidskosti, totiž toho, že jsme jen lidé, a nikoli bohové, je znamením pokory, ne jeho plánovitě suverenity. Zakládá lidskou zodpověd-

¹⁵⁷⁾ „Jsme znovu na počátku cesty. Učme se naslouchat Romům, porozumět jim, opustíme přesvědčení, že my jako většina v této společnosti jsme měřítkem všech hodnot a náš životní způsob a námi uznávané hodnoty normou pro všechny. Soužití všech národností v jednom státě samozřejmě podmiňuje společné přizpůsobení obecně platným občanským normám. To ovšem není v protikladu k dalšímu rozvíjení kulturního a jazykového dědictví menšiny, které obohacuje celou společnost. Kvalita vztahu k etnickým menšinám, tedy k těm, které cítíme jako jiné, je mírou kvality našeho občanského vědomí.“ (In: Třináctý květen a jeho burácivý ohlas. Gendalos – Zrcadlo, junis – julis, červen – červenec 1995, s. 7.)

nost, je sebeovládající důstojností člověka, náleží k plnému lidskému bytí ve společenství, ba lidskou společnost sama zakládá. Nedostatek této tolerance je abnormitou, nezdravým jevem.¹⁵⁸⁾

Prosazování tolerance jako úkol pro pedagogiku

Nedostatek tolerance, intoleranci, je možno ve smyslu etickém nazvat zlem. Naopak směřování k toleranci v člověku a k člověku označujeme za mravní dobro. Víme však, že v praktickém životě nelze nikdy vymezit přesné kontury vztahů. Stejně tak je tomu ve vztahu tolerance a intolerance. Proto má člověk stálý, životní úkol „*rozhodnout v konkrétních situacích, kdy má bojovat, kdy ustupovat, kdy má být tvrdý, nesmlouvavý, kdy má respektuplně, měkce a pružně odpouštět.*“¹⁵⁹⁾ Zde je prostor zodpovědnosti člověka, která je nezástupná. Je to prostor lidských činů a na člověku, na každém z nás záleží, jak svým činem přispěje k převaze dobra či zla, k převaze tolerance či intolerance. Pedagogika má v tomto procesu obrovský úkol. Edukace romského žáka je jeho součástí.

Tolerance jako součást životního bojovného úsilí

Tolerance jako snášlivost ve smyslu lhostejnosti vede do slepé uličky a koneckonců umožňuje rozmach intolerance. Proto je boj za toleranci potřebný a stává se součástí životního úsilí, zápasu o pravdu a lidskost. Je to zápas lidí angažovaných, ochotných riskovat i s vědomím, že bojují za výsledek, který se v dané situaci zdá být v nedohlednu. Mahátma Gándhí svým životem i slovy vyjádřil lidskou, etickou podstatu takového zápasu: „*Nenásilí (ahinsá) se stává hanebností, pokud není součástí boje za pravdu (satjágraha)*“. Gándhí byl příkladem člověka maximálně tolerantního a nenásilného, přitom však vysoce bojovného. Myslím, že příklad jeho pozice vyjádřené slovy „*Milovat Angličany, ale nenávidět systém, který přinesli,*“ vyjadřuje etickou podstatu boje bez použití násilí. To je i základ pro metodu dialogu a diskuse jako kulturní metody nenásilného, a přesto bojovného prosazování cílů při řešení kulturních, výchovně vzdělávacích, sociálních a politických problémů, souvisejících s řešením vztahu mezi majoritou a romskou minoritou.“

Filozofický monismus jako základna sjednocení a tolerance

Milan Machovec ukazuje, že základ sjednocení i při různosti názorů, situací a východisek je možný. Je odůvodněn filozofickým monismem: To je vědomí

¹⁵⁸⁾ Palouš, Radim: Poznámky k problému tolerance. In: Problém tolerance v dějinách a perspektivě. K vydání připravil prof. PhDr. Milan Machovec, DrSc. Academia, Praha 1995, s. 244.

¹⁵⁹⁾ Tamtéž, s. 244.

o jednom jediném, „oteckém“ (nebo třeba „mateřském“) základu všeho, co existuje, tudíž i konec konců o „bratrském poměru“ všeho existujícího, tudíž i o příbuznosti všeho jsoucího, proto i o tom, že jinakost není nikdy absolutní, nýbrž je spíše jen jinou variantou toho, co zraje ve mně. Lidská moudrost je koneckonců jen jedna. Kdo ji hledá, hledá ji vždy tak či onak příbuzně s tím, kdo ji hledá jinak. Proto si všichni hledající mají nejen co říct, ale právě jen v zrcadle jinak zrající bytosti mohou snáze a lépe, tudíž rychleji a hlouběji uskutečňovat vlastní zrání.¹⁶⁰⁾

Filozofie má smysl pro člověka právě v tom, že mu pomáhá nalézt nejobecnější, řekl bych v různých se měnících situacích nevyvratitelná a stabilní východiska životního přístupu, smyslu života a jeho směřování k uplatňování životních cílů. Filozofický monismus je i uvědomovaným základem toho, co studiem rozdílných kultur, rozdílných etnik, potvrzují i badatelé, zabývající se dlouhodobě studiem romské kultury: „*že nejen já, ale i ti aver, друзі, jiní, ašaren peskeri čhib, chválí svůj jazyk a gilaven peskeri gili, zpívají svou píseň.*“¹⁶¹⁾

K vědomí společné podstaty života však nemůže osobnost dojít pouhým sdělením této obecné pravdy, nabyté dlouhodobým a rozporuplným historickým procesem poznávání jednotlivců i širších komunit. Poznání a hluboké emocionálně etické prožití monistického přístupu osobnosti ke světu je závislé na poznávání projevů kultury, k níž osobnost patří, i kultur, s nimiž přichází do kontaktu. V tomto procesu nastupuje odpovědnost institucí a osobností zabývajících se kultivací filozofickou, výchovnou i vzdělávací. Prioritní roli zde hraje osobnost každého individua.

K porozumění mezi lidmi různých kultur může dojít. Ale nikoliv samo od sebe, jak píše M. Hübschmannová: „Teprve až každý člověk pochopí, že sám musí dělat něco pro to, aby tomu druhému porozuměl. Není čistšího zdroje radosti a naděje než pochopení, že za různými tvary je ukryta jednota, že zdánlivě nesrozumitelné odlišnosti vyvěrají z jedné podstaty.“¹⁶²⁾

Jako odkaz multikulturní výchově současných pedagogů zní i Komenského vyjádření filozofického monismu ve vztahu k jiným kulturám a národům: „*Svět je totiž po stránce přírodní jediný, proč by se tedy nestal takovým i po stránce mravní?... všichni obýváme společný přibytěk a společný vzduch nás všechny udržuje při životě. Jsme-li tedy všichni občany jediného světa, co nám brání, abychom se spojili...*“¹⁶³⁾

¹⁶⁰⁾ Srov.: Machovec, Milan: K filozofickým základům tolerance. In: Problém tolerance v dějinách a perspektivě. K vydání připravil prof. PhDr. Milan Machovec, DrSc. Academia, Praha 1995, s. 270.

¹⁶¹⁾ Hübschmannová, Milena: Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. Olomouc 1993, s. 8.

¹⁶²⁾ Tamtéž, s. 6.

¹⁶³⁾ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských. In: Všetečka, J.: Všenáprava obrazem. Kniha fotografií na motivy díla J. A. Komenského. NADAS, Praha 1987, s. 58.

Stav školské soustavy jako významná podmínka a zároveň prostředek výchovy a vzdělávání romských žáků

První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich, neb mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem, narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidstvo učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech.

Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci, nebo v několika málo, nebo ve mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lid-skosti...

Jan Amos Komenský

Mezi podmínkami výchovy a vzdělávání hrají důležitou úlohu veškeré výchovně vzdělávací výsledky dosavadní výchovy a sebevýchovy romských žáků a veškeré výsledky jejich dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření.

Tyto podmínky můžeme rozčlenit na:

- současný stav školské soustavy ve vztahu k romským žákům jako výsledek dosavadních změn v posledním desetiletí, jako výsledky záměrného pedagogického působení na romské žáky,
- výsledky dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření romských žáků.

Z hlediska cíle naší práce, kterým je sledování výchovy a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém, nemůžeme dopodrobna vypočítávat výsledky záměrného i nezáměrného pedagogického působení na romské žáky ve školách. Jde nám o to upozornit, že každý systémový krok, který je v rámci školní soustavy činěn i ve vztahu k romským žákům, by se měl opírat o dostatečnou analýzu podmínek, které ovlivňují úspěšnost jeho realizace. Problémem těchto analýz je skutečně zachytit veškeré dosavadní výsledky i stav změn, což činí vládní dokumenty, většinou vytvářené Radou vlády ČR pro záležitosti

romské komunity i Ministerstvem školství ČR. Pro analýzu situace jsou podstatné také analýzy evropských struktur.

Z hlediska historického vývoje po roce 1945 měly význam pro poznávání jednotlivých stupňů záměrného a nezáměrného působení na romskou komunitu a na romské žáky ve škole analytické a situační zprávy státních resortů, jejichž cílem byly převážně asimilační zásahy do života a vzdělávání romské komunity. Z hlediska analýzy skutečné situace ve vzdělávání romských žáků měly význam také analýzy, vypracované učitelem romských žáků Miroslavem Dědičem v jeho praktické i odborné práci jako zakladatele první internátní romské školy v České republice v padesátých letech.

Skutečnou analýzu negativní situace provedli signatáři Charty 77. Situace školské soustavy byla hodnocena následujícími slovy: „Školství nebralo donekdávna početnou romskou menšinu vůbec na vědomí. Přibližně 30 % Romů jsou analfabeti a ještě ve věkové skupině od 15 do 29 let je analfabetismus 17 %.

Neúspěšnost romských dětí v českých a slovenských školách se často řeší tím, že jsou přerazovány do zvláštních škol, určených pro děti s podprůměrnou inteligencí. Ve školním roce 1970–71 v Čechách do těchto škol chodilo celých 20 % romských dětí oproti osmi procentům dětí z většinové populace. Podle podrobných psychologických vyšetření většina těchto dětí do zvláštních škol nepatří. Paušálním zařazováním romských dětí do zvláštních škol, které se mnohokrát praktikuje, se utvrzuje profesionální diskvalifikace celé romské populace.“

I přes vypracovávání různých harmonogramů, statistik, analýz, na jejichž základě docházelo k převážně direktivním opatřením i v oblasti školství, i přes některé pozitivní výsledky ve vzdělávání romská problematika spíše narůstala, došlo k deformaci tradičních romských hodnot a etnicko-národnostního vědomí mnoha Romů. To byl vlastně výsledek práce záměrného i nezáměrného působení na romské žáky ve školách na konci osmdesátých let, to byl vlastně výsledek, na jehož základě mělo dojít k následujícím systémovým změnám v letech devadesátých. Důležité bylo, že na jejich realizaci se již neměla podílet jenom direktivní školská soustava, ale i sami Romové prostřednictvím své politické strany a organizací.

Ustavená Romská občanská iniciativa vytyčila pro svoji školskou politiku cestu, v níž se nechtěli oddělovat od učebního programu veškerého obyvatelstva, nechtějí zřizovat vlastní školy. Avšak požadovali, aby se na všech stupních škol začala respektovat etnokulturní specifika Romů!

Současný stav školské soustavy jako prostředek dalšího rozvoje výchovy a vzdělávání romských žáků

Obraz současného stavu školské soustavy se snažil zachytit sjezd učitelů v Brně 30–31. srpna 2000. Nesl název Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Ve vztahu k romskému žákovi je podstatné ztotožnění vzdělávací po-

litiky a jejích cílů s mezinárodní chartou lidských práv a platnou Ústavou ČR, které „vyhlašuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a považuje je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu“.¹⁶⁴⁾

Stejně tak jsou důležité principy vzdělávací politiky zemí EU a OECD, např.

- plné uspokojování zájmů o vzdělávání a plánovitě usměrňování školských kapacit,
- dostupnost a průchodnost všech úrovní vzdělání,
- spravedlivost v poskytování vzdělávacích příležitostí a kompenzace všech druhů znevýhodnění účastníků vzdělávání,
- funkčnost vzdělávání vzhledem k rozmanitosti všech účastníků vzdělávání.

Bílá kniha v České republice zdůrazňuje především tyto strategické záměry:

- Uspokojit trvale rostoucí a z minulosti neuspokojený zájem mládeže o dosažení vyšších stupňů vzdělání postupným zvyšováním relativního podílu příslušné věkové skupiny...
- V souladu s demokratickým principem zajistit dostupnost a průchodnost všech stupňů, druhů a forem vzdělávání, poskytovat rovné příležitosti ke vzdělávání všem a v průběhu celého života atd.

Ve vztahu k romským žákům je důležitý záměr, že škola nemá pěstovat pouze poznání a intelekt. V podmínkách současné české společnosti, v níž dochází ke stále výraznější stratifikaci podle povolání, vzdělání, příjmů a životního stylu, je nutné stejně jako v zemích EU klást důraz na integrativní funkci školy jako nástroje upevňování sociální soudržnosti, ale i rozvíjení morálních a občanských hodnot, etnické tolerance atd.¹⁶⁵⁾

Na sjezdu učitelů zazněla i velmi ostrá slova kritiky úrovně demokratičnosti našeho vzdělání zejména z úst profesora Bohumíra Blížkovského.¹⁶⁶⁾ Jistěže mnohá kritická slova patří i stavu školské soustavy se zaměřením na výchovu a vzdělávání romských žáků. Přesto si myslím, že vývoj v letech devadesátých znamenal zlom i v této oblasti, a přestože platí již výše zmiňovaná slova, že „vzdělávání romských žáků není třeba přebudovat, ale vybudovat“, základy pro tuto stavbu byly učiněny. Jsou shrnuty ve Strategii pro zlepšení vzdělávání romských dětí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Tato strategie reflektuje na strategické cíle, vytyčené v Bílé knize tím, že zdůrazňuje zásadní význam vzdělání pro úspěšnou integraci Romů do české

¹⁶⁴⁾ Kotásek, Jiří: Hlavní referát. In: Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30–31. srpna 2000. Brno 2001, s. 17.

¹⁶⁵⁾ Srov. Tomek, Karel, Tancošová, Albína: Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, s. 9–16.

¹⁶⁶⁾ Srov.: Blížkovský, Bohumír: Pedagogická reforma nás teprve čeká. In: tamtéž, s. 32–34.

společnosti, pro vyrovnání jejich životních šancí s většinovou populací dosažením rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny děti, žáky a mladé lidi.

Důležité je respektování systémového přístupu k analýze i strategii opatření, které fungují jako systémové prostředky změn.

A konečně nejdůležitějším principem je uznání toho, že „Romové se postupně stávají nikoli pasivním objektem paternalistických, byť s nejlepšími úmysly míněných snah většinové společnosti, ale rovnocenným subjektem schopným formulovat své představy o vzdělávání svých dětí a přirozeně požadujícím od většinové společnosti pomoc při vyrovnávacích akcích, jichž jsou aktivními účastníky a stále častěji též iniciátory“.¹⁶⁷⁾

OBČANSKÁ SFÉRA – významný prostředek ovlivňující výchovu a vzdělávání romského žáka

Místo Hnutí spolupracujících škol R v systému národnostního školství¹⁶⁸⁾

Svět je po stránce přírody jednotný. Jsme-li všichni občany jednoho světa, co nám tedy brání, abychom se sjednotili...

Jan Amos Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských

Rodina a škola nejsou jediným fenoménem, kde se odehrává „boj“ za rovnoprávnou edukaci romského žáka a za vytváření příznivého prostředí pro jeho výchovu a vzdělávání. Nezbytnou součástí tohoto procesu je i občanská sféra, v níž spojení učitelů a škol s dalšími subjekty může znásobit edukační snahu školy. Pokusím se ukázat na občanském sdružení učitelů a vychovatelů romských žáků – Hnutí R, jak se sféra školy a oblast občanská mohou doplňovat.

¹⁶⁷⁾ Srov. Tomek, Karel, Tancošová, Albína, c. d., s. 9.

¹⁶⁸⁾ Srov. Balvín, Jaroslav: Hnutí spolupracujících škol R a jeho místo v systému národnostního školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 74–81.

Role občanských sdružení

Politici, zejména pravíci, operují často ve vztahu k menšinám pojmem občanský princip. Tím zdůvodňují rovnost přístupu občanů k ekonomickým i politickým právům, tím také zdůvodňují odmítání tzv. pozitivní diskriminace.

Vycházejí přitom z tvrzení, že v České republice vznikla občanská společnost, která svým občanům zaručuje stejná práva. Problém je v tom, že takováto občanská společnost, v níž by občané měli rovnoprávný vliv na své místo ve společnosti, se teprve formuje a tento proces není zdaleka bezkonfliktní.

Termín občanská společnost zavedl v roce 1821 G. W. F. Hegel a definoval ji jako zprostředkovací prostředí mezi soukromou sférou a státem. Ve své volební kampani použil tuto ideu F. Mitterand.

Občanská společnost se stává útočištěm a zárukou svobody občana a konečnou i příslušníka menšiny, když selhává politická organizace, ekonomika, vážne optimální rozvoj sociálních vztahů, kultury apod. Je pojistkou a svým způsobem nástrojem pro rozvoj skutečné otevřené tolerantní a harmonické společnosti, v níž se uplatňují nová sociální hnutí jako prosazovatelé reform, které jsou nezbytnou součástí politického liberalismu.¹⁶⁹⁾

Mezi sociálními hnutími hrají podstatnou roli občanská sdružení. V nich se příslušník takového sdružení může projevit jako občan, který aktivně prosazuje sociální zájem, který odmítá být v područí pouze utilitaristických zájmů hospodářských na jedné straně, na straně druhé v závislosti pouze na politických stranách, a tedy také na jejich mnohdy zúženém zájmu svých členů a voličů.

Hnutí spolupracujících škol R

Roli občanského sdružení a aktivního občanství jeho členů můžeme ukázat na Hnutí spolupracujících škol R. I ve školství existují „zóny“, které jsou v normálním běhu škol nezasazitelné, v zaběhaném výchovném a vzdělávacím procesu nezpochybnitelné. Ku příkladu: ani učitelé, ani ředitelé, ani pracovníci MŠMT ČR, kteří realizují zaběhaný systém výuky 80 % romských žáků ve zvláštních školách, nebudou mít evidentně zájem radikálně vystupovat proti zaběhanému mechanismu. Reforma je závislá na ekonomických změnách, narušila by také politickou a státní autoritu. V tomto případě nastupuje opodstatněnost a váha občana, občanského sdružení, které je schopno odhlédnout od bezprostředních, úzce motivovaných zájmů a prosazovat obecnější etické principy, principy humanistické pedagogiky a individualizovaného přístupu k dítěti menšiny jako rovnoprávné lidské bytosti a navrhnout a prosazovat řešení adekvátní opravdovému občanskému principu. Že tento obrat, i když je potřebný, nepůjde hladce, že bude stát mnoho úsilí, je nasnadě. Ale v tomto procesu se

¹⁶⁹⁾ O aktuálních problémech občanské společnosti. In: Via Europe – Občanská společnost, Sociální hnutí... (TACIS – PHARE), s. 17–22.

může ukázat profesionál (učitel) jako občan, který svou aktivitou, založenou na pravdivém poznání a na širě chápané společenské odpovědnosti, dokáže překonat krunyř politické a ekonomické jednostrannosti, byť by se halila v sebelépe vyhlížející háv starostlivosti o romské dítě.

Občanské sdružení – zde Hnutí R – poskytuje svým aktivním členům, učitelům i jiným profesionálům, možnost překonávat tendence vedoucí k odcizení – k nezájmu a lhostejnosti, k intolerantnímu přístupu společnosti k romským dětem a Romům jako celku, k absenci nebo k malé průraznosti výchovy k základním lidským hodnotám, jako je vzájemná úcta, tolerance, empatie, soucit a solidarita. Občanské sdružení směřuje svým založením, dobrovolnou aktivitou členů i k eliminaci extrémního egoismu jednotlivců a skupin, stalo se významným prostředkem k prosazování obecně prospěšných cílů, směřujících za vzdálenější horizont našeho současného života. Aktivní začlenění učitele nebo i jiného odborníka do práce takového sdružení mu umožňuje realizaci osobnosti jako bytosti schopné autonomního jednání, bytosti svobodné a tvůrčí, která je schopna realizovat v širším, občanském kontextu svůj profesionální étos a svoji filozofickou a mravní moudrost.

Jakou úlohu může tedy sehrát ve školství takové sdružení jako Hnutí spolupracujících škol R?

Upozorňujeme na to, že je to subjekt nemonopolní, demokratický, otevřený všem pozitivním vlivům a pouze jeden z mnoha dalších občanských neromských i romských subjektů, které mají zájem na prosazení humanistické pedagogiky ve vztahu k romské minoritě a obecněji na rozvoji demokratických principů multikulturní výchovy.

Filozofie Hnutí R vychází z ověřených a zobecněných principů charakterizujících roli nevládních organizací v pluralitní společnosti.¹⁷⁰⁾

1. Vychází z toho, že i ve školství existuje sféra „nikoho“, sféra, v níž může Hnutí sloužit jako překlenovací prvek, článek ve vztahu mezi státem (MŠMT ČR, školské úřady apod.) a jednotlivcem – jednotlivým, řadovým učitelem.
2. Hnutí R se vřazuje do živé pluralistické struktury různých subjektů s cílem prosazovat nové principy multikulturní výchovy a jeho činnost stojí i padá na občanském vědomí vysoce individuálně angažovaných a osobně zodpovědných učitelů a dalších odborníků, neromských i romských občanů.
3. Hnutí R se podílí na vytváření alternativy proti tomu, aby podstatná část společnosti – romská menšina – nebyla zbavena možnosti společenské mobility, aby nebyla pronásledovaná údělem nekvalitního školství, který by se přenášel z generace na generaci.

Občanská sdružení plní role, které jsou podstatné pro zdravý chod společnosti. Na plnění jakých rolí v konkretizované oblasti školství aspiruje Hnutí R?

¹⁷⁰⁾ Srov. o tom: Jarre, Dirk: Úloha nevládních organizací v pluralistické společnosti. In: Via Europe - Občanská společnost, sociální hnutí... (TACIS - PHARE), s. 9-16.

- 1. Role informační, organizační a servisní.** Hnutí spolupracujících škol se snaží organizací svých setkání a realizací prakticko-teoretických seminářů na různých školách v České republice (s aspirací i na Slovensko a další země) informovat svých současných 240 kolektivních i individuálních členů o metodách multikulturní výchovy, o alternativních metodách, o dalších subjektech, které se danou problematikou zabývají, vyměňovat si navzájem zkušenosti. Formou sborníků z vystoupení učitelů a odborníků dochází ke zprostředkování informací nejenom dovnitř sdružení, ale i navenek – jako informace státní sféře, MŠMT ČR i dalším organizacím. To, že k tomuto procesu dochází zdola, od samotných učitelů a zainteresovaných škol, a je od počátku vedeno v duchu eliminace rivality a nezdravé konkurenčnosti výchovných alternativ, má nesporně etickou hodnotu, významnou pro formování dvojedinosti role učitele: profesionála a občana. Prakticko-teoretické semináře, vedené odborníky (pedagogy, romisty, etnografy, sociology a také samotnými učiteli z praxe), vystupují jako společná zamyšlení nad pedagogickými aspekty edukace romského žáka.
- 2. Role pionýrská a novátorská.** I když v rámci demokratizace a humanizace našeho školství vznikla po roce 1989 řada sítí angažovaných učitelů prosazujících nové, alternativní metody (např. NEMES, Přátelé angažovaného učení), troufám si říci, že Hnutí R vzniklé v roce 1992 na půdě Ústavu pro studium romské kultury Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je novátorské právě svým dominantním zaměřením na multikulturní výchovu – v dané fázi na tu nejpodstatnější její složku: na výchovu romských žáků a budování tolerantního vztahu mezi romskými a neromskými dětmi.
- 3. Role advokátů.** Na vývoji občanského sdružení Hnutí R se ukazuje, že členové hnutí se dobrovolně a z hlediska svého vychovatelského etosu angažují především jako obhájci zájmů romského dítěte, romské rodiny a koneckonců celé romské komunity. Není ovšem možné zastírat, že se v konkrétních jednáních při setkáních učitelů a dalších odborníků mnozí prezentují i jako jejich soudci, kritici toho, že např. někteří rodiče neposílají děti do školy, že dochází v mnoha případech k vykořisťování dětí, nelegálním obživným aktivitám už na dětské úrovni apod. Je třeba si uvědomit, že být dobrým advokátem znamená vidět věci objektivně, kriticky a podrobit je odbornému i etickému diskursu, v němž je podmínkou i otevřený dialog mezi vychovateli – českými i romskými – s uplatněním kteréhokoliv názoru.
- 4. Role zajišťující fungování určitých hodnot ve společnosti.** Už sama dobrovolnost a „neziskovost“ členství má svoji hodnotu, setkávání lidí určitého pohledu na řešení mnohdy svízelných otázek výchovy vede k překonávání jednostranností, k pozitivnímu pohledu na problémy. Hnutí R se tak podílí na rozvoji hodnotového obrazu osobnosti učitele – ze-

jména učitele romských dětí, na jeho multikulturním chápání role školní výchovy i ve směru k velmi rychle se rozvíjejícímu multikulturnímu prostředí v České republice (dětí Vietnamců, Kubánců, Afričanů atd.). Spolu se začleněním romských rodičů a samotných dětí do setkávání a aktivní činnosti, do interkulturní výměny hodnot, může docházet i k urychlování **rozvoje hodnotového obrazu osobnosti žáka** – budoucího občana multikulturní občanské společnosti.

Na závěr naší úvahy o roli občanských sdružení v oblasti školství jako významných prostředků, prosazujících nové směry ve výchově a vzdělávání romských žáků, bych chtěl zdůraznit, že efektivní výsledky činnosti Hnutí R mohou být posuzovány pouze z hlediska dlouhodobého rozvoje. Každé hnutí, každé občanské sdružení má svůj vývoj, svoje revoluční vzplanutí i svůj evoluční proces, své milníky. Aspiruje i na podíl na spoluvytváření nové Evropy, zejména v oblasti rozvoje multikulturního školství v České republice. Avšak jako žádné z občanských sdružení nepůsobí izolovaně, existuje spolu s dalšími sdruženími. A jako jedno z nich je ovlivněno i jejich dosavadní nezralostí, respektive daným stadiem vývoje, které je charakterizováno zejména těmito faktory:

1. Obecně o občanských sdruženích platí, že mají relativní nedostatek identity a trpí malou vzájemnou solidaritou, působí lokálně a jsou zaměřena na konkrétní potřeby a cíle lidí, existuje roztržitést.

Hnutí R jako občanské sdružení se zaměřuje především na učitele, avšak je otevřeno všem dalším specialistům, občanům, Romům i neromům. Konkurenční prostředí a izolovanost od jiných se snaží překonávat. Aktuálním úkolem je ovšem koordinovanost a přinejmenším vzájemná informovanost mezi subjekty, zabývajícími se otázkami multikulturní výchovy.

2. Druhým problémem občanských sdružení bývají potíže s politickým myšlením a jednáním, s normativními omezeními, vnějšími faktory a tlaky, s otázkou přesvědčení členů, které v pluralitní společnosti mnohdy narážejí např. na zájem státní správy, ekonomické sféry, podnikatelů apod.

Hnutí R vychází z idejí Přemysla Pittra, který za dominantní při výchově dítěte považoval vychovatelský étos bez ohledu na národnost či jiné rozdíly a k tomuto cíli by měli vychovatelé směřovat nezávisle na ideových, politických, světonázorových rozdílech. Zde je prioritou morálka, vztah k člověku. Proto jsou např. pro členy Hnutí R sympatické záměry Ekumenické akademie v Praze, která do svých programů organicky zařazuje i oblast multikulturní, romskou – a „ve své práci záměrně překračuje hranice církví, generací, profesí a zemí“.¹⁷¹⁾

¹⁷¹⁾ 30. 9.–1. 10. 1996 pořádala Ekumenická akademie v Praze seminář „Romská cesta za vzděláním“, kde byl dán velký prostor právě představování nejrůznějších občanských subjektů, zabývajících se touto otázkou. To je jedna z možností navázání užší spolupráce a eliminace izolovanosti a nezdravé konkurence.

V této souvislosti bych rád upozornil ještě na jednu závažnou otázku, týkající se osobnosti učitelů, kteří jsou někdy obviňováni z podílu na asimilaci romského etnika v minulém režimu, a tedy by neměli mít morální kredit na výchovu a vzdělávání Romů v současnosti.

Vývoj osobnosti ve vztahu k historickým transformacím je složitý. Zde považují za nezbytné říci, že Hnutí R sází na takové učitele, kteří jsou otevření pozitivním a humanizujícím tendencím ve školství a jsou přitom kompaktní osobností se svým názorovým vývojem. O takových lidech je možno použít slova Václava Havla: „I to všechno předpokládá vytrvalou a houževnatou práci, založenou na otevřenosti vůči všem neodhadnutelným projevům života. Kdo je uvězněn v krupičce ideologických dogmat, ať už pravicových, nebo levicových, ten nám mnoho nepomůže. Spíš bych sázel na lidi, kteří si jsou do té míry jisti svou vlastní totožností i svými ideály, že jsou schopni naslouchat jiným, nebát se vlastního názorového vývoje a neuchylovat se pod ochranný deštník jednou provždy hotových pouček.“¹⁷²⁾

3. Třetím problémem občanských sdružení obecně je, že „v naší politické kultuře nejsou sdružení identifikována ani přijímána jako ústřední aktéři na politické šachovnici, a když už, tedy jen ve velmi nízkém postavení“.¹⁷³⁾

Tento problém, být přímým podílníkem a aktérem na politickém poli, Hnutí R rozhodně netrápí. I když si je třeba uvědomit, že rovnoprávný přístup romských žáků ke vzdělání a zajištění jejich humanistické a demokratické výchovy je významné politikum, uchopitelné jak politickými stranami, tak státem. V tomto směru je naše občanská společnost odpovědná i za účast občanů na společenském dění. To, že „Hnutí R mělo v určité fázi svého rozvoje podporu MŠMT ČR“¹⁷⁴⁾ je svědectvím, že jeho aktivita přispívá k rozvoji multikulturní výchovy jako důležitého společenského i politického úkolu.

Subjektem nejzávažnějším vzhledem k romským dětem jsou sami Romové. Jedině spolu s nimi je možno rozvíjet zdravou občanskou multikulturní společnost. Hnutí spolupracujících škol R aspiruje s plnou odpovědností na tuto spolupráci zejména v oblasti školství, neboť humanistická pedagogika se bez rozvoje multikulturní výchovy v současné společnosti neobejde.

¹⁷²⁾ Novoroční projev prezidenta republiky Václava Havla. In: Český bulletin lidských práv, č. 2, roč. I, 1995–1996, s. 44.

¹⁷³⁾ Jarre, Dirk: Úloha nevládních organizací v pluralistické společnosti. In: Via Europe – Občanská společnost, Sociální hnutí, s. 16.

¹⁷⁴⁾ Zpráva o aktivitách směřovaných do oblasti výchovy a vzdělávání v souvislosti s Rokem boje proti rasismu, xenofobii a netoleranci, vyhlášeným Radou Evropy. Předložena na 5. setkání se zástupci romských aktivit 26. dubna 1996 na MŠMT ČR v Praze.

V. kapitola
**PROSTŘEDKY VÝCHOVY
A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO ŽÁKA**

**Alternativní přístupy jako významné možnosti
výchovy a vzdělávání romského žáka**

K obecným východiskům alternativních přístupů

*Člověk myslící a promyšleně jednající –
přemyslovský! – je ten, jenž dovede svou
obrazivostí vystoupit ze sebe, vyprostit se
z poměrů, ve kterých je zvykově upoután,
ten, kdo se dovede pohroužit myšlenkou
a citem do lidí jiných dob, kdo se dovede
vnořit v celek národní, evropský, světo-
vý. Jen tak lze tvořit nové a stát se člove-
kem novým: ovšem i takové tvoření bude
vždy skrovné! Nejsme titanové, natož bo-
hové.*

T. G. Masaryk

Do roku 1997 působili na českých školách převážně čeští učitelé romských žáků. I když již zde působili i učitelé romští, byli v menšině a ve skutečnosti vlastně realizovali požadavky majoritního českého školství, které byly orientovány asimilačně.

Od roku 1997 nastupují do českých škol s převahou romských žáků romští pedagogičtí asistenti. Vytváří se tak nové prostředí, které vede i po obsahové a metodické stránce k potřebě vytvářet takové alternativy výuky, které by reálně respektovaly požadavky romské komunity na nový obsah i metodu, která by vycházela ze specifík romské kultury.

Překonání monopolu českých pedagogů ve školách s převahou romských žáků se však projevuje i v požadavku na změnu vědomí učitele. Předchozí škola byla zaměřena převážně na rozvoj vlasteneckého vztahu k českému národu, k historickým českým osobnostem, které bránily a podporovaly identitu českého národa, k významným historickým událostem, které naplňovaly ideu české státnosti.

Zdálo by se, že v české filozofii výchovy jako by neexistovaly pozitivní filozoficko-etické principy vztahů Čechů k jiným národnostem. Avšak opak je

pravdou. V díle každé významné české osobnosti, vycházející z humanistických tradic české historie, existuje vždy jako přirozená součást komplexního díla i filozofie tolerantního přístupu k odlišným kulturám, národům a národnostem. Mám na mysli zejména dílo J. A. Komenského, který ve své *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* koncipuje výchovný program, určený pro všechny národy, přičemž zachovává a rozvíjí jejich vlastní svébytnost.

Vlivem historických událostí, jejichž důsledkem byla tři sta let trvající příslušnost českého národa k rakouské říši, dostal český národ možnost plně rozvinout tuto ideu až po roce 1918. V osobnosti nového prezidenta T. G. Masaryka se projevil teoreticky i prakticky nový filozofický postoj k – moderně řečeno – multikulturní a interkulturní výchově. T. G. Masaryk nebyl jenom filozofujícím prezidentem. Jeho myšlenky byly určeny učitelstvu první republiky a jsou aktuální i v současné době. Dovedl je také velmi dobře a obrazně sdělit. Podobně jako myšlenku, která stojí v záhlaví pojednání o alternativních způsobech vzdělávání romských žáků. Tato myšlenka nevyjadřuje nic jiného než výchozí filozofický a etický princip, z něhož by měl každý učitel, předstupující před děti odlišné kultury, vycházet. Znamená to, že by český učitel měl mít schopnost nejenom se racionálně a emocionálně „ponořit“ do různých dob a osudů svého českého národa, ale i do různých dob a osudů národů jiných. Platí to stejně i o národu romském. I kdyby učitel používal s velkým mistrovstvím nejmodernější výchovné metody, a přitom by nebyl schopen niterného „ponoření“ do situace romského národa, jeho metody by vyznívaly naprázdno.

Tento požadavek platí samozřejmě nejenom pro české učitele romských žáků. Platí také pro nové romské pedagogické asistenty, kteří působí na školách s převahou romských žáků od roku 1997. Jejich výhodou oproti českým učitelům je, že jejich metody mohou vycházet přímo z hlubin romské kultury, neboť tito lidé jsou jejími příslušníky. To může velmi napomoci i efektivitě používání různých alternativních metod při výuce romských žáků. Neznamená to však náhradu českého učitele. Spíše jde o vytvoření multikulturního pedagogického kolektivu, který při dobrém vedení a dobré vůli všech zúčastněných může znásobit svoji sílu tak, aby ve školách docházelo, po masarykovsku řečeno, k postupnému naplňování vzájemnosti, k postupnému dosahování výchovných cílů, které za první republiky nemohly být vlivem násilného válečného přerušeni zcela realizovány.

K tomu má naše škola v současnosti velkou příležitost. Protože se bez nových metod nelze obejít a protože již mnohé z těchto alternativ byly ve školách s převahou romských žáků použity, je třeba vytvořit jakousi jejich „inventarizaci“, aby si čeští i romští pedagogové a další odborníci uvědomili znatelný posun, který naše škola udělala během posledních deseti let i ve vztahu k romskému žákovi.

Alternativní pedagogika sféra tvořivého hledání různorodých metod multikulturní výchovy romského žáka

Člověka nečiní vznešeným původ, ale to, jak smýšlí a jedná. Stejně tak nesmyslné je domnívat se, že můj národ, moje rasa, moje kultura jsou lepší než jiné rasy, národy, kultury. V každé kultuře je něco, z čeho se ostatní mohou poučit. A ponižují-li jedni kulturu jiných, ztrácejí příležitost naučit se z ní to, co by jejich lidsví dodalo úplnosti.

Indický mudrc Šrí Díp Náráján Maháprabhudží (zemřel roku 1963 ve věku 130 let)

Hnutí spolupracujících škol R se již od svého začátku zaměřovalo na hledání nových metod, které by přispěly k překonávání autoritativního a asimilačního systému vzdělávání romských žáků v českých školách. Již v prvním sborníku „Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů“ ze třetího setkání Hnutí R v 5. Základní škole Most – Chanov ve dnech 28.–29. dubna 1995 bylo konstatováno, že „*demokratizace a humanizace ve výchově a vzdělávání ve školách probíhá daleko pomaleji u romských žáků. Důvody jsou v přetrvávání asimilačních tendencí, řečové, jazykové a kulturní bariéry... Kromě toho se i v důsledku zostřujícího se společenského klimatu ve vztahu k Romům projevují i ve školách konflikty související s rasismem a xenofobií.*

Hnutí R si dává za cíl vyrovnat se s tímto vývojem i ve školách s převahou českých dětí a napomoci školám s převahou romských žáků při aplikaci moderních metod a přístupů.“¹⁷⁵⁾

Další setkávání členů Hnutí R v různých školách České republiky a Slovenské republiky směřovalo k naplňování výchozích cílů. Učitelé romských dětí prezentovali při setkáváních nové, alternativní metody své práce jak po stránce praktické, tak i v teoretických zobecněních. Touto formou se vlastně vytvářela analýza obsahu a metod výchovy a vzdělávání romských dětí ve školách.

¹⁷⁵⁾ Balvín, J.: Předmluva k: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most – Chanov 28.–29. dubna 1995. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 5

Jakoby ve druhé linii docházelo v českých školách k vytváření alternativních vzdělávacích programů. Ty byly samozřejmě určeny pro školy s převahou romských žáků, avšak specifika jejich vzdělávání mnohdy ředitele a učitele škol příliš neinspirovala k jejich používání. Přesto se od poloviny devadesátých let mnohé školy s převahou romských žáků k novým alternativním programům připojovaly, nalézaly v nich inspiraci a včleňovaly je organicky do výuky.

Shrnutím alternativních metod, které se za deset předchozích let používaly ve školách s převahou romských žáků i jako inspirace pro učitele a vychovatele romských žáků, se zabývala publikace *Romové a alternativní pedagogika*,¹⁷⁶⁾ jež si vytkla za svůj cíl podat co možná nejširší obraz alternativních pedagogických směrů, které je možno aplikovat i při výuce romských žáků. Vedle toho je v publikaci obsaženo i praktické uplatnění široké škály různorodých programů a metod, které vyšly z praxe učitelů romských žáků. Tato skutečnost svědčí o tom, že učitelé romských dětí, soustředění ve velké míře právě v Hnutí spolupracujících škol R, nikdy nečekali na nové metody, na nové alternativy ve výchově a vzdělávání svých žáků, ale sami je tvořivě vytvářeli. Také tento fakt je v publikaci zvláště zřetelný.

Cílem publikace je také prezentovat alternativní pedagogiku novým romským pedagogickým asistentům, kteří se seznamují v kurzech pedagogického minima se základy pedagogiky a mohou být inspirováni také předkládanými alternativními programy. Proto po metodické stránce jsou v jednotlivých kapitolách prezentovány základní principy a filozofie alternativních metod, přičemž jsou využity i práce autorů, kteří jsou realizátory alternativních přístupů v zahraničí i v České republice.

Přehlednost a pluralita různorodých alternativních směrů vytváří pro čtenáře publikace atmosféru svobodného výběru a volby pedagogických směrů, kterých může využít ve své vlastní praxi. Základem je přitom zájem o romského žáka, o zlepšení jeho vzdělávání a o rozvoj jeho romské identity.

V dalším textu si všimnu některých alternativních metod jako prostředků výchovy a vzdělávání romských žáků, které jsem sám ve své pedagogické praxi s českými i romskými žáky vyzkoušel nebo se kterými jsem se setkal ve školách s romskými žáky při organizovaném setkávání Hnutí R.

¹⁷⁶⁾ Balvín, Jaroslav a kolektiv: *Romové a alternativní pedagogika*. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.–3. června 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000.

Reformní praxe některých alternativních školských systémů jako inspirace a prostředek dalšího vzdělávání romských žáků

Vyučování podřídit výchově, nejprve je třeba být vychovatelem a potom teprve učitelem.

Peter Peterson, Jenský plán

V následujícím výkladu se zmíním o čtyřech systémech, které prosazují koncepci „nové výchovy“ a mohou poskytnout svým akcentem na prosazování humanistické pedagogiky a etiky výchovy dosti námětů i pro praxi Hnutí spolupracujících škol R a stát se prostředkem zlepšování výchovy a vzdělávání romských žáků.

1. Moderní francouzská škola Celestina Freineta¹⁷⁷⁾

Filozofii hnutí, které ve Francii představuje více než 20 000 učitelů, vyjádřil jeden francouzský učitel těmito slovy: „*U nás ve Francii se produkují lidé, kteří jsou poslušní a fungují podle požadavků nadřízených a šéfů, kteří myslí za ně. Co my si přejeme, jsou právě lidé, kteří sami myslí, mají pocit zodpovědnosti a dokáží bojovat za lepší život, za spravedlivější sociální společnost. To je filozofie, která stojí v pozadí hnutí.*“

¹⁷⁷⁾ Analýzu reformní praxe freinetovských škol, waldorfských škol a Jenského plánu podává Karel Rýdl (Reformní praxe v současných školských systémech, SPN, Praha 1990), o jehož výklad, který mi slouží jako východisko úvah o možnostech realizace „nové výchovy“ ve školách Hnutí R, se opírám.

Srov. též: Rýdl, Karel: K obecným pedagogickým základům alternativní pedagogiky. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a alternativní pedagogika. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.–3. června 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 18–26.

Dalšími využitelnými publikacemi jsou:

Kota, J., Rýdl, K.: Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu. Praha, UK 1992.

Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výchova. Kroměříž 1995.

Průcha, J.: Alternativní školy. Gaudeamus, Hradec Králové 1994.

Příhoda, V.: Ideológia novej didaktiky. Bratislava 1936.

Příhoda, V.: Racionalizace školství. Praha 1930.

Rýdl, K.: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno 1994.

Vrána, St.: Základy nové školy. Brno 1946.

Humanistický vztah k dítěti spočívá v poskytnutí možnosti, aby mohlo rozvíjet vlastní osobnost, aby se stalo subjektem vlastní výchovy a v budoucnosti členem společnosti.

Učitel již nepředstavuje vševědoucí a všemocnou autoritu, a přesto si udržuje důležitou funkci poradce s vysokou autoritou odbornou a mravní.

Škola je založena na kontaktech mezi žáky a učiteli, a ty jsou rozšířeny na celé hnutí. To má svůj význam v prosazování etických vztahů v makroměřítkách hnutí i celé společnosti. Etickou funkci naplňují zvláštní používané techniky – korespondence, vlastní tvorba a zejména vydávání vlastních časopisů. Tento systém pomáhá osvobodit žáka z jeho tradičně pasivní role tím, že mu umožňuje projevit vlastní aktivitu, prolamuje bariéry verbálního učení a zároveň umožňuje kooperativnost v činnostech. Vliv na rozvoj autonomie a seberegulace žáka má i zavádění žákovské samosprávy. Aplikace prvků freinetovské pedagogiky (samozřejmě záleží na samostatném rozhodnutí učitele) v podmínkách školy s romskými žáky by napomohla určitě výrazným způsobem k identifikaci žáka, k samostatnosti a přípravě k jeho včlenění do společnosti jako plnoprávného občana. Některé techniky freinetovské pedagogiky jsou mimovolně ve školách s převahou romských žáků používány: např. literární soutěže, psané žáky v romštině a organizované společnosti Nová škola, či vyprávění žáků o vzpomínkách na holocaust, organizované společnosti R-Mosty atd. V mnoha případech jsou z laureátů těchto soutěží významní romští redaktoři romských časopisů.

2. Waldorfské školy

Pedagogika waldorfských škol je založena na složitém filozoficko-pedagogickém systému německého pedagoga a filozofa Rudolfa Steinera. Máme-li to říci velice stručně, jejím základem je láska k člověku: „*Pedagogika je, vzato od základu, láska k člověku, vyvěrající z poznání člověka. Přinejmenším na tom by měla být budována.*“ (R. Steiner)

Pro praxi Hnutí R, pro školy s romskými žáky může být inspirující koncepce prosazování obecně lidských ideálů. U žáků je rozvíjena schopnost vlastního úsudku a vlastní orientace ve vztahu ke světu a společnosti. Žák sám se rozhoduje na základě vlastních zkušeností a ideálů, jakým směrem se bude jeho vztah ke světu formovat a vyvíjet.

Důraz se klade na umění učitele působit na žáky a vést je k vnitřním prožitkům, k dosažení atmosféry vzájemného obohacování prostřednictvím setkávání učitele a žáka ve výuce.

3. Jenský plán

Jenský plán je hnutí založené Peterem Petersenem. Jeho hlavním teoretickým východiskem je akcent na dominantnost výchovného aspektu vyučování: „*Vyučování podřídí výchově, nejprve je třeba být vychovatelem a potom teprve učitelem.*“

Základním úkolem učitele je utváření pedagogických situací, v nichž by bylo možné předávat dítěti poznatky o světě nejenom racionálně (exaktně), ale s velkou

výchovnou hodnotou. Učitel jako duševně zralý člověk musí poskytnout celou svoji osobnost pro utvoření niterného vztahu žáka k předmětu vyučování. Pedagogická situace má nutit žáka k volbě a rozhodování, má mít charakter mezní situace, kterou si sám žák má „protrpět“, prožít svou vlastní činností. Tím pracuje na uvědomění sebe sama. Důležitý je i kontakt a úzké vztahy mezi všemi členy a účastníky situace. Pedagogická situace vyžaduje pravou samostatnost k plnému převzetí a přijetí napětí, katarze, která v tomto procesu vzniká.

Jenské školy kladou velký důraz na „etický fenomén“. V tom jsou nosné i pro realizaci mravní výchovy romských žáků.

4. Humanistická koncepce vyučování gruzínského pedagoga Š. A. Amonašvili ¹⁷⁸⁾

I když tato koncepce vznikla ještě na půdě socialistického školství, je přínosem zejména pro důraz na etiku vztahů k dítěti.

Dítě má klíčový význam. Je celostní osobností a musí si být vědomo svého rozvoje. Ten je pro dítě důležitým společenským úkolem. Vyučování má být řízeno jakoby z pozice žáka. Dítě usiluje o svobodnou aktivizaci svých poznávacích sil tím, že dostává příležitost k výběru, k vlastní volbě. Nejde však o libovůli, ale o možnost rozhodovat se mezi dvěma pedagogicky rovnocennými náměty.

Z etického hlediska je významné, že žák formuje svůj mravní charakter, opakuje se a v závislosti na věku rozvíjející možnosti volby a rozhodování, čímž se rozvíjí i jeho odpovědnost za sebe i za realizaci společenských cílů. Jeho činnost je stále potvrzována a uznávána učitelem, rodiči a dalšími lidmi jako závažná společenská činnost, což vytváří atmosféru silné vnitřní motivace.

Amonašvili vyjadřuje i některé etické principy ve vztahu k žákovi:

- víra v jeho možnosti a perspektivy
- povzbuzující porozumění
- důvěra ke každému členu kolektivu
- vážit si žáka a udržovat jeho důstojnost
- spolupracovat s ním jako partner
- právo žáka na samostatné vyjádření

Tyto principy jsou potřebné i při výchově žáků odlišné kultury.

Společné znaky reformní praxe „nové výchovy“

V České republice dnes již vzniká i řada projevů tzv. alternativního pedagogického hnutí. V pluralismu přístupů k nové výchově nalézá svoji cestu i Hnutí spolupracujících škol R. Podobně jako hnutí jiná, nalézá i Hnutí R inspiraci v alternativních pedagogických systémech, které se rozvíjely zejména v USA, Velké Británii a SRN od 70. let.

¹⁷⁸⁾ Srov. Antologie textů z didaktiky V.: Š. A. Amonašvili. Redakce: J. Kořán, SPN, Praha 1986.

Každé hnutí má svoje specifika, daná úrovní pedagogických tradic té které země, vztahem oficiální školské politiky k ostatním výchovným proudům a projektům a také subjektivními faktory – tvořivou schopností a morální připraveností učitelů rozhábat tradiční zaběhané mechanismy a realizovat principy humanistické pedagogiky s ohledem na konkrétní podmínky svého působení.

V situaci formování a hledání cest, jak tvořivě aplikovat a zúročit originalnosti přístupů mnohých učitelů ve školách s romskými žáky, je i Hnutí R. Jeho záměry, cíle a volba výchovných prostředků, celkový charakter a filozoficko-etická východiska mají s reformní praxí západních škol řadu společných znaků, i když jejich teoretické vymezení i praktická realizace jsou i otázkou dalšího vývoje.

Pokusím se vymezit hlavní znaky, které jsou společné i s jinými typy reformní praxe v zahraničí a jež je třeba naplňovat i v práci s romskými žáky, chce-li být nová pedagogika opravdu humanistická a demokratická i ve vztahu k potřebám rozvoje romské minority.

1. Charakter hnutí

- rozvoj plurality přístupů, vycházejících z konkrétních objektivních podmínek v různých částech České republiky i na Slovensku
- výměna praktických i teoretických zkušeností jako princip, podporující vzájemnou informovanost a inspirující k tvořivé aplikaci poznatků na specifické podmínky školy (kolektivní rozum a zkušenost)
- důsledné dodržování zásady svobodné volby alternativních metod, dobrovolná příslušnost k hnutí
- tvořivá, uvolněná atmosféra jak na jednotlivých školách, tak ve vztahu mezi všemi členy hnutí, atmosféra hledačství a prověřování výchovných metod
- vzájemný respekt mezi učiteli i ve vztahu mezi žáky jednotlivých škol
- vytváření tradic vzájemných setkávání učitelů, žáků a rodičů ve společné činnosti, chápaných i jako nástroj ovlivňování kulturní komunikace
- rozvoj spolupráce mezi českými učiteli, slovenskými pedagogy a romskými asistenty

2. Demokratičnost a humanita

- prosazování principu svobodné a antiautoritativní výchovy
- východiskem výchovné činnosti je romský žák
- nenásilné usilování o přípravu učitele na nové bázi: přirozená morální autorita, odpovědnost k romskému žákovi chápaná šíře jako odpovědnost za utváření demokratického vztahu mezi majoritou a minoritou, schopnost optimální svobodné volby učitele jak pro metody práce, tak pro přístup žáků, akcent na morální zásady učitelské práce a vztahu k romskému dítěti
- rozvíjení vztahu mezi učitelem a žákem jako vztahu partnerství, spolupráce a prostoru pro vzájemné obohacování
- naplňování výchovné funkce vyučování ve vztahu k žákovi univerzalis-

tickými etickými principy humanismu a demokracie i hodnotami romské kultury, etiky a filozofie

- realizace výchovy jako prostředku odstraňování bariér ve vzájemných kontaktech mezi majoritou a minoritou
- naplnění pozitivního vztahu k dítěti bez ohledu na etnickou a sociální příslušnost

3. Etický fenomén vyučování

- cílem pedagogické práce ve škole je člověk – nejen romský žák, ale i jeho nejbližší „lidské prostředí“, rodina a vlastně celá romská komunita
- vyučování má nejen racionální, ale též hodnotovou funkci, která je ve vztahu k romskému dítěti důležitým motivačním faktorem
- orientace dítěte na rozvoj jeho svobody a sebeuvědomění
- co možná největší eliminace syndromů neúspěchu, naučené bezmocnosti, fenoménu přibouchnutých dveří apod.
- seznamování s tradičním morálním hodnotovým systémem Romů, diskuse o pozitivních a negativních aspektech mravních hodnot a osvojování univerzalistického hodnotového světa¹⁷⁹⁾
- utváření architektoniky třídy a školy tak, aby napomáhala vzájemným kontaktům a realizaci principu spolupráce, partnerství a autonomie a svobody osobnosti
- využití společných akcí, tradic a slavností i na základě romských významných dnů k posilování hrdosti na vlastní romství
- poznávání kořenů vlastního bytí a existence jako předpokladu mravního zakotvení a ztotožnění se se svým etnikem, národností, národem
- vyzdvižení tradic univerzalistické kultury jako předpokladu společného konsensu majority a minority v naší společnosti
- vazba na širší okolí školy, aby žáci pocítovali i společenskou významnost své činnosti, aby se obnovila i v „romských školách“ tradice školy jako kulturního centra obce

¹⁷⁹⁾ Škola „nové výchovy“ podle P. Petersona směřovala k cíli výchovy a vzdělávání na základě společné vůle k vzájemné pospolitosti. Proto musel být celý školský systém zařízen tak, aby provokoval žáky k uplatňování a projevování duševních ctností dobra, lásky, věrnosti, důvěry, kamarádství, pokory, soucítu, lítosti, zbožnosti, připravenosti k pomoci, k obětem a k starostlivosti. Pestalozzi nazval tyto ctnosti prvotními náležitostmi člověka, které teprve umožňují každou formu pospolitosti a lidského soužití. Podle Wundta jsou tyto ctnosti výsledkem vzájemného působení tří základních mravních norem:

1. úcta a vážnost ke starším lidem a autoritám,
2. připravenost pomoci bližnímu,
3. věrnost a dodržování tradičních mravních norem.

Podle Petersona „pospolitost je pro nás prvořadou věcí. V ní a z ní se člověk probouzí k životu a jen jejím prostřednictvím se stává osobností“. (Führungslehre des Unterrichte. Braunschweig, 1955, s. 50).

Programy pro romské žáky

Často se ptám, zda nevkládáme přílišné naděje do ústav, zákonů a soudů. Jsou to falešné naděje, věřte mi, tyto naděje jsou falešné. Svoboda žije v srdci člověka, když v něm umře, žádná ústava, žádný zákon ani soud ji nemohou zachránit...

Soudce Learned Hand In: Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut college, New London, Connecticut, U. S. A, druhé vydání 1997, zadní strana publikace.

Programy výchovy a vzdělávání pro romské žáky

Základními programy používanými v našich školách pro romské žáky jsou:

- Programy zaměřené na úspěšný start a překonání bariér na 1. stupni základní školy – Přípravné třídy a Projekt „Začít spolu“
- Programy založené na modifikaci výuky na základní škole
- Programy rozvíjející romskou identitu

Z nich si v následujícím textu všimnu zejména programů rozvíjejících romskou identitu, o ostatních bude informace v dalším textu.

Programy zaměřené na úspěšný start a překonání bariér na 1. stupni základní školy

Po roce 1989 byly stále patrnější nedostatky i v přípravě romských dětí na jejich rovnoprávné uplatnění v životě. Nejmarkantnějším výrazem tohoto stavu byla téměř 80% přítomnost dětí ve zvláštních školách a jejich vysoká propadavost zejména v 1. ročníku. Tuto kritickou situaci vyhrotily i společenské změny, které pro většinu romských rodin znamenaly hluboký propad, nezaměstnanost, závislost na finančních podporách a sociální péči a následný vzrůst kriminality a dalších negativních jevů. V praxi se např. tato situace projevila téměř stoprocentně úbytkem romských dětí v mateřských školách.

Romské iniciativy a některé nadace ve spolupráci s ministerstvem školství si začaly uvědomovat narůstání nebezpečného rozporu mezi nedostatkem ve vzdělání a společenským uplatňováním Romů spolu s negativními důsledky tohoto stavu. Proto reagovaly požadavkem na vytváření programů, které by pomohly v adekvátní přípravě romských dětí v jejich úspěšném školním startu.

Na základě požadavku romských iniciativ vznikly po roce 1993 dvě základní metody přípravy sociálně a kulturně handicapovaných dětí, což romské děti ve většině případů jsou.

1. **přípravné třídy** v základních, mateřských nebo zvláštních školách (experimentálně zaváděné ve školách z iniciativy MŠMT od roku 1993)
2. **projekt „Začít spolu“** v mateřských školách, prosazovaný americkým a českým týmem odborníků ze SOROS FOUNDATIONS New York a Open Society Fund v Praze od roku 1994

Program přípravných tříd byl od počátku směřován jako pomoc romským dětem a teprve v jeho průběhu se ukazovala jeho prospěšnost pro sociálně a kulturně handicapované děti obecně. Naproti tomu projekt „Začít spolu“ vystupuje jako alternativní program komunitního vzdělávání a spolupráce pro předškolní děti a jejich rodiče s uplatněním pro všechny děti ve fázi předškolní přípravy, jehož logickým důsledkem je i vhodnost pro přípravu dětí romských.¹⁸⁰⁾

Programy rozvíjející romskou identitu

Ze zásad, které jsou nezbytné k realizaci programu modifikace vzdělávání pro romské děti, je patrné, jak velká důležitost je přikládána výchově ke společnému „spolupobývání“ českých a romských žáků ve škole. Nejdůležitějším úkolem vedení škol je vyváženě spojit proces rozvoje identity romského žáka s jeho rovnoprávným zapojením do školního kolektivu a do interkulturního dialogu mezi romským a českým žákem.

Interkulturním dialogem rozumím schopnost vzájemného obohacování kulturními hodnotami, které jsou vlastní tomu kterému národu či národnosti. Protože však uchovávaní a rozvoj romské kultury byl v našich školách v minulosti zanedbáván, nebo spíše potlačován, je naléhavým úkolem současné školy vyrovnání tohoto handicapu a maximální zaměření na seznamování romských žáků s jejich jazykem, kulturou, historií, etickými hodnotami, na využití jejich vlastních znalostí o životním stylu a o vzájemných vztazích ve své komunitě, na hlubší seznamování s romskými osobnostmi.

Cesta k integraci romské komunity vede přes maximální rozvoj její identity. Pokud jsou prostředky tohoto rozvoje vedením a učiteli škol využity již od počátku v klimatu vzájemné komunikace mezi učiteli, romskými a neromskými žáky a jejich rodiči, pak se již opravdu může jednat nejenom o výchovu multi-kulturní (výchova na základě seznamování dětí s jejich národnostními kulturami), ale i o výchovu interkulturní (výchova na základě vzájemného a společné-

¹⁸⁰⁾ Podrobněji o přípravných ročnících Marie Rokosová a o projektu „Začít spolu“ Jiřina Topinková. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“), Hnutí R, Ústí nad Labem, 1996.

ho seznamování s hodnotami rozdílných národních či národnostních kultur, k nimž děti a jejich rodiče přísluší).

Nejdále se v rozvoji identity romského žáka a interkulturní komunikace dostala Základní škola Přemysla Pittra v Ostravě pod vedením ředitelky Mgr. Heleny Balabánové (do roku 2000). Byla založena roku 1993 a v poměrně krátké době se stala uznávanou autoritou ve vzdělávání a výchově romských dětí.¹⁸¹⁾

Výchozí koncepcí školy je sociální pedagogika. Základním programem školy je projekt Obecná škola. Hlavními principy vzdělávání školy jsou:

- systematické naplňování integrace dítěte a dosažení maximální úrovně jeho vzdělanosti
- výuka a výchova při vytváření klimatu společenství vedení školy, učitelů, žáků, rodičů a romských asistentů na základě obecně křesťanských idejí a vzájemné důvěry
- pomalejší postup výuky
- vertikální diferenciací (pracovní skupiny napříč různými třídami)
- multikulturní prostředí, citové vazby a znalost etnika, směřující k překonávání kulturní a jazykové bariéry

Škola je nikoli bezdůvodně pojmenována po velkém sociálním pedagogovi Přemyslu Pitterovi (1895–1976). Ten vycházel z koncepcí humanistické pedagogiky a z duchovního odkazu křesťanství v podobě českobratrské tradice. Navazoval na pedagogický odkaz a etické hodnoty vztahu k člověku jako autonomní bytosti bez ohledu na národnost, jak je zanechal Mistr Jan Hus, J. A. Komenský, Petr Chelčický, T. G. Masaryk.

Tvůrčím a inspirativním vkladem Přemysla Pittera k tomuto odkazu je jeho sociální pedagogika. Humanita jeho vztahu k dětem bez ohledu na jejich původ a národnost se nejvíce projevila ve dvou ojedinělých projektech:

1. Otevření a výchovné vedení Milíčova domu v Praze na Žižkově v roce 1933. Dům byl určen pro výchovu sociálně slabých dětí ze Žižkova ve volném čase.
2. Poválečný projekt společné výchovy židovských a německých dětí, zachráněných z koncentračních táborů (židovské děti) a sběrných táborů při odsunu Němců z ČSR (německé děti).

Svým projektem potvrdil Přemysl Pitter celistvou filozofii a etiku svého pedagogického snažení, vyjádřenou snad nejlépe v roce 1939 uveřejněním veršů J. Krejzy v časopise „Sbratření“, který Pitter redigoval:

¹⁸¹⁾ Podrobněji o Základní škole Přemysla Pittera píše Helena Balabánová a o Přemyslu Pitterovi jako sociálním pedagogovi píše Jaroslav Balvín ve sborníku: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků, sestavil Jaroslav Balvín, Hnutí R, Ústí nad Labem, 1996. Nejnověji též: Balabánová, Helena: Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 333–351.

*„Vždyť všichni jsme stejní, všichni jsme lidé,
ať bílí jsme, černí či Židé,
vždyť všichni jsme bratři a všichni jsme vinni,
za všechny, za vše, co bližní nás činí...“*

Myslitel Martin Buber, s kterým se Přemysl Pitter setkal v roce 1964 jako s šestaosmdesátiletým starcem při své návštěvě Izraele, byl toho názoru, že nový způsob výchovy člověka není otázkou změny metod, ale otázkou změny srdce.

I ve vztahu k romským dětem a k romské komunitě platí slova Edvarda Beneše, zdůrazňující hodnotu každého národa: *„Každý národ jest jen částí všeho lidstva a tudíž jednotkou, která musí být celému lidstvu užitečná.“*

Jestliže se tyto myšlenky, moderně nazvané multikulturní, stanou součástí a dalším prostředkem pro rozvoj niterného úsilí vedení škol o prosazování výše zaznamenaných programů i osobitých a tvůrčích programů vlastních při výchově a vzdělávání romského žáka, pak má naše školství šanci spojit humanistické tradice české pedagogiky s novými cestami rozvoje národnostního školství i ve vztahu k romské komunitě.

Program „Začít spolu“

Závazek 4

Zavazujeme se, že budeme nápomocni sociální integraci podporováním společností, které jsou stabilní, bezpečné a spravedlivé a které jsou založeny na podpoře a ochraně všech lidských práv, na nediskriminaci, toleranci a úctě k rozmanitosti, rovnosti příležitostí, solidaritě, bezpečnosti a účasti všech lidí, včetně postižených a bezbranných skupin a jednotlivců.

DESET ZÁVAZKŮ

Kodaňská deklarace a akční program, Světový summit o sociálním rozvoji 1995. In: Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut college, New London, Connecticut, U. S. A, druhé vydání 1997, s. 53.

Mezinárodní projekt se symbolickým názvem „Začít spolu“ probíhal v letech 1994 až 1997 v devíti mateřských školách a v jedné škole základní.

Z toho se čtyři základní školy s převahou romských žáků rozhodly realizovat tento program pro jeho schopnost respektovat národnostní specifiku dětí a výchozí filozofii: rovnoprávnou komunikaci a respektování lidí kolem sebe.

Základními principy programu jsou tato pravidla:

1. Metodické vedení dětí ve třídě v tzv. centrech aktivity
2. Individuální přístup ke každému dítěti, respektování a rozvíjení jeho etnické identity
3. Integrované učení hrou
4. Aktivní účast rodiny a vzájemná spolupráce školy a kolektivu rodičů

I pro romské děti je aktuální vytváření a podpora následujících schopností:

1. Samostatné uvažování, schopnost správné volby a ochota přijímat za tuto volbu odpovědnost
2. Respektování lidí kolem sebe a vzájemná ohleduplnost
3. Přijímání změn a schopnost se s nimi optimálně vyrovnávat
4. Rozpoznávání problémů a dovednost je účelně řešit
5. Tvořivost

Největší zkušenosti s romskými dětmi získal projekt např. v Mateřské škole v Rokycanech (s romskou koordinátorkou Ilonou Ferkovou) a v Základní škole, třída Družby v Karviné (koordinátorka Eva Pavlů).

Právě v této škole jako první uplatnili program „Začít spolu“ pro školu základní a jako hlavní metodu práce v přípravném ročníku. Z toho je vidět, že vedení školy a učitelé, kteří se rozhodnou pro další rozšiřování přípravných tříd, mohou užívat pro svou práci řadu alternativních metod, které mohou obohatit škálu pedagogického působení v našich školách při výchově a vzdělávání romských žáků.

Program „Začít spolu“ po pěti letech

K roku 2000 se vytvořila spolupracující síť 21 tréninkových center „Začít spolu“ v mateřských a základních školách. V programu pracuje devět modelových mateřských škol, 23 modelových základních škol a pět desítek mateřských a základních škol replikujících program. Zájemců o aplikaci programu do mateřských a základních škol stále přibývá.

Všech devět vysokých pedagogických škol a všech 17 vyšších a středních škol v České republice implementuje program „Začít spolu“ do výuky studentů anebo do dalšího vzdělávání pedagogů. Národní tým i tréninková centra programu Začít spolu spolupracují s pedagogickými školami i pedagogickými regionálními centry anebo se Službou škole v lokalitách, kde pracují tréninková centra „Začít spolu“.

Filozofie programu „Začít spolu“ vychází z filozofie otevřené společnosti. Program vede k demokratickému myšlení a jednání dětí, učitele i rodiče, rozvíjí toleranci k odlišnosti individuální, kulturní i etnické. Didaktika programu vychází z činnostní pedagogiky, využívá integrovaného učení hrou, rozvíjí všestranně osobnost, tvořivost i všechny typy inteligence dětí. Individuální přístup ke každému dítěti umožňuje integraci dětí s postižením, zvyšuje školní úspěšnost především romských dětí. Centra aktivit ve třídách, práce s rodičovskou komunitou a rodiče jako partneři, rodiče jako asistenti ve třídě, patří k dalším principům programu „Začít spolu“.

Program je velice užitečný pro všechny děti, včetně dětí nadprůměrně nadaných, dětí s postižením, dětí ze sociálně znevýhodněných rodin, anebo dětí z minorit, u nás pak především pro vzdělávání dětí romských.

Program „Začít spolu“ je velkou inspirací i do budoucna.¹⁸²⁾

Výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravým vztahům mezi lidmi jako multikulturní téma¹⁸³⁾

Z hlediska různorodosti kultur je evidentní i určitá různorodost přístupu etnik, národností i národů k životnímu stylu a k výchově k němu.

V současném světě, směřujícím k multikulturalismu, je možné se učit rozdílným přístupům k realizaci životního stylu a z toho se obohacovat. Přitom zjistíme mnoho společného, vycházejícího z monismu – obecného základu vztahu mezi člověkem a přírodou. Ukazuje se jako nezbytné **uchování rovnováhy**, které je základem celostního přístupu k lidskému zdraví.

Je evidentní, že prosazování jednoho dominantního přístupu, který prosazuje učitel ve třídě s žáky nejednotného etnického a kulturního zázemí, není v cestě za multikulturní výchovou nejvhodnější. Pro úspěch svého přístupu a pro vhodnou motivaci žáků není nezbytně nutné začínat přímo s respektováním i kritikou zaběhaného životního stylu přítomných žáků. Je možné začít i s názory a přístupem jiné kultury. Tato „neutralita“ může být vhodným úvodem k tolerantnímu vřazení názorů žáků ve třídě. Ti se srovnáváním s přístupem jiné kultury začnou nenápadně zabývat i přístupy kultury své vlastní, začnou porovnávat pozitiva i negativa svého vlastního životního stylu s kulturami odlišnými.

¹⁸²⁾ Konkrétněji a obsáhleji o programu viz: Step by step. Program „Začít spolu“. In: Balvín, Jaroslav: Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem, 2000.

¹⁸³⁾ Balvín, Jaroslav: Výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravým vztahům mezi lidmi jako multikulturní téma. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a majorita (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi). Sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13.–14. prosince 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 80–83.

Domnívám se, že vzhledem k romským žákům je vhodné začínat nikoli přímo evropskými přístupy ke zdravému životnímu stylu, ale spíše přístupy východními. Ve třídě, kde jsou romští i čeští žáci, může vyvolat účinnost východních přístupů k životnímu stylu a znalost technik, jak dospívat k životní rovnováze, i zájem majoritních žáků o takové techniky z původní pravlasti Romů – z Indie. Ve svých pedagogických důsledcích může tento přístup přispět k zabezpečení komunikace mezi českými a romskými žáky.

Vezměme za východisko našich úvah o metodice a filozofii výchovy ke zdravému životnímu stylu v multikulturním prostředí školy názory tibetského lámaisty z lhaské Potaly a doktora medicíny vyškoleného i v Číně, známého jako Dr. Tuesday Lobsang Rampa.

Ten, kdo hledá životní rovnováhu, návody, jak správně žít, najde v jeho knihách nejednu inspiraci. Přitom však rozhodně nejde o vnucování jednoho monopolu životního stylu. Když Tuesday Lobsang Rampa reagoval v poslední kapitole své knihy *Škola esoteriky* na mnoho žádostí zoufalých lidí, jak mají donutit toho či onoho, aby změnil styl života, jeho stanovisko bylo jednoznačné: „*V takových případech zásadně nezasahujeme, neboť jsme toho názoru, že je opravdu velice škodlivé snažit se ovlivnit něčí životní cestu... předkládáme své názory a vědění, ale nesnažíme se nutit vás v ně věřit.*“¹⁸⁴⁾

Podobná filozofie je i výchozím přístupem projektu výchovy ke zdravému životnímu stylu. Učitelé jsou povinni podat žákům objektivní informace o pozitivních i negativních důsledcích toho či onoho přístupu k realizaci životního stylu. To neznamená, že nemohou vyjádřit svůj hodnotový postoj. Avšak žáci **sami** si mohou vybrat, k čemu se přikloní, neboť rozhodující je vlastní volba, autonomní rozhodnutí a směřování k naplnění životního smyslu našeho bytí. Optimální volba je výrazem správného životního stylu. Člověk však nemusí volit sám a izolovaně. I tento proces může vyplývat z komunikace s ostatními lidmi. I to je součástí zdravého životního stylu – vytvářet společenství lidí, kteří by spolu dokázali třeba i neslyšně, nonverbálně komunikovat o podstatných hodnotách lidského života. I takovéto techniky, využívané po staletí jako duchovní rituály, mají své místo ve škole životního stylu a mohou pomoci k spříznění lidí různých kultur i při respektování jejich osobností a jejich etnické identity.

Takové techniky starých mudrců, které může šikovně využít i učitel, popisuje T. Lobsang Rampa: jde o metody duchovního rozvoje, jehož organickou součástí je i relaxace, uvolnění. To ovšem není samoučelným cílem, ale „rekreací“ – znovuvytvořením sebe sama, mobilizací svých sil k novému výkonu. A takovým **výkonem může být i soustředění lidí, kteří uvažují tvořivě, dokážou potlačit sobectví a myšlenky na vlastní prospěch a soustředí se pouze na dobro světa.**

¹⁸⁴⁾ Lobsang Rampa, T., Dr.: *Škola esoteriky*, Trigon, Praha 1996, s. 178.

Už samotným sesednutím s přáteli do kruhu a tváří tvář k ostatním můžeme prokázat veliké dobrodiní sobě i ostatním. Při sezení, se sepjatýma rukama a nohama, si každý člen skupiny uchová svou vlastní energii, avšak zároveň při soustředění na určité téma, domluvené spolu před tímto mlčenlivým sezením v kruhu, začne postupně „každý cítit, jak do něj vstupuje veliký mír, jako by ho zevnitř zaplavovalo světlo. Zažijete skutečné duchovní osvícení a pocit sounáležitosti s vesmírem“.¹⁸⁵⁾

Celostně chápaný pojem zdraví znamená i respektování určitých zásad životního stylu. Která jsou tato základní a naprosto nezbytná „*pravidla správného života*“? T. Lopsang Rampa je uvádí přehledně i s podrobnější úvahou ke každému pravidlu.¹⁸⁶⁾

1. Jednej tak, jak bys chtěl, aby se jednalo s tebou.
2. Nesuď jiné.
3. Buď ve všem přesný a dochvilný.
4. Nepři se o náboženství, ani se neposmívej víře druhých.
5. Drž se vlastního náboženství a toleruj věřící jiných vyznání.
6. Nezahrávej si s magií.
7. Varuj se alkoholu a drog.

Ad 1)

„Je to úplně prosté, pokud jste při smyslech, v životě by vás nenapadlo vrazit si nůž do zad, sám sebe podvést nebo se okrást. Jste-li normální člověk, co nejvíce o sebe pečujete. Podle zlatých pravidel žijeme tehdy, pečujeme-li o svého bližního jako o sebe sama, tedy chováme-li se k němu tak, jak bychom chtěli, aby se okolí chovalo k nám.“

Toto pravidlo má význam obecný. Při dobrém vedení učitelem může pomoci i při utváření dobrých vztahů mezi Romy a neromy.

Ad 2)

„Na rozdíl od kohokoli jiného znáte veškeré okolnosti svých záležitostí, a ani člověk vám nejbližší a nejdražší tyto nejnítěnější pohnutky vaší duše nezná. Nikdo, alespoň na tomto světě, se nedokáže vpravit do dokonalé harmonie s jiným člověkem.“

Učitel by měl vést žáky k tomu, že i když vytváříme dobré vztahy mezi Romy a neromy, existují zásady, které jsou vlastní té které kultuře – a my je musíme respektovat. Je to otázka vztahu mezi asimilací, integrací a identitou.

Ad 3)

Lidé si tvoří plány a organizují programy, protože všemu přísluší určitý prostor a čas. Jsme-li nepřesní a nedochvilní, ohrožujeme plány a záměry ostatních.

¹⁸⁵⁾ Lopsang Rampa, T., Dr.: Škola esoteriky, Trigon, Praha 1996, s. 74

¹⁸⁶⁾ Tamtéž, s. 159–163.

Přesnost a dochvilnost znamená řád a kázeň těla, ducha i duše. Prokazujeme-li schopnost dodržet slovo, dáváme tím najevo respekt vůči sobě samým, i respekt vůči druhým. Jsou to ctnosti, které stojí za to pěstovat. Tím naše duchovní i duševní hodnota roste!

Ve vztahu Romů a gádžů platí poněkud jiné normy, než bychom si do budoucna přáli. Především vzájemná nedůvěra a malá schopnost držet navzájem slovo. Pro budoucnost je potřeba tento stav stále překonávat.

Ad 4)

Je skutečně špatné dělat si legraci z náboženského vyznání jiných. Vy věříte čemusi, a druhý zas něčemu jinému.

Toto pravidlo souvisí znovu s tolerancí. Šířeji platí, že duchovní život Romů, tzv. romství, nemůže majorita nerespektovat.

Ad 5)

Každý by se měl držet svého vlastního náboženství. Je zřídkakdy moudré měnit je. Život na tomto světě je jako brod přes řeku – řeku života; uprostřed proudu není rozumné měnit koně.

Je také scestné ostatní ke změně náboženství nabádat. Sotva můžete vědět, které náboženství je pro koho vhodné, dokud nejste v jeho kůži, neuvažujete jeho hlavou a nedokážete proniknout do jeho duše.

Znovu se tu opakuje idea tolerance, respektování identity a odlišnosti příslušníka odlišného etnika.

Ad 6)

Určité formy magie jsou nebezpečné. To, co je určeno obyvatelům Dálného východu, nemusí vyhovovat Evropanům.

V tomto případě je možno k diskusím využít i názorů romského filozofa PhDr. Vlada Oláha, který magii Romů odmítá a snaží se ji nahradit křesťanským duchovním rozměrem.

Ad 7)

Opojně nápoje ubližují duši, zkreslují vjemy, poškozují mechanismus mozku. Oddá-li se někdo narkomanii, zřídka se všeho, o co v tomto životě usiloval. Náš život by měl být ukázněný a podléhat řádu. Právě kázni se liší organizovaná a výkonná armáda od chaotické hordy.

Poslední pravidlo je nyní zvláště aktuální jako varování před drogami u Romů, z nichž řada tomuto modernímu moru propadla.

Dramatická výchova

Čtete-li hru, v níž je pojmenováno zlo, v níž není jediné pozitivnější postavy, můžete z toho být snadno jen a jen deprimován. Zhlédnete-li však tutéž hru v divadle, v té excitující atmosféře společenského srozumění, máte najednou úplně jiný pocit. I ta nejtvrďší pravda, je-li vyslovena nahlas a veřejně a přede všemi, stává se najednou čímsi osvobodivým: v krásné a jen divadlu vlastní ambivalenci se tu snoubí její hrůza (nač skrývat, že na jevišti ještě hrůznější než při četbě) s něčím zcela novým a z četby neznámým: s radostí (kolektivně prožívanou a jen kolektivně zakusitelnou) z toho, že je to venku, že pravda byla nahlas a veřejně artikulována. V ambivalenci tohoto zážitku je přece to, co je od nepaměti s divadlem spjato: katarze. ...divák cestou z divadla a doma, pohnut tím, co viděl, začíná hledat skutečné východisko (ne jako obecně přenosné rozluštění křížovky, ale jako nepřenosný akt vlastního existenciálního probuzení, ale znamená to také, že se oním kladným hrdinou stává už v divadle, jako účastník a spolutvůrce katarze, sdílející s ostatními osvobodivou radost z toho, že zlo bylo odhaleno.

Václav Havel: Dálkový výslech. Melantrich, Praha 1990, s. 173

Úkolem divadla, jak já je chápu a jak se je pokouším dělat, není někomu usnadňovat život předváděním kladných hrdinů, do nichž by mohl směle vložit veškerou naději, a propouštět ho z divadla s bezstarostným pocitem, že ti hrdinové udělají něco za něj... tu pravou, skutečnou a základní naději musíte najít každý sám v sobě. Tu nelze na nikoho delegovat. ...je-

*dině východisko, jediné řešení, jediná ná-
děje, které mají cenu, jsou ty, které nalez-
neme sami, sami v sobě a sami za sebe.*

*Václav Havel: Dálkový výslech. Melan-
trich, Praha 1990, s. 172*

V současné době se ukazují výsledky práce romských kulturních souborů a divadel, které ovlivnily národní vědomí Romů a jejich cestu k identitě. Bohužel, v České republice zatím nedošlo k založení romského divadla. Avšak Romové z České republiky a ze Slovenské republiky jsou spolu natolik spojeni, že považují za své divadlo košické divadlo Romathan. Toto divadlo od začátku devadesátých let uskutečnilo již skoro třicet šest her. Z nich nejpoutavější byla vůbec první premiéra s názvem *Than perdal o Roma – Místo pro Romy*. Velmi působivá byla také hra *Cikáni jdou do nebe*. Ukazuje se však, že v ČR se jde cestou aplikování romských témat do činnosti stávajících divadelních souborů. V poslední době má úspěch hra *Šéf papežů*, nastudovaná Činoherním souborem z Ústí nad Labem, v níž hrají i romští herci. Dne 4. března 2003 vystoupil soubor v Praze. Sympatické je, že pod vedením básnířky a dramatičky Jarmily Hannah Čermákové se začíná i v Praze rodit idea romského divadla.

Divadelních her s romskou tematikou je možné využít s velkým dopadem i při občanské výchově romských žáků. Je možné, aby děti nastudovaly hry nebo scénky z těchto inscenací, ale zřejmě nejpůsobivější může být nová tvorba dětí na motivy romské historie a kultury. Námětů a motivace, které může učitel využít, je kolem romských dětí dostatek. Jsou to, kromě možnosti shlédnout divadelní představení v reálu nebo v televizi či na videokazetách, setkání na různých festivalech romské kultury. Těch je v současné době v celostátním měřítku i v regionálních oblastech velké množství. Jmenujme z nich festivaly ve Strážnici, Rožnově pod Radhoštěm, v Karviné, v regionálním měřítku na hradě Svojanov u Bystrého u Poličky, v Ústí nad Labem, Ostravě, Praze apod.

Velkou inspirací mohou být také již existující mezinárodní festivaly romské kultury, jejichž tradici založil JUDr. Emil Ščuka na prvním festivalu s názvem *Romfest* v Brně – Líšni. Od roku 1999 se stal známým Světový romský festival Khamoro v Praze, který v roce 2003 vstoupil již do pátého ročníku své existence.

Pro děti a učitele mohou být také námětem pro realizaci dramatické výchovy i romské pohádky (např. od Eleny Lackové) a různá odborná i umělecká vyprávění romských osobností, jak o nich píše Erika Manuš ve své knize *Jdeme dlouhou cestou*.

Pro dramatizaci může být použita i vlastní historie Romů. Zřejmě nejpůsobivější, kromě návratů do pradávnej historie Romů v Indii, je historie holocaustu, pronásledování Romů apod. (O tom více v: Jaroslav Balvín a kol.: *Romové a historie*, 1996.)

Je vidět, že zkušeností je celá řada. Jde o to jenom je využít ve vlastní výuce.

Dramatická výchova jako jedna z neefektivnějších prostředků etické a multikulturní výchovy

Drama jako obraz způsobu řešení situací

Filozofie a etika mají svůj význam jako „návod“ pro řešení životních situací. Avšak obě disciplíny jsou svou podstatou spíše kontemplativní, nazíravé. V nejostřejší podobě, pro poznání způsobu řešení situací, se osvědčilo nejvíce umění – a z něho fakt, že „člověk je neustále v situaci, reaguje na ni a prakticky ji řeší“.¹⁸⁷⁾

Drama, protože ze všech umění nejvíce modeluje situační rozměr lidské existence, má i největší možnost člověka ovlivňovat, učit ho poznávat složitost lidských situací i způsoby jejich řešení. A to i v případech, kdy na jevišti nebo i ve vlastní dramatické činnosti (v dramatické výchově) nenalezne divák nebo sám účastník hry východiska řešení.

Jak může i v tomto případě plnit drama výchovnou funkci? To vyjadřuje V. Havel v Dálkovém výslechu. Havel zobrazuje ve svých hrách krizi lidské identity, která je o to horší, že je samotným nositelem krize nereflektovaná. Jak se tedy může divák poučit, když vidí samotného hrdinu v beznaději a bezvýchodnosti? Havel jasně odpovídá, že nemůže propouštět diváka z divadla s bezstarostným pocitem, že hrdinové udělají něco za něj – „*tu pravou, skutečnou a základní naději musíme najít každý sám v sobě*“.¹⁸⁸⁾

Výchovným, mravně obrozujícím prostředkem se tu stává katarze – osvobodivá radost z veřejného vyslovení hrůzné pravdy o člověku, který ztratil svou tvář a sám si to ani neuvědomuje. „*V ambivalenci tohoto zážitku je... katarze... divák cestou z divadla a doma, pohnut tím, co viděl, začíná hledat skutečné východisko... jako nepřenosný akt vlastního existenciálního probuzení*“.¹⁸⁹⁾

Modelování situací jako výchovná metoda

Je patrné, že modelování situace má svůj praktický výchovný význam a drama a dramatická výchova zde plní důležitou funkci. Ne všechny situace mají na osobnost stejný dopad. Jsou však události a zážitky, které na člověka působí silněji, hlouběji a trvaleji než jiné, člověk se k nim stále vrací, reprodukuje je ve svém myšlení, cítění a využívá je pro konfrontaci s novými situacemi a aplikuje dřívější řešení na situace nové.

Tuto zajímavou Cvekovu filozofickou myšlenku využívá J. Pelikán pro výzkum v oblasti výchovy: „*Odhalení příčin silného působení určitých typů situací*

¹⁸⁷⁾ Cimická, D.: Poznámky k proměnám a funkcím herecké práce v televizi. České divadlo 1981, č. 4, str. 35.

¹⁸⁸⁾ Havel, V.: Dálkový výslech. Melantrich 1990, str. 172.

¹⁸⁹⁾ Tamtéž, str. 174.

*by mohlo mít nesmírný význam pro výchovné působení na dítě. Organizace podobných, velmi silně působících výchovných situací, nebo využití neřízených situací tohoto typu by totiž mohlo vést k jednorázovým silným zásahům do psychiky osobnosti“.*¹⁹⁰⁾

Praktický nácvik takových situací by sám o sobě ovšem nestačil. Člověk je autonomní bytost, svobodně volící a rozhodující. Cílem her, dramatické výchovy a všech technik rozhodování a volby je, aby pro člověka získaly etický rozměr, to znamená, aby se rozhodoval vnitřně, sám za sebe a ze sebe, autonomně, bez převahy vnějších a utilitaristických vlivů. A přitom se nabízí filozofie jako prostředek poznání nejobecnějších okolností situace, souvislostí a vztahů a etika jako základna pro poznání a jednání z hlediska mravních hodnot. Proto je prospěšné a nezbytné i v praktické přípravě na řešení situací zařazovat dialogy a diskuse o obecných a mravních aspektech lidského chování a jednání, samozřejmě s ohledem na věk dětí.

Etické situační hry realizované formou tvořivé dramatiky

Tvořivá dramatika se osvědčuje jako jedinečný prostředek socializace osobnosti. Organicky v sobě zahrnuje i odhalování a rozvíjení etických hodnot osobnosti, které jsou ukryty v každém člověku jakoby na nejhlubším dně lidského vědomí a jsou vyvolávány při řešení situací jako nejniternější lidské korekce a verifikace hodnotových postojů, soudů, jednání a činů.

To, co sjednocuje praktickou aplikaci etiky a tvořivou dramatiku, je orientace na hloubku a opravdovost prožitku člověka v určité situaci. Etika jako věda může odhalit složitost mravních vztahů v životě člověka v autenticky prožívaných situacích. Je schopna o nich informovat, avšak zprostředkovat skutečný vlastní prožitek toho, jak mravní vztahy na člověka působí, může v modelových podmínkách nejlépe tvořivá dramatika. Hry tvořivé dramatiky svým zaměřením na emocionální prožitkovou a činnostní složku projevu lidské existence vytvářejí protipól dosud převládajícího verbalismu ve výchově osobnosti.

Ve hře, modelující autentickou situaci lidského bytí, je zastoupen více či méně i prožitek mravního tázání, mravních postojů a vztahů. Pokud dokáže učitel se svými žáky vyvolat tento specificky mravní zážitek (svědomí, povinnosti, odpovědnost, altruismus, empatie, prožitek toho, co je dobré, co je zlo apod.), je možno hovořit o realizaci etické situační hry.

Začleněnost étosu do her tvořivé dramatiky lze objasnit nejlépe na samotných hrách.

Vyjdu z vysvětlení výchovné podstaty tvořivé dramatiky, kterou lektoři obvyklejně používají, když chtějí vysvětlit, v čem spočívá její formativní význam.

¹⁹⁰⁾ Pelikán, J.: Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy, SPN, Praha 1971, str. 57.

Co je to vlastně dramatická výchova?

Existují dva způsoby pro vysvětlení, kdo je slepý člověk.

1. Ten, který nevidí, protože ztratil zrak nebo jej nemá v důsledku nemoci či úrazu.
2. **Jiný způsob vysvětlení:** Zavři oči a pokus se najít cestu z této místnosti.

Komplex pocitů a prožitků, které přitom probíhají v tvém vědomí, je dramatická výchova.

Jestliže hra člověka skutečně osloví, jestliže hráč, žák neulpí z různých důvodů na vnějších faktorech situace, jeho prožitek se přenese přes zobrazovanou podobu situace (hru) a imaginární, představovanou formu situace zpět jako určitý, nově osvojený návod mravního jednání v autentické situaci, pak hra naplňuje svůj výchovný smysl. Uplatnění tohoto procesu při výchově dětí formou hry znamená zprostředkování sociální zkušenosti, přičemž nemusí být podmínkou, aby dítě pro její získání prožilo situace v autentické podobě. Přehrávání situací v modelových podmínkách školy se stává součástí sociálního učení osobnosti, tj. vlivu zkušeností, získaných v rámci konkrétních životních podmínek. Tyto podmínky, nazývané ekologickými podmínkami učení, jsou tvořeny sociálními mikrostrukturami, v nichž jedinec žije (rodina, škola, zájmové skupiny a pracovní organizace) a které jsou začleněny do rámce určité kultury a subkultury. Osobnost je produktem sociálního učení ve dvojměrém směru¹⁹¹⁾.

1. Imitačního učení (učení podle modelů)

Je to učení s pozorováním pozitivních a negativních vzorů. Pozorování pozitivních vzorů vede k přejímání vzorců chování, které působí na osobnost jako odměna, pozorování negativních vzorů vede k útlumu vzorců chování, které tyto osoby vykazují jako chování vedoucí k získání trestu. Uplatňuje se zde touha po dosažení pozorovaných odměn a nápodoba chování, která k nim vede, a strach z pozorovaných trestů.

2. Instrumentálního učení (učení důsledkům vlastního chování)

Chování, které vede k dosažení odměny, se upevňuje a rozšiřuje jako instrumentální vzorec (operanta) na podobné situace (princip generalizace) a naopak. Vlastní chování, vedoucí k trestu, je utlumování ve stejných a podobných situacích.

K tomuto vymezení dvou směrů sociálního učení podotýkám, že jejich naplňování je realizováno i používáním herních metod s etickým obsahem – tzv. etické situační hry. Imitační učení využívá hry, při níž jsou děti zařazovány do různých rolí, které reprezentují pozitivní i negativní hodnoty osobnosti. U instrumentálního učení jde o herní prožitek vlastní osoby v určité přehrávané situaci. Avšak při uplatňování etických situačních her formou dramatické výchovy nejde

¹⁹¹⁾ Viz Nakonečný, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Management Press, Praha 1993. str. 38.

o **vnější** nápodobu kladných vzorů či vyhýbání se vzorům negativním. Nejde také o **vnější** odměnu nebo trest jako důsledek vlastního chování. I když i tyto činitelé jsou při herní práci učitele s dětmi zákonitě přítomny, realizace etické situační hry směřuje k hlubším strukturám vědomí osobnosti – **k morálnímu cítění**, které tvoří základ **niterného prožitku** odměny, viny a trestu.

Odměna vystupuje jako pocit vnitřního uspokojení z vlastního způsobu řešení situace (např. hrdost na sebe sama, pocit důstojnosti naplnění smyslu své činnosti, poznání pozitivních důsledků mravní odpovědnosti a povinnosti apod.). Trest se projevuje jako nepříjemný pocit vnitřního rozladění, nespokojenosti se svým postojem a jednáním (např. stud za sebe sama, špatné svědomí, tíživý pocit z negativních důsledků neodpovědného jednání apod.). Mechanismus ovlivňování rozvíjení mravního vědomí osobnosti formou hry umožňuje, aby dítě prožilo v modelové podobě jak pocity vnitřního uspokojení, tak i pocity niterného rozladění při rozdílných způsobech řešení situací. Humanistická pedagogika se zaměřuje na rozvíjení pozitivních, humanistickou tradicí prověřených, univerzálně platných hodnot, avšak i poznání a imaginární prožití složitosti a rozporuplnosti mravního života i s jeho negativními stránkami je potřebné pro realizaci optimální volby dítěte a budoucího občana v autentických životních situacích.

Realizaci etických situačních her považují za významnou součást sociálního učení, vyžadujícího od učitele vysoce citlivé vedení. Je to způsob mravní výchovy a samo vedení her předpokládá zachování etiky přístupu k dítěti jako k člověku, který projevil souhlas a zájem o modelování jeho mravních přístupů a postojů ke světu a ostatním lidem.

1. V základu realizace hry je svobodná volba samotného dítěte, ochota ke spolupráci a sociálnímu učení mravním vztahům k ostatním lidem a k sobě samému v herní podobě.
2. Etické situační hry neslouží k manipulaci, ke vnucování mravních hodnot, ale postupně vedou člověka k vytvoření autonomního mravního vědomí.
3. Učitel je povinen znát a respektovat věkové zvláštnosti dítěte, které ovlivňují způsob mravního prožívání. Např. dítě v mateřské škole je značně citově závislé na osobě učitelky a projevuje k ní vysokou důvěru¹⁹²⁾, proto etika vztahu učitelky k dítěti akcentuje emocionální stránku, upřímnou lásku k dítěti. V pubertě již etika učitele spočívá více v jeho schopnosti uvolnit prostor pro samostatný autonomní život žáka.
4. Učitel je také povinen vycházet ze znalosti sociálního a kulturního prostředí žáků, z jejich individuálních projevů. Důležité je to u romských žáků,

¹⁹²⁾ Srov. Gregorová, V.: Člověk mezi lidmi. In: Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole. Artama, Praha 1992, str. 31.

u nichž respektování jejich kultury a psychiky je i předpokladem pro vznik příznivé atmosféry komunikace mezi učitelem a žákem.

5. Často mohou etické situační hry nahrazovat svým důrazem na vztahy mezi dětmi, svou tendencí k posilování důstojnosti dítěte, jeho identity, nedostatky mravních a citových vztahů k dítěti v jeho autentickém životě. Proto i zde je možné hovořit o naplňování etiky výchovné práce.
6. Učitel by měl vždy zachovat míru v působivosti herních metod. Dobrý učitel např. v oblasti tvořivé dramatiky dokáže na děti velmi sugestivně zapůsobit. Avšak síla prožitku by měla mít svou míru, měla by respektovat jak věkové zvláštnosti dětí, tak i jejich vlastní individuální situaci.

V závěru teoretického pojednání chci zdůraznit, že etické situační hry představují alternativní metodu utváření mravního vědomí, kterou lze použít v různých oblastech učení.

Jsou jakýmsi průsečíkem, zasahujícím mravní dimenzi osobnosti při používání různých herních metod při výchově a vzdělávání žáka. Na vztahu etických situačních her a tvořivé dramatiky jsem ukázal, že mohou být použity jako jeden ze způsobů utváření etického základu osobnosti. Jsou i vyjádřením humanistického etického principu učitelství – principu lidskosti, úcty k lidské osobnosti, důvěry a lásky k dítěti jako partnerovi s jeho právy a lidskou důstojností. Z těchto důvodů jsou vysoce přínosné i pro výchovu a vzdělávání romských žáků.

K potřebě začlenění romské historie do výuky dějepisu

Chápeme dějepisné vyučování především jako příležitost, jak obohatit mladého člověka množstvím podnětů pro jeho život – pro poznání, morálku, občanské vědomí i tvořivost. Shodujeme se s představou pracovníků Rady Evropy, že dějepisné poznání může účinně přispívat k utváření dobrých vzájemných vztahů mezi obyvateli Evropy. Znalost kořenů současných problémů i odlišnost vývoje různých etnik může napomáhat k posílení tolerance mezi lidmi různých národů, ras i náboženství v různých částech kontinentu. Znalost historie může obohacovat i osobní život tím, že dějiny poskytují podněty

pro utváření hodnotového systému a estetického cítění.

Helena Mandelová: K problémům výuky dějepisu v ČR.. In: Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.–31. srpna 2000. Brno 2001, s. 73.

Výuka o dějinách a kulturách v multikulturních třídách obohacuje děti o poznatky z dějin a kultury jiných národů a zároveň jim umožňuje nabýt vědomí etnické příslušnosti, která je ve skupině rozdílná. Je potřebné, aby kultura cikánského společenství znovu získala vážnost a úctu, která jí byla po celá staletí upíraná.

Jean-Pierre Liégeois: Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte. Vydalo Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Academia Istropolitana, Rada Európy, 1995, s. 196.

Na začátku devadesátých let bylo zcela oprávněné tvrzení romistky docentky PhDr. Mileny Hübschmannové, CSc., že české učebnice a české historické publikace zcela ignorují romskou historii. V roce 2000 už můžeme říci, že bylo vydáno díky velkému úsilí romistů dosti publikací o romské historii, které mohou učitelé tvořivým způsobem využít ve výuce dějepisu. Zároveň mnoho publikací skýtá i prostor pro diskusi o „bílých místech“ romské historie. Jsou to např. publikace o romském holocaustu. V této oblasti učinil základní souhrnný výzkum profesor Ctibor Nečas, DrSc. Nejznámějším romským historikem, který se zabýval dějinami Romů v České republice, byl Mgr. Bartoloměj Daniel. Velkou prací pro uchování historického vědomí vykonalo také Muzeum romské kultury v Brně. Speciální práce jsou také uveřejňovány ve vědeckém časopise *Romano džaniben*. Ministerstvo školství podpořilo finančně historickou příručku PhDr. Jany Horváthové, pracovnice Muzea romské kultury. Tento text byl v roce 2002 vydán i v rámci učební příručky pro středoškolské studenty v publikaci *Interkulturní vzdělávání*. Významnou syntetickou studii o historii Romů po druhé světové válce napsala také přední romistka a etnografka PhDr. Eva Davidová, CSc.

O světové historii Romů je uveřejňován seriál v časopise Amaro gendalos. V něm je využito prací světových romistů, jako je např. Ian Hancock.

Pro učitele znamená existence těchto informací výzvu použít je tvořivým způsobem ve výuce dějepisu. K tomu je potřeba vycházet z principů multikulturní výchovy. Ty vyjadřují požadavek seznamovat žáky s kořeny své vlastní identity. A těmito kořeny, kterými jsou spojeni Romové se svojí pravlastí, je jejich indický původ a celé putování jejich předků do míst jejich dnešního usídlení.

Velmi zajímavým prostředkem je i použití etických situačních her, o kterých píšu více ve sborníku Romové a historie.¹⁹³⁾ Alespoň jednu na závěr pojednání o alternativních metodách výuky v dějepise uvedu.

Muzeum

Skupiny dětí (pracovní týmy) dostanou za úkol zřídit nové muzeum. Mělo by být takové, které v systému muzeí ještě chybí. Děti mají vymyslet, co by v něm mělo být vystaveno a proč. Na závěr by o tom měla vzniknout diskuse.

Etický smysl hry: Ve třídách s romskými dětmi by měl vzniknout plán založení romského muzea kultury, třeba jen regionálního nebo dokonce školního. Děti v diskusi mohou nalézat důvody, proč by mělo být muzeum zřízeno. Hra by měla děti vést k zamyšlení nad potřebami člověka znát svou kulturu, aby věděl, kam patří a na co jako jednotlivec může navazovat. Zároveň s výchovou k identifikaci rozvíjí hra i toleranci k jiným kulturám.¹⁹⁴⁾

Hry se dají využít nejenom jako prostředek osvojování informací formou hry, ale i jako metoda osvojování etických hodnot potřebných v lidském jednání. Tyto hry mají silný multikulturní náboj a při dobrém vedení učitelem, který může vymyslet řadu dalších variant i nových her, se dějepisné vyučování může stát nenásilným způsobem vedení k interkulturnímu dialogu. Ve hrách je zvýrazněn etický prvek, který je dnes potřebný jako niterný motor ochoty budovat mezilidské kontakty mezi dětmi různých národností.

¹⁹³⁾ Balvín, Jaroslav: Etické situační hry na II. stupni ZŠ v dějepise. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a historie. Sborník z 6. setkání Hnutí R ve Zvláštní škole v Rakovníku 4.–5. října 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 92.

¹⁹⁴⁾ Pozn. autora: Tato hra *Muzeum* je dále rozvinuta v publikaci: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a etika multikulturní výchovy. 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.–8. května 1999. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 172–175. Učitelé mohou z této hry, která záměrně využívá konkrétní výstavu Muzea romské kultury v prostorách Moravského zemského muzea v Brně ve dnech 29. 4.–30. 11. 1999, načerpat inspiraci pro stálý kontakt svého výkladu romské historie s expozicí největšího muzea romské kultury ve střední Evropě, které sídlí právě v Brně. V roce 2001 je v nově rekonstruované budově Muzea romské kultury v Brně připravována stálá expozice, která přinese řadu dalších možností pro učitele dějepisu, kteří z ní a z nových publikací o romské historii budou moci čerpat řadu konkrétního materiálu pro práci s dětmi.

Využití romské kultury a historie v předmětu občanská výchova

*Moje srdce
S rozumem hovoří:
Proč člověk člověku škodí?
Proč člověk člověka
Ničí, zabíjí?
Což není dost bolesti v nemocech,
Nestačí konec života?
Proč se národy
Ve velkých válkách
Mezi sebou bijí,
zabíjejí? ...
Budme k sobě hodní
A nehledme na to,
Že jeden je černý
A druhý bílý nebo žlutý.
Sbratřeme se všichni!*

*Vlado Oláh: Veliký mír. In: Khamori luludi.
Slunečnice. Romská poezie. Radix, Praha
2002.*

Předmět občanská výchova lze chápat ze dvou hledisek. Jako úzce zaměřený předmět, který se zaměřuje na formování občanských hodnot, v současné době na rozvoj demokracie, tolerance, etnické snášenlivosti apod. Druhou možností, jak může učitel chápat svůj předmět občanská výchova, je široce zaměřené působení nejenom ve vlastní výuce, ale i v rámci celé školy, v rámci spolupráce s dalšími učiteli, s prostředím obce, se společenskými organizacemi v obci i v širším okruhu apod.

Podstatnou součástí výuky v občanské výchově, určené romským žákům, je tvůrčí využití informací o romské kultuře a historii, o současných snahách Romů a jejich představitelů o rozvoj svébytné národnostní a národní kultury. Učitel občanské výchovy by si měl uvědomit i význam výchozích pojmů, s kterými bude ve vyučování pracovat. Proto bych chtěl objasnit, jak chápat pojem národnostní romská kultura a pojem národní romská kultura. Pojem národnostní chápu jako kulturu svébytnosti romského občana České republiky. V něm je obsažena nejenom příslušnost k romské komunitě, ale i vědomí sounáležitosti se všemi dalšími občany České republiky. Učitel by se v tomto směru měl tedy snažit o formování občanství romského žáka, který v budoucnosti bude nejenom hrdý na svůj romský národ, ale bude i hrdý na příslušnost k České republice

a bude i uznávat princip české národní svébytnosti jako princip rovnocenný s jeho vlastním vztahem k romskému národu.

Pojem národní romská kultura chápou jako kulturu vztahu jednotlivých Romů i jejich občanských a politických organizací k romskému národu v rámci celé Evropy a světa. V tomto vztahu je zcela legitimní určitá nezávislost a svobodné vyjádření odvěkých tradic a kořenů romského národa, které učitel jako představitel společnosti musí respektovat a snažit se o poskytnutí co největšího prostoru pro jejich rozvíjení.

Že požadavek formování národního vědomí Romů není neopodstatněný, vyjadřuje i poslední programové prohlášení Mezinárodní romské unie (International Romani Union), které prohlásilo na svém pátém kongresu 25.–28. července 2000 slovy svého prezidenta JUDr. Emila Ščuky romskou komunitu za svébytný národ.

Učitel by měl reagovat na takovéto konkrétní události, sledovat je a konstruktivně je využívat ve výuce. Přitom může používat různé metody, které se pokusíme v následujícím textu předložit jako inspiraci.

Občanská výchova je předmět mnohotvárný a tvůrčí učitel v něm může použít i mnohotvárné metody. Zkuste se například zamyslet nad textem mezinárodní romské hymny, která byla vybrána za „první romskou píseň“ na prvním kongresu Mezinárodní romské unie v roce 1971. Již nepřeložený romský text, který není napsán ve slovenské romštině, by mohl vyvolat snahu žáků o překlad, o hledání jazykových rozdílů mezi různými romskými dialekty, o rozdíly mezi jednotlivými romskými rody a profesními skupinami, o bližší porozumění, následně při přeloženém obsahu je možné začít uvažovat o smyslu slov, o dlouhé cestě Romů, o jejich kultuře, o jejich snaze vymanit se z dlouhodobě izolace od společnosti a na druhé straně si uchovat svoji identitu...

GELEM, GELEM

1. Gelem, gelem lungone dromençar
maladilem baxtale Rromençar.
Ah Rroma!len kotar tumen aven?
e caxrençar bokhale čhavençar?

R. Ah, ah Rroma!len, ah, ah, čhava!len.

2. Sasa vi man bari familia
murdardäs la i kali legia
Saren čhindäs, vi Rromen vi Rromnën,
maškar len?e vi cikne čhavorren.
3. Putar Dev!a tě kale udara
te šaj dikhav kaj si me manuša.
Palem ka šav lungone dromençar
ta ka phirav baxtale Rromençar.

4. Opre Rrom!a, isi vaxt akana
Ušten sa e sundalesqe Rroma!
O kalo muj e kale jakha
Kamava len sar e kale drakha.

Využití etických situačních her ve výchově a vzdělávání romských žáků

*Žijeme ve společnosti, která odmítla systé-
m jednoho monopolního názoru na
chápání pojmu dobra. Společnost směř-
uje ke společnosti liberální, pro níž je
charakteristická pluralita pravd. K tomu,
aby takový systém mohl existovat, je tře-
ba členy společnosti vychovávat k vědomí
respektu a toleranci.*

*Existuje řada teorií, jejichž součástí jsou
i morální kodexy. Člověk potřebuje pro
své rozhodování a důstojný život najít své
filozofické a etické zdůvodnění. A i když
si vybere z řady pluralitních systémů je-
den, podle něhož by chtěl žít, tato teorie
je schopna mu zaručit ve většině případů
orientaci na plnohodnotný život při re-
spektování práva jiných na totéž.*

*Capponi, V., Novák, T.: Sám sobě dospě-
lým, dítětem i rodičem. Grada, Praha
1993, s. 27–33.*

*(Pozn.: V knize Blížkovského se v kapitole „Průběh výchovy“ rozebírá proces
mravní výchovy jako jedna z modelových konstrukcí průběhu výchovy. Viz Blíž-
kovský: Systémová pedagogika s. 158 nn. Situační hry s. 160)*

Situace, hra a morálka

K tomu, abych mohl posoudit smysl používání etických situačních her jako jedné z alternativních metod výchovně vzdělávacího systému, pokusím se vymezit, co pod touto metodou rozumím a jakých cílů je jejím používáním ve výuce je možno podle mého soudu dosahovat.

Pod pojmem situační hra chápou netradiční formu výchovně vzdělávací činnosti, založenou na kolektivní hře žáků. Podstatou hry (respektive celého systému her) je vyhledávání a řešení nejrůznějších modelových situací, do nichž se člověk dostává v důsledku své společenské činnosti.

Žáci jako hráči se vžívají do určitých situací, přehrávají role účastníků z hlediska různých aspektů, rozhodují se pro určitou alternativu řešení a provádějí volbu mezi řadou možností, z hlediska dvou základních etických kategorií – dobra a zla. Přitom si je třeba uvědomit, že tento vztah nemusí být vždy jednoznačně pojmenován.

Naprostá vyhraněnost v určování toho, co je v životě člověka dobré a co zlé, neodpovídá životní praxi. Existuje množství odstínů a přechodů. Každý člověk má své specifické pojetí dobra, a i to se může v závislosti na situaci i na věku měnit. Různé filozofické a náboženské systémy mají svůj vlastní výklad morálního kodexu. Člověk si ověřuje na základě vlastní zkušenosti, co je považováno za dobré jinými, co mu nabízí mravní systémy různých kultur. Je to složité, protože před něj předstupuje pluralita pravd a člověk stojí před nutností volby. Rodiče svou výchovou vštěpují dítěti určitý mravní systém, který zastupuje kulturní prostředí, v němž člověk žije, a představuje hodnoty předávané z generace na generaci. K tomu přistupuje škola, prezentující zájmy společnosti, názory vrstevníků dětí, další dospělí a celý systém komunikačních prostředků, reprezentujících zase celou škálu názorů na mravní hodnoty. K tomu všemu se připojuje individuální životní poznání dítěte. A zde je právě bod, který chci zdůraznit při zdůvodnění, proč předkládám etické situační hry jako metodu mravní výchovy. Nikoliv jenom proto, aby děti mohly na jejím základě bezpečně určit a označit, co je dobré a co je zlé, co je pravda a co je spravedlnost, jak přesně je třeba volit, k čemu se má člověk rozhodovat, ale proto, aby se jim vytvořil **prostor**, v němž by si mohly bez zábran a samostatně vytvářet svoje morální soudy a postoje, v němž by poznávaly pluralitu přístupů lidí k životním situacím a utvářely si postupně na základě své vlastní zkušenosti a emocionálního požitku (i když většinou v podmínkách školy jenom modelově) svoji vlastní škálu morálních hodnot a vědomí práv na jejich uplatňování v životě.

Proto je základní metodou „přehrávání“ modelových situací a následné diskuse, které se zaměřují na hodnocení morálních aspektů jednání subjektů, které se nalézají v nejrůznějších životních situacích. Provádějí se soudy o hodnotách, jakými jsou odpovědnost a povinnost, smysl života, štěstí, tolerance, altruismus, schopnost vcítit se do situace druhého, svoboda a důstojnost člověka, spravedlnost, solidarita, pravdivost, láska jako otevřenost druhému člověku.

Smyslem takto pojatých etických situačních her je příprava žáků na složitost a nejednoznačnost mezilidských vztahů, na alternativní řešení různých situací, na právo svobodné volby a rozhodnutí člověka, na mravní autonomii, která je však vždy ovlivňována hodnotovými soudy nejen jednotlivce, ale i etickou diskusí společnosti (zastoupené při přehrávání modelových situací účastníky hry).

Takovýto postup při realizaci etických situačních her je potřebný i ve vztahu k romským žákům. Je to proto, že romské děti vyrůstají v podmínkách vlivu různých kultur, které nemají shodné postoje na otázky morálky obecně platné pro příslušníky minority a majority.

Je třeba si uvědomit, že v mravní kultuře a kulturních vzorcích chování osobnosti Roma, v procesu jeho přebírání role na základě kulturních tradic a po staletí utvářených modelů morálních sankcí, existuje určitá rozdvoujenost mravních norem. Jedny platí pro samotné romské etnikum, druhé platí pro jejich vztah k příslušníkům většinové společnosti. Klam, lež a přetvářka mohou být sankcionovány např. uvnitř romské rodiny, avšak ve vztahu k neromům může být dítě vnitřně přesvědčeno o tom, že to nejsou špatné hodnoty a že je možno je bez výčitek svědomí uplatnit. Ve svých důsledcích může vést takovéto mravní vědomí i k vnitřnímu zdůvodnění kriminálních činů (příživnictví, pohlavní zneužití, znásilnění, výtržnictví), které podle tradičních romských zvyklostí za přestupky proti společnosti považovány nebyly.

Překonávání tohoto mravního rozporu, který je také dilematem romského občana a předmětem jeho rozhodování a volby, je dlouhodobou záležitostí a v tom mohou etické situační hry jako prostor pro modelové mravní usuzování být hodně nápomocny. Ve škole je můžeme před dětmi prezentovat jako „klubů“ pro posuzování, co je to vlastně dobro¹⁹⁵.

Děti se spolu s učitelem zamýšlejí nad tím, zdali je člověk dobrý nebo zlý, co je dobré pro nás jako jednotlivce, co pro naše okolí a co pro celou společnost. Je dobro stejné pro všechny? A kdo je vlastně kompetentní určovat, co je dobré, co je ještě přijatelné, co špatné a co už je odsouzeníhodné. Existuje definice základní lidské slušnosti, společná všemu lidstvu, nebo má v různých dobách a různých kulturách jinou podobu?

I v rámci jedné kultury nalézáme různá morální pravidla – a na vztahu romské a neromské kultury jsem ukázal, jak může být jejich chápání dosti odlišné. V historii se vyskytovaly a stále vyskytují definice, které považují moc za právo jejího nositele beztrestně porušovat morální a trestní kodex. Na vlastní kůži toto pravidlo poznali sami Romové prostřednictvím strašného holocaustu za druhé světové války. Jedno z křesťanských přikázání „Nezabiješ“ nalézalo v historii a nalézá i dnes také mnohé interpretace v závislosti na situaci a na tom, kdo jej realizuje. Znamená tento stručný náhled do složitosti a nejednoznačnosti chápání dobra, že daný pojem je něco absolutně relativního a nemůže plnit pro člověka roli pevného bodu pro jeho orientaci ve složité spleti životních situací?

Odpověď, k jejímuž akceptování by měly být vedeny i romské děti při realizaci mravní výchovy, má dvě stránky:

¹⁹⁵ Srov. Capponi, V., Novák, T.: *Sám sobě dospělým, dítětem i rodičem*. Grada, Praha 1993, s. 27–33.

1. Žijeme ve společnosti, která odmítla systém jednoho monopolního názoru na chápání pojmu dobra. Společnost směřuje ke společnosti liberální, pro níž je charakteristická pluralita pravd. K tomu, aby takový systém mohl existovat, je třeba členy společnosti vychovávat k vědomí respektu a k toleranci.
2. Existuje řada teorií, jejichž součástí jsou i morální kodexy. Člověk potřebuje pro své rozhodování a důstojný život najít své filozofické a etické zdůvodnění. A i když si vybere z řady pluralitních systémů jeden, podle něhož by chtěl žít, tato teorie je schopna zaručit mu ve většině případů orientaci na plnohodnotný život při respektování práva jiných na totéž.

Každá kultura tedy může svým chápáním mravního dobra přispět k tomu, aby se lidé mohli domluvit na základních morálních pravidlech, platných obecně pro každého člena společnosti. I romská kultura tyto zásady obsahuje. Společným jmenovatelem je dnes humánní přístup k člověku, k dítěti, jako budoucímu občanu demokratické společnosti.

V etických situačních hrách může docházet při dobrém vedení a v modelové podobě k přípravě na začlenění do společnosti, v níž bude žák schopen přistupovat k řešení situací z hlediska humanistického, obecně lidského přístupu, sjednocujícího v sobě pozitivní mravní hodnoty své vlastní romské kultury a kulturní hodnoty, vzniklé v rámci pokrokové evropské a světové civilizace.

Proto cílem realizace těchto her je dosažení takového výsledku ve vědomí žáků, který by zaručoval přesvědčení o významné roli mravního jednání v životě individua i celé společnosti a vědomí o svém právu na autonomní volbu a rozhodování.

Etické situační hry považuji za jeden z prostředků formování mravní kultury osobnosti, založené na principu humanismu a demokracie. Měly by přispět k postupnému utváření mravní moudrosti osobnosti jako základní komponentně mravní kultury. Mravní moudrost chápu jako schopnost člověka nahlížet na životní situace z nadhledu, z hlediska nejširších souvislostí, schopnost optimální morální volby v životních situacích. Přitom pojem optimální neztotožňuji pouze s racionálním rozhodováním, ovlivněným utilitaristickými přístupy, ale s rozhodováním, založeném na etickém soudu, který respektuje zásadu vztahu k člověku jako cíli naší činnosti ve smyslu Kantova kategoristického imperativu: „*Člověk a vůbec každá rozumná bytost existuje jako účel sám o sobě, nikoli pouze jako prostředek, jehož by mohla libovolně užívat ta či ona vůle, nýbrž musí být považován vždy zároveň za účel ve všem svém jednání, zaměřeném jak na sebe sama, tak i na jiné rozumné bytosti.*“¹⁹⁶⁾

¹⁹⁶⁾ Kant, I.: *Základy metafyziky mravů*. Svoboda, Praha 1976 s. 73.

K mechanismu realizace etických situačních her při ovlivňování hodnotového obrazu osobnosti

Závěrem teoretického výkladu se pokusím ukázat, jak hra může reálně ovlivnit život člověka i ve sféře mravní. K tomu, aby vychovatel mohl etických situačních her vědomě používat v praxi, měl by znát „mechanismus“, na základě kterého je možno formou hry připravovat člověka na řešení situací a pomáhat mu s vyrovnáváním se s životní realitou v rychle se měnících podmínkách i z hlediska etického (naplnění důstojnosti a smyslu života).

Tento mechanismus má svůj základ v zákonitostech lidské psychiky¹⁹⁷⁾. Každá situace může být realizována ve třech formách:

1. Autentická – naše každodenní bytí a činnost v rozmanitých životních událostech – **REÁLNO**
2. Zobrazená – imitace skutečné situace v nejrůznějších podobách, používající dohodnutý systém znaků a symbolů (vědecká abstrakce stejně jako hra) – **OBRAZ**
3. Představovaná – odraz situace v představě, nebo prožívání situace pouze v představě – sen, imagovaná forma – **IDEÁLNO**

Situaci představovaných (imaginárních) i zobrazovaných existuje daleko více než autentických. V nich se realizuje např. vždy jen jedna možnost z mnohých, kdežto zobrazit a zejména představovat si lze velké množství situací.¹⁹⁸⁾

Člověk má schopnost zobrazit situaci svou i situaci ostatních a v imaginární podobě si je přehrát, vyzkoušet, volně operovat a zasahovat do situací. Zvláštní úlohu zde hraje i snění jako důležitá dimenze lidské moudrosti,¹⁹⁹⁾ jako projekce lidských možností a jejich variant. Snění, fantazie a imaginace patří k předpokladům kultivované orientace našich praktických činů.

V životě člověka, v jeho praktické činnosti se všechny tři formy vzájemně neustále prolínají podle toho, co právě musí řešit, co je na pořadu dne. A právě tuto zákonitost využíváme i pro mravní kultivaci lidských autentických činů²⁰⁰⁾

¹⁹⁷⁾ Srov. Hlavsa, J., Langová, M., Všetečka, J.: Člověk v životních situacích. Academia, Praha 1987, s. 170 n.

¹⁹⁸⁾ Jejich bohatost ovšem záleží na věkovém období vývoje osobnosti (např. v pubertě si dítě vyvolá velké množství představ o svém budoucím životě), na kulturní a duchovní úrovni (člověk sečtělý může např. operovat řadou příběhů, které si může přehrávat ve svém vědomí a srovnávat se svojí autentickou verzí života), na fyzickém a psychickém zdraví (psychicky nemocný člověk může procházet řadou halucinací, které však ztratily svoji vazbu na reálný život).

¹⁹⁹⁾ Srov. Pešková, J., Schüicková, L.: Já, člověk, SPN, Praha 1991, str. 147–151.

²⁰⁰⁾ Význam snu a fantazie pro přípravu člověka na řešení reálných situací ukázal např. Napoleon Hill ve své knížce Myšlením k bohatství (Pragma, Praha 1990, str. 150). Uvádí, jak budoval svůj charakter pomocí svolávání imaginární porady s již nežijícími úspěšnými muži, jak se z nich stávaly reálné postavy, které mu mohly předávat zkušenosti, svými

– pomocí jedné z alternativních metod výchovy – etických situačních her. Považují je za metodu, která může být použita pro přípravu člověka na řešení životních situací a obohatí tento proces etickou hodnotovou dimenzí.

Na závěr pojednání o etických situačních hrách jako o jednom z prostředků výchovy a vzdělávání romských dětí uvedu alespoň jeden typ takové hry pro výuku ve slohu na II. stupni ZŠ. Je to příklad hry, která se dá využít nejenom jako prostředek osvojování informací formou hry, ale i jako metoda osvojování etických hodnot, potřebných v lidském jednání.

Redakce

Vydávání časopisu nebo spíš časopisů ve třídě či v celé škole nevede jen k osvojování dovedností stylistických a k rozvoji základů umělecké či vědecko-populární formy. Je to herní metoda, jejíž výsledek je prakticky využitelný i pro ostatní děti a zároveň ovlivňuje i utváření mravních hodnot u svých tvůrců.

Učitel se změní v konzultanta či korektora, třída v redakci s několika vydavatelskými skupinami podle jednotlivých rubrik. Nemůže to být jednorázová činnost, během roku přibývají nová čísla časopisů, děti je expedují, půjčují si je mezi sebou nebo mezi školami.

Etický smysl hry: i když jde o hru, děti nechápou svoji činnost pouze „jako“, ale vidí její reálný dopad. Pro romské žáky se redakční práce stává výrazným prostředkem identifikace se svojí vlastní kulturou, protože mohou psát o svých problémech. Těž zde nalézají uplatnění identifikace vnější, seznamování s kulturou majority. Týmová práce vychovává k zapojení jednotlivce do skupiny, formuje vzájemné vztahy spolupráce a vzájemného respektování. Formuje se i vytrvalost a cílevědomost, což je pro romské žáky vysoce aktuální hodnota.

Učitel může orientovat žáky na úvahy o mravních hodnotách přímo zavedením rubriky o mravních vztazích mezi dětmi a dospělými. Mohou vznikat úvahy nebo krátké povídky, zamyšlení nad takovými hodnotami, jako jsou přátelství, zrada, závist, láska, obětavost, důvěra, vina, naděje apod. To vše samozřejmě v závislosti na věku dítěte a také v reakci na konkrétní problémy školy.

charakterovými vlastnostmi dodávat sílu i tvůrci svého snu a fantazie, který tento sen vyvolával zcela záměrně jako určitou formu hry, která ho měla vychovávat a posilovat charakter pod vlivem imaginárních rad a zkušeností úspěšných mužů historie.

O činnosti romských dětí ve volném čase

*Tam dole u řeky Ondavy
domek na domku,
Romové rozdělali ohýnek
U každého domku
A vidí v tom ohni
Svůj trnitý život.
U ohýnku Romové hrají,
U něj zpívají.
Pojďte, chlapi, i s malými děvčaty!
Přišel Gejza s muzikanty,
Taňus zahraje na violu,
Dodus uhodí na cimbál.
Staré ženy posedí, zazpívají,
Na mládí zavzpomínají.
Mladí zatančí,
S děvčaty si užijí.
Pojďte, chlapi, dolů k ohni,
Tam nám bude dobře,
Ciral bude vyprávět pohádky,
S děvčaty si tam zatančíme.
Když měsíc v noci zajde,
S děvčaty do měkké trávy
Mezi květinami ulehne,
Milostně se k sobě přitulíme.*

*Vlado Oláh: Ohýnek na osadě. In: Khamori
luluďi. Slunečnice. Romská poezie. Radix,
Praha 2002, s. 23*

O volném čase romských dětí psali učitelé a další odborníci již ve sborníku Romové a volný čas z 9. setkání Hnutí R v Brně ve dnech 17.–18. října 1997.²⁰¹⁾ Toto setkání bylo významné tím, že se poprvé v historii Hnutí R uskutečnilo na Univerzitě – Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.²⁰²⁾

²⁰¹⁾ Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997.

²⁰²⁾ Balvín, Jaroslav: Hnutí R a pedagogické fakulty. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 5.

Zároveň měli účastníci setkání možnost sledovat výsledky práce tehdejšího Kulturního a vzdělávacího střediska pro romské děti a rodiče v Brně, v ulici Bratislavská, z něhož se vyvinulo jedno z nejuspěšnějších středisek volného času pro romskou mládež v České republice pod symbolickým romským názvem Drom. Považují za kvalitativní změnu v činnosti Hnutí R, že vůbec poprvé (nepočítám-li Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde Hnutí R vzniklo) otevřela pro setkání své brány univerzita a její pedagogická fakulta.

Setkání na téma *Romové a volný čas* využilo skutečnosti, že na brněnské Katedře pedagogiky PdF MU pracují odborníci na otázky volného času, kteří jsou svou specializací známí v České republice i v zahraničí. Na druhé straně může setkání specialistů a učitelů přinést řadu praktických poznatků nejenom pro toto pracoviště, ale i pro řadu dalších pedagogických fakult. Samozřejmě těch, které mají upřímný zájem o výchovu a vzdělávání svých studentů jako učitelských osobností s výraznou schopností multikulturně a interkulturně vychovávat a vzdělávat svého žáka.

Zabývat se metodami smysluplného trávení volného času je však stále aktuální. Občanská sdružení a romská komunitní centra přicházejí ve své činnosti stále s novými a novými nápady, jak podchytit romské děti a mládež, jak je motivovat i pro vzdělávací činnost. V každém větším městě existuje řada romských středisek, kde romské děti a mládež tráví svůj volný čas. Jedním z takových středisek je např. Romské komunitní centrum v Liberci. Dlouholetou tradici v zajišťování volného času romských dětí mají v Pardubicích, v Praze atd. Protože jsem se ve své praxi sám podílel v letech 1993 až 1997 na organizování volného času romských dětí v Ústí nad Labem, podám o tom na základě vlastních zkušeností informaci, která svou tendencí k hledání způsobů práce s romskou mládeží může být inspirativní i pro další vychovatele, kteří však, o tom nepochybuji, přistupují k výchově romských dětí stejně tvořivě. Chci ukázat, jak významným prostředkem pro zkvalitňování výchovy a vzdělávání romských žáků může být právě smysluplné trávení volného času.

Vychovatelský étos jako základní předpoklad práce s romskými dětmi²⁰³⁾

Pro úspěšnou práci s romskými dětmi ve volném čase obvykle nestačí být vybaven např. určitou dovedností a schopností. Představme si situaci, kdy se vynikající tanečník chce uplatnit při volnočasových aktivitách. Vidí však jen sebe, svůj úspěch, nebo chce dostat dobře zaplacen. Jinak takovou práci přece nelze dělat... Takový člověk obvykle neuspěje. Neboť mu chybí vědomí, že při

²⁰³⁾ Balvín, Jaroslav: Vychovatelský étos jako základní předpoklad práce s romskými dětmi. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: *Romové a volný čas*. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 14–21.

práci s dětmi není důležitá nějaká dovednost sama o sobě, ale především potřeba vyjádřit svůj vlastní pozitivní vztah k dětem, k člověku, ochota sám ustoupit ve jménu toho, komu chce svou dovednost předat, kdy jeho schopnost je pouze prostředkem k seberealizaci druhého člověka. Teprve po vykonání tohoto zprostředkovaného procesu může být naplněn i smysl práce vychovatele samotného, teprve takovýmto postupem si získá autoritu a naplňuje i důstojnost sebe sama. Avšak nikoliv jako profesionál určitého oboru (např. tanečního, pěveckého), ale jako vychovatel, tj. profesionál, jehož hlavním úkolem je předat své dovednosti a určitý stav lidské, národní a národnostní kultury svému svěření, vychovávanému, s cílem rozvíjet JEHO osobnost a JEHO společenské aspirace.

I když práce s romskými dětmi má svá specifika, výše popsané postuláty mají v pedagogickém procesu obecnou platnost.

Vychovatelský étos jako základ mravní kultury vychovatelovy osobnosti

Odpovězme si však na otázku, co pomáhá vychovateli k onomu „ústupu ze své slávy ve prospěch svého svěřence, ve prospěch vychovávaného?“ Co to může být za sílu, která člověka vede k potlačení svých vlastních ambicí, k záměrné podpoře druhého člověka?

I když na člověka působí mnoho vnějších vlivů, které jej motivují k činnosti (např. motivace materiálním, finančním úspěchem, odměnou nebo morálním uznáním druhými lidmi), pro jednání vychovatelovy osobnosti a pro její dlouhodobou orientaci na pedagogickou činnost je nejdůležitější úroveň jeho vychovatelského étosu.

Étos vychovatele, pedagoga, učitele je určujícím projevem mravní kultury jeho osobnosti, tj. úrovně mravních hodnot, které tato osobnost vyznává, s nimiž se niterně ztotožňuje a jimiž se řídí při svém rozhodování a volbě v různých životních a pracovních situacích. Étos vystupuje jako hluboký, niterný, emocionálně psychologický základ mravního svědomí, mravní povinnosti a odpovědnosti člověka k sobě samému a zároveň i k ostatním lidem.

V původním slova smyslu znamenal étos zvyk, mrav, postupně tento pojem odrážející hlubinný základ lidského jednání, specifikovala etika jako povinnost, vnitřní úděl, niterné přesvědčení, emocionálně psychologicky zakotvený vnitřní hlas, který člověku říká: nemohu jinak. Vychovatelský étos je v současnosti substanciálním vyjádřením mravní kultury člověka, který se ve svých pracovních a životních postojích zaměřil dlouhodobě na pozitivní ovlivňování a výchovu dětí a mládeže svého národa, své národnosti, nebo i dětí jiných národností a etnik; s ohledem na obecnou prospěšnost svého počínání jako konkrétního vkladu do tvorby budoucí multikulturní společnosti.

Vychovatelský étos je základem a vnitřním motorem jednání a celoživotní orientace vychovatele.

Nerozumnost odvážných – toť právě moudrost žití

V pozadí pracovních aktivit každého člověka často stojí otázka, proč si zvolil právě tuto práci, a ne nějakou jinou. I když je výběr pracovního zaměření výsledkem složitého souhrnu subjektivního zájmu a určitých objektivních možností, jedním z rozhodujících činitelů je i mravní postoj osobnosti. Zejména u pedagogických profesí hraje svoji roli úroveň pozitivních vztahů k dětem, k lidem, schopnost empatie, soucítění s druhým, odpovědnost za rozvoj humanizace mezilidských a interetnických vztahů.

Jsme v etapě, kdy mezi českými vychovateli romských dětí bude stále více přibývat pedagogů romských. V relativně krátké době budou nastávat situace, kdy romský vychovatel bude působit zcela běžně i na české děti. Jsme zkrátka v období tvorby multikulturní pedagogické obce. A to bude samozřejmě přinášet i poněkud rozdílné odpovědi na otázku, proč si ten který vychovatel zvolil pedagogickou práci, jaký smysl v ní nalézá, čím chce přispět při výchově dětí své národnosti, jak se bude chovat k dětem a kolegům odlišné národnosti apod.

Je známo, že vychovatelská práce je vysoce náročná. A výsledky – často nevypočitatelné, rozporné a v nedohlednu. To platí pro školu i pro práci s dětmi ve volném čase. Ochota vychovatele dělat takto složitou práci s plným nasazením může mnohým nezavščeným připadat jako nerozumná, málo pragmatická činnost. Avšak v každém vychovateli, který bere svoji práci vážně, je po celý život zakotvena vlastnost, která ve svých dlouhodobých důsledcích přispívá k pokroku lidstva: je to zdánlivý nerozum (mohl by např. dělat práci lépe placenou a bez rozčilování s dětmi) a zároveň odvaha své výchovné ideály prosadit. Maxim Gorkij vyjádřil tuto vlastnost zajímavou sentencí: „*Nerozumnost odvážných – toť právě moudrost žití.*“

Má nerozumnost odvážných své skutečné – a rozumné výsledky?

Hnutí R a lidé, kteří jsou v něm začleněni, mohou s čistým svědomím říci, že jsou dnes nejenom svědky, ale především spolutvůrci radikálních změn ve školství v oblasti romského vzdělávání. To, co bylo postupně po roce 1989 prosazováno jednotlivými učiteli nebo kolektivy škol i za cenu nepochopení, v nepříznivé atmosféře společenského odmítání, to se nyní sjednotilo do systému pozitivních změn, kterým již nelze zabránit, které jsou kvalitativním zvratem. Zdálo se, že zvláštní školy pro romské děti jsou univerzálním lékem i na rasismus a intoleranci, i na mentální a sociální specifika romských dětí... Zdálo se, že monopol českého učitele a vychovatele ve školách nemůže být narušen... Zdálo se, že Romové nemají osobnosti, které by mohly na dobré profesionální úrovni i ve státních funkcích koordinovat romské školství... Zdálo se, že občanská sdružení, prosazující alternativní metody výchovy a vzdělávání romských žáků, dělají nepochopenou a bezvýslednou práci... Zdálo se, že pozvolna vznikající kluby pro volnočasové aktivity romských dětí jsou jen výstřelky několika málo romských a neromských nadšenců, které se pomalu rozplynou pod vlivem finančních a organizačních nesnází...

Ve skutečnosti na základě těchto zdánlivě nerozumných, byť odvážných kroků „pedagogických bláznů“ se mohly uskutečnit radikální systémové změny i na úrovni vlády a ministerstev. Je to nově vytvořená hodnota, která samozřejmě není bezrozporná, ale od níž je možno jít dál. Je to hodnota, která obsahuje i hodnotu mravní, mravní moudrost pedagogů, kteří realizovali svůj výchovatelství do podoby konkrétních změn.

Mravní moudrost je ta síla, která stojí v hlubině našeho vědomí a je zdrojem našeho jednání. Je vyjádřením určitého světového názoru člověka, jeho filozofického vyznání a poznání pravdy, které je obohaceno niterným přesvědčením o správnosti našich poznatků a informací, vedoucích k nutnosti vyvodit z nich pro sebe, pro své myšlení a jednání praktické závěry.

V mravní moudrosti vychovatele se koncentruje mravní kultura osobnosti, je základním vyjádřením výchovatelství etosu. Neboť etos sám o sobě, bez ověřených poznatků a informací jako nástrojů k jednání, neexistuje. Mravní moudrost je osobní poznání reálných možností změn v určité historické etapě, jeho niterné, emocionálně psychologické zpracování ve vnitřní přesvědčení, v odpovědnost a povinnost za realizaci nazrálých a potřebných změn a následné systematické a nezvratné směřování k jejich uskutečnění. K optimální volbě pro dobro v dané situaci.

Specifikou mravní moudrosti vychovatele současnosti je, že zájmy prosazované určitou národností či národem nemohou být uskutečňovány na úkor národů či národností jiných. V tomto směru mravní moudrost vychovatele zahrnuje jako svůj neoddělitelný princip multikulturní a interkulturní dimenzi.

Co je to moudrost filozofická a moudrost mravní?

Pojem mravní moudrost se v etické literatuře příliš nepoužívá. Nestačil by pro objasnění znalého vztahu člověka ke světu a lidem pouze pojem moudrost? A pro vědění o obecných souvislostech světa pojem filozofická moudrost?

Pokusím se vysvětlit, v čem vidím rozdíl mezi moudrostí filozofickou a moudrostí mravní a jaký má postihnutí této specifiky význam pro vyjádření výchovatelství etosu zejména s ohledem na vztah vychovatele k lidem jiné, odlišné národnosti.

Pamatuji se na našeho profesora antické filozofie Dušana Machovce, jak nám vyprávěl o řeckém relativistickém filozofovi Kratylovi. Ten prý viděl takovou složitost a pohyblivost světa, že tvrdil a zároveň i konkrétně vyjadřoval omezenost lidské vůle a schopnosti do tohoto světa zasahovat pouze tím, že jenom hýbal prstem.

Možná, že mnozí znají okřídlený výrok o podstatě filozofa a jeho nejvládnějším údělu: „*Kdybys byl mlčel, zůstal bys filozofem...*“

Co to vlastně znamená? Filozof by měl shledávat svoji vlastní moudrost zejména v tom, že rozumí světu přírodnímu a lidskému kolem sebe, ale že do něj nemůže zasahovat? Překročí filozof svůj vlastní stín, když přestane pouze hýbat prstem a promluví k problémům okolního dění? Přestane být moudrým, když do

světa, v němž probíhá zápas dobra a zla, zasáhne svou vlastní vůlí, svým vlastním chtěním, svým vlastním rozhodnutím a volbou?

V tomto vykročení filozofa do světa praktického dění pak už nemůžeme vystačit s pojmem filozofická moudrost. Protože racionální rozměr vědomí je obohacen emocionálním, niterným, hluboce lidským projevem. Ten je charakterizován tím, že věci a lidé kolem mne nejsou jen pouhým prostředkem pro mé nezávazné uvažování a pragmatické jednání, ale především cílem mého rozhodování a volby mezi různorodě působícími postoji, zájmy a motivy okolního lidského světa.

Takové vědomí a jednání člověka, který nejenom poznal a pochopil rozporuplnost světa kolem sebe (přičemž k tomu není nezbytně nutná vysoká škola), ale také se rozhodl vstoupit do něj svým vlastním praktickým činem na základě niterného, emocionálně psychologického, mravně zdůvodněného rozhodnutí, s cílem ovlivnit svět ve směru dobra, nazývám mravní moudrostí. Mravně moudrý člověk je ten, který se rozhodl ŽÍT DOBŘE. To znamená, že nejenom porozuměl, ale i zvolil a prakticky do světa zasáhl svým činem.

U vychovatele to dnes znamená nejenom pochopení nezbytnosti vytváření multikulturních a interkulturních vztahů mezi lidmi různých národností, ale i praktické, angažované zasahování do těchto procesů, hledání a realizace neefektivnějších prostředků k naplňování těchto cílů. Efektivní a lidsky otevřená práce s romskými dětmi, ve škole i ve volném čase, ale na druhé straně i ovlivňování českých dětí a veřejnosti ve směru vzájemného pochopení – to je dnes cesta, která je pro vychovatele nejenom mravně moudrá, ale pro společnost a její další vývoj i naprosto nezbytná.

Mravní moudrost a její komponenty

Z předchozích úvah je snad patrné, jak velký prostor při realizaci mravní moudrosti vychovatelů je ponechán jejímu praktickému prosazování. Vědomí a jednání jsou spolu organicky spjaté a jsou přítomny ve všech projevech mravně moudré činnosti. Teprve v jejich souhrnu a v širší časové perspektivě, mnohdy i z hlediska celoživotního, můžeme lidské chování a jednání hodnotit jako mravně moudré.

Projevy mravně moudrého jednání vychovatele můžeme nazvat komponentami jeho pedagogické osobnosti a ty základní je možno nejprve v přehledu vyjmenovat:

- sepětí s vychovatelskou praxí
- sounáležitost s jinými
- schopnost a vůle dosahovat vytyčených cílů
- skromnost a pracovitost
- kultura mravních citů
- kultura chování a jednání
- vědomí historické kontinuity mravní kultury

Sepětí s praxí

Pokud máme jasno o tom, co je v okolním světě dobré a co špatné, a neokořníme své vědomí praktickým činem, můžeme být zcela bez zábran nazváni moralizátory. Teprve konkrétní čin, praktické zapojení do úsilí o prosazování nazzrálých potřebných změn je potvrzením opravdovosti a mravní hloubky našeho vědomí. Nemám nyní na mysli pouze realizaci činu ve svém zaměstnání. Nedá tolik práce, abychom si nevšimli, že mnozí lidé jsou kromě svého zaměstnání zapojeni do řady aktivit, občanských sdružení, volnočasových kroužků, v nichž realizují i svoji občanskou zodpovědnost. Samo začlenění, aktivní setkávání, výměna zkušeností a tvorba nových alternativ v Hnutí R je ukázkou toho, že se učitelé a další odborníci neobejdou bez sepětí s praxí v nejširším slova smyslu – s praxí nejenom své školy, svého pracoviště, ale i s praxí jiných škol, jiných pracovišť, jiných učitelů i dalších odborníků a institucí.

Sounáležitost s jinými

Je pravdou, že dlouhodobá výchova do nás zakomponovala odpovědnost a oddanost zejména ke své národnosti, ke svému národu. Avšak svět, jak potvrzují filozofové, je ve své podstatě jednotný. Tento monistický názor je v základu vývoje světa k budoucnosti, i když o prosazování partikularismu a sebe sama, své skupiny, svého etnika, své národnosti a svého národa svědčí celý vývoj minulosti. Je třeba si uvědomit, že naděje budoucího vývoje je v utváření sounáležitosti s jinými, v dialogu s odlišnými, v tvorbě kultury dorozumění a odpovědnosti nejen za svou národnost a národ, ale za širě chápaný lidský celek. V této filozofii spočívá i společná cesta romských a neromských vychovatelů při realizaci výchovných cílů do budoucna.

Schopnost a vůle dosahovat vytyčených cílů

Mravní moudrost vychovatele je obrovská síla, která má však, řečeno obrazně termínem přírodních věd, dlouhý poločas rozpadu. Jedno čínské přísloví říká:

*Plánuješ-li na rok, sázej rýži,
plánuješ-li na deset let, sázej stromy,
plánuješ-li na sto let, začni vychovávat.*

Tuto krásu – a zároveň i tragiku učitelského údělu – by si měli plně uvědomovat i romští asistenti a vychovatelé, kteří budou bez dlouhodobé speciální pedagogické přípravy (ale na základě desetidenních kurzů) podle usnesení vlády vstupovat do škol a výchovných zařízení. Je to jejich legitimní právo. Avšak přitom se domnívám, že je potřeba i toto vřazování Romů do škol utvářet s vědomím dlouhodobé perspektivy jejich dalšího pedagogického a odborného růstu, pro nějž je potřebná i schopnost a vůle dosahovat vytyčených cílů jako jedna z podstatných komponent mravní moudrosti vychovatele.

Skromnost a pracovitost

Již v úvodu svého pojednání jsem psal o skromnosti vychovatele jako schopnosti „ustoupit ze své vlastní slávy“ a věnovat svou práci především seberealizaci svého svěření.

V národnostně smíšených výchovatelských týmech, ve volnočasových klubech se zřejmě mnozí gádžové setkávají s potřebou skromně ustoupit ze svých pozic do pozadí ve prospěch romských vychovatelů a vedoucích. To je, myslím, věc velice citlivá, a kdo ji dokáže realizovat bez náznaku sebeukřivdění a zneuznání, ten si snad získá u svých romských kolegů přirozenou autoritu a úctu jako logický důsledek svého obětavého a nezištného jednání. Jenom je třeba podotknout, že i utváření tohoto vztahu je záležitostí dlouhodobého a pro mnohé aktéry drsně rozporuplného vývoje.

Spolu s dalším rozšiřováním národnostně smíšených učitelských a výchovatelských kolektivů bude problém skromnosti jako důležité komponenty mravního vědomí stále aktuálnější, neboť ve schopnosti ustoupit kolegovi – a neregistrovat národnostní a kulturní rozdíl jako podstatný – spočívá i velká výchovná síla pro žáky, kteří vztahy mezi svými vychovateli citlivě registrují a podle nich si dotvářejí i své vlastní kulturní vzorce chování do budoucna.

Spolu se skromností souvisí ve výchově i úroveň pracovitosti vychovatele. Bohužel – nebo také možná bohudík – ve školství platí, že motivace k práci spočívá zejména v motivaci vnitřní, ve sféře morálky. Vnější faktory (materiální, finanční ocenění anebo i mravní ohodnocení nadřizenými) jsou důležité, avšak rozhodující roli sehrává výchovatelský vnitřní étos jako základ vychovatele profesionálního i občanského života.

Kultura mravních citů

Morálka osobnosti se projevuje navenek především v citové oblasti. Citový svět člověka je významným komunikačním prostředkem, který zprostředkovává vztah k jiným lidem, City jsou i prostorem, v němž nejlépe poznáváme úroveň motivace našeho postoje k výchovatelské práci. City jsou ale i oblastí, v níž má naše pedagogická práce ve školách i ve volnočasových aktivitách má nejvíce rezerv. I ve vztahu k romským žákům, u nichž citové vazby hrají mnohdy významnější výchovnou roli než působení racionální.

Kultura chování a jednání

Mnohokrát jsme si vyslechli povzdechy Romů nad tím, že distanc převážné části majoritní společnosti k nim je způsoben jinou barvou pleti. Myslím, že tato úvaha je zjednodušená. Jde o komplex odlišností, o rozdílnost estetických a etických projevů, o diferenci kulturních vzorců, o určitý nesoulad vnitřního světa Romů a neromů, který se projevuje i v odlišné kultuře chování a jednání.

Myslím si, že ve výchově bude muset zákonitě docházet i ke sjednocování kultury chování a jednání lidí různých národností. Ta nebude spočívat ve vzá-

jemném absolutním přizpůsobení, ale ve vytváření souladu mezi vnitřním světem příslušníků rozdílných kultur a možností jejího projevu navenek v kultivované atmosféře vzájemného porozumění, tolerance a kulturního řešení rozporů. Výchova ve škole i v oblasti volného času přitom bude muset sehrát svou kulturní roli.

Vědomí historické kontinuity mravní kultury

Jeden z nejdůležitějších projevů mravní moudrosti vychovatelovy osobnosti je obsažen ve vědomí historické kontinuity mravní kultury. Je to vědomí o tom, že v našem profesionálním i občanském životě jsou obsaženy hodnoty, vytvořené činnostmi našich předchůdců, na něž můžeme navazovat a dále je rozvíjet. Kontinuita je i mezi jednotlivými kulturami: z axiologického hlediska se i v naší výchovné práci se můžeme vzájemně obohacovat pozitivními hodnotami jiných kultur. Český vychovatel by si měl být vědom humanizačních tendencí české pedagogiky, které je možno využít k rozvoji interkulturních vztahů, a zároveň se může mnoho přiučit z bohatého rejstříku výchovných principů romské komunity. Naopak – romský vychovatel může využít své příslušnosti k hodnotovému systému, který dobře zná, a může jej využít pro svoji práci s romskými dětmi a mládeží. A v blízké budoucnosti i k ovlivňování dětí českých, dětí jiných národností, zkrátka a dobře – dětí všech.

V multikulturní výchově současnosti jde dnes o základní: o vytvoření příznivé mravní atmosféry jako základního předpokladu k dialogu kultur, což má velký výchovný význam i pro výchovu dětí různých národností do budoucna. Vychovatelský étos, mravní moudrost vychovatele jako koncentrovaný výraz jeho mravní kultury sehraje v tomto procesu školní i mimoškolní výchovy svoji nezastupitelnou, významnou a možná i rozhodující roli.

Hra a její multikulturní využití pro volný čas romských žáků²⁰⁴⁾

Existuje řada vymezení volného času a jeho vztahu k možnostem kultivace osobnosti. Pokusím se vymezit pojem volný čas jako prostor, v němž se člověk může nejlépe seberealizovat formou hry. Hra ve volném čase vystupuje jako neefektivnější metoda přípravy na život. Instituce, zabývající se využitím volnočasových aktivit dětí a mládeže, vychovatelé a učitelé nesou hlavní zodpo-

²⁰⁴⁾ Balvín, Jaroslav: Hra a její multikulturní využití pro volný čas romských žáků. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 55–57.

vědnost za směřování a využití hry pro utváření pozitivních hodnot v osobnostech vychovávaných dětí a mládeže.

Využití specifík romské kultury je podmínkou úspěšného rozvíjení hry i při rozvíjení osobnosti romských dětí a mládeže. Na druhé straně je hra jako způsob modelování životních situací i významným prostředkem pro utváření dialogu mezi romskou a českou populací. Hra je metodou, jejíž využívání má výrazné multikulturní a interkulturní aspekty.

Využití situační pedagogiky

Možná si v návalu své práce s dětmi ve volném čase ani neuvědomujeme, že vlastně organizováním a realizací jejich aktivit záměrně vytváříme situace, jejichž řešením je dítě vychováváno a připravováno na život.

Využívání situačních metod v pedagogice se stává stále perspektivnějším prostředkem výchovného působení. Záměrné navozování pedagogických situací vychovatelem a vedení vychovávaného k jejich řešení znamená vlastně přípravu na rozhodování v reálných životních situacích.

Výchova a vyučování prostřednictvím pedagogických situací v podstatě analoguje reálný životní proces. Vždy se jedná o model skutečného života, který je možné v různých situacích prožít jakoby obrazně, ve vědomí. Tento fakt spojuje pedagogiku s použitím hry jako prostředku rozvíjení osobnosti.

Hra rozvíjí nejenom rozum, ale i city, tvořivost a fantazii. Atributem hry je volba a rozhodování. Jde o rozvoj schopnosti optimální volby nejenom ve smyslu racionálního, ale také estetického a etického. Schopnost volit z mnoha alternativ svědčí o autonomii a mravní identitě osobnosti. Proto můžeme v každém lidském řešení situace – a analogicky i v každé hře, kterou využijeme pro humanistické pedagogické cíle – nalézt etickou dimenzi.

Vytváření pedagogických situací s cílem ovlivňovat mravní kulturu osobnosti a její filozofický nadhled se využívalo v západní pedagogice a etice již od 50. let. Jde o snahu přiblížit teorii morálky co nejvíce každodenní praxi lidí, kteří hledají optimální mravní řešení v rychle se měnících a často velmi složitých životních a profesionálních situacích.

Před pedagogickou obcí stojí naléhavý úkol kultivace vztahů mezi romskou a neromskou veřejností, jejich postavení na lidský, morální základ. Vhodně a tvořivě uplatňované situační metody, používané vědomě a v širokém měřítku ve volném čase romských i neromských dětí a mládeže, mohou přinést již v relativně krátké době potřebné výsledky.

Hra a práce

Hra se u lidského rodu praktikuje jako jeden z nejvýraznějších prostředků přípravy člověka na práci. Má s ní velice úzkou spojitost. Na práci je závislá existence lidského rodu, a proto má společnost zájem na tom, aby své nástupce na dosahování adekvátních výsledků náležitě připravila. K tomu slouží i hra, která má na rozdíl od práce svá specifika, determinovaná především biologick-

kým věkem osobnosti, ale i jejím kulturním, historickým a sociálním původem.

Rozdílnost práce a hry bývá charakterizována tím, že práce je činnost reálná, motivovaná vědomím povinnosti, účelnosti a závaznosti, která přináší užitečné výsledky. Naproti tomu hra je činnost symbolická, motivovaná pocitem spontánnosti, jejíž význam spočívá v ní samé.

Hra a její „antidestruktivní“ funkce

Hra neplní jen funkci přípravy na práci. Stále více se z hlediska pedagogického ukazuje řada dalších možností působení. Ve hře se člověk může vracet, přezkoumávat a přehrávat různé možnosti řešení situací. Ve hře jsou obsaženy prvky soutěživosti. Avšak tato soutěž se odehrává ve sféře modelových situací, a proto nevede k záměrnému destruktivnímu jednání vůči druhému člověku. Kromě toho je možné hrou vytvářet i situace, které záměrně vytvářejí vědomí sounáležitosti, spolupráce a interkulturního dialogu.

Hra jako zrcadlový obraz světa

Pokud vezmeme v úvahu hru jako divadlo, jako zrcadlový obraz světa, který sledujeme jako diváci, či sami hru prožíváme např. ve hrách tvořivé dramatiky, můžeme konstatovat, že hra znamená uvolnění z danosti reálné skutečnosti, umožňuje pohrávat si s daným, odkrývat a osvětlovat jeho stránky a nově je i komponovat.

V sociální sféře hra nahrazuje experiment přírodních věd.²⁰⁵⁾ Jak uvádí Eugen Fink ve svém díle „*Hra jako symbol světa*“²⁰⁶⁾, hra umožňuje člověku prožít situaci ve svém celku s možností opakování prožitku. Čas hry je proto odlišný od času našeho žití.

Hra a morálka

Hra je novými pedagogickými směry využívána i jako metoda relaxační a psychostimulativní.²⁰⁷⁾ V procesu hry si člověk vštěpuje i určité mravní návyky, osvojuje si schopnost regulovat své mravní vědomí a jednání a vytvářet mravní vztahy mezi lidmi. Velkou možností skýtají hry, zaměřené na přípravu k určitému povolání, v nichž si lze osvojit i mravní regulativy, specifické pro tu kterou profesi.

Smysl hry je v hledání řešení úkolu nebo problému, který si člověk vnitřně vytyčil, v nalezení a pochopení metody a principu řešení. Svobodný a přirozený

²⁰⁵⁾ Pešková, J., Schücková, L.: Já, člověk. SPN, Praha 1991, s. 146.

²⁰⁶⁾ Fink, Eugen: Hra jako symbol světa. Český spisovatel, Praha 1993.

²⁰⁷⁾ Houška, Tomáš: Škola je hra. Praha 1993, s. 195 n.

projev osobnosti, vyplývající ze specifiky hry jako modelu skutečného života, je společným rysem hry a mravního vědomí člověka.

Shoda hry jako určité lidské činnosti s morálkou jako způsobem osvojení světa spočívá v tom, že hra i morálka jsou ve své podstatě osvobozeny od dosažení utilitárních, sociálních prestižních cílů, předpokládají jako stimul ne tak vnější projev souhlasu a uznání jako především pocit vnitřního uspokojení z procesu vlastní činnosti. Tato zvláštnost sepětí morálky a hry se může i v praxi výchovy romských dětí a mládeže stát v mravně výchovné činnosti velkou podporou.

Na závěr pojednání o výchově a vzdělávání romských žáků ve volném čase jako jednom z nejvýznamnějších prostředků kultivace romského žáka uvedu v přehledu deset zásad, ke kterým jsem došel při svém praktickém působení v Kulturním svazu Jekhetane v Ústí nad Labem jako jeho předseda i spoluorganizátor volnočasových aktivit romských dětí (v letech 1995 až 1997).

1. Škola dosud ve většině případů ponechává trávení volného času romských dětí a mládeže mimoškolním institucím. Sama hlavně učí, neorganizuje volný čas.
2. I přesto, že se trávení volného času romských dětí a mládeže odehrává povětšinou mimo školu, není možné kontakt s ní úplně přerušit, naopak je třeba spolupráci systematicky rozvíjet.
3. Jestliže nastane situace dobré spolupráce mezi školou a mimoškolní volnočasovou organizací, mohou být volnočasové aktivity romských dětí výrazným stimulem jejich školní úspěšnosti. Zájem učitelů o činnost jejich žáků může posílit i autoritu školy a zlepšit úroveň komunikace s žáky.
4. Pro rozvoj volnočasových aktivit je důležitý silný kulturní impuls, který by vyburcoval jak Romy samotné, tak majoritní kulturní instituce, samosprávu, školy a veřejnost k systematictějšímu začleňování kulturního potenciálu Romů do společenského dění ve městě.
5. Ke kvalitativním změnám v rozvoji osobnosti romských dětí a mládeže účinně přispívají kulturní akce většího měřítka, které se konají za přítomnosti rodičů, celé romské komunity i zástupců majority – městských institucí a osobností.
6. Pro rozvoj osobnosti romských dětí a mládeže při realizaci volnočasových aktivit má velký význam systematický kontakt s romskými osobnostmi (ať už osobní nebo prostřednictvím jejich díla), které usilují nejenom o úzce chápaný rozvoj romství a romského národa, ale i o hodnoty obecně prospěšné všem lidem v České republice.
7. Nezbytným obsahem volnočasových aktivit je neustálé hledání nových forem umělecké realizace dětí, které by využívaly tradiční romské kultury, podílely se na jejím uchování a dalším rozvoji, ale zároveň přesahovaly její rámec tak, aby se stávaly zajímavými i pro širokou obec kultury majoritní.

8. Volnočasové aktivity romských dětí se neobejdou bez zaměření na praktické hledání kořenů historie, které může být zajímavé a poučné i pro děti české. Stejně jako ve všech činnostech klubů volného času je třeba usilovat stále a různými nápaditými formami o multikulturní rozměr, o navazování kontaktů s českými dětmi, o interkulturní dialog.
9. Je důležité, aby byly romské děti obklopeny i romským prostředím, svou kulturou, svou historií i svými vlastními výtvary.
10. Při realizaci volného času romských dětí je neustále třeba pamatovat na multikulturní rozměr výchovné práce, jak mezi romskými i českými vychovateli, tak mezi romskými i českými dětmi. Jakákoliv izolace by se nám do budoucna nemusela vyplatit.

Závěr

Cílem předložené práce s názvem *Výchova a vzdělávání romských žáků* bylo ukázat na souvislosti pedagogického systému, jehož smyslem je optimalizace pedagogického procesu se zaměřením na romského žáka v české škole.

Ve své práci jsem sledoval nejprve vztah subjektu a objektu pedagogického působení, přičemž jsem akcentoval především potřebu přeměny objektu pedagogického působení v nový subjekt, osobnost romského žáka, schopného ve svém životě uchovávat a rozvíjet identitu nejenom svoji, ale i celé romské komunity, romského národa.

Základem sledování výchovy a vzdělávání romského žáka jako pedagogického systému bylo sledování vztahů mezi pedagogickými cíly, podmínkami a prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků. Cílem je dosažení takové úrovně edukace romského žáka, která by mu zajistila rovnoprávné místo ve společnosti. K tomu je třeba však vzít v úvahu podmínky etnické, psychologické, sociální, v nichž romská komunita žije a jimiž je po staletí ovlivňována. Přestože tyto podmínky mají významný retardační efekt, je možné je používáním efektivních pedagogických prostředků zpětně ovlivňovat v zájmu zvyšování úrovně vzdělanosti romských žáků a ve svých důsledcích i v zájmu zlepšení integrace romské komunity do celé společnosti.

Použití systémového přístupu ve výchově a vzdělávání romských žáků je důležité nejenom pro obecné řízení tohoto procesu, ale i pro učitele a vychovatele romských žáků. Ti by si měli uvědomit na základě poznání pedagogických souvislostí, že jejich práce je vřazena do celkového systému, že má nejenom svá omezení často neutěšenými podmínkami, v nichž romská komunita žije, ale i své perspektivy a smysl, které jsou závislé na vkladu učitelských osobností do hledání prostředků změny v úrovni vzdělanosti romských žáků i celého romského národa. Tento význam učitelské práce je nyní posílen přítomností romských vychovatelů, asistentů a učitelů v české škole, čímž se vlastně uzavírá kruh přeměny romského žáka z objektu výchovy a vzdělání v činný subjekt svého vlastního života. Vytváří se tak nový základ pro další systémový proces, tentokrát však na vyšší úrovni.

Seznam

setkání Hnutí R a publikací, které z nich vznikly

(setkání a prakticko-teoretické semináře)

Hlavní organizátor všech setkání a editor sborníků z těchto setkání: PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., předseda Hnutí spolupracujících škol R – HNUTÍ R.

1. setkání Hnutí R v Ústí nad Labem, 27.–28. května 1994

Téma: Multikulturní výchova romských žáků

Organizátoři: ZŠ Předlice; SOU Krásné Březno, Ústav pro studium romské kultury Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Hnutí R
Ze setkání sborník nebyl vydán.

2. setkání Hnutí R v Ostravě, 25.–26. listopadu 1994

Téma: Alternativní přístupy ke vzdělávání romských žáků

Organizátoři: Církevní základní škola Přemysla Pittra v Ostravě, Hnutí R
Ze setkání sborník nebyl vydán.

3. setkání Hnutí R v Mostě, 28.–29. dubna 1995

Téma: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů

Organizátoři: 5. ZŠ Most-Rudolice (Chanov), Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov, 28.-29. dubna 1995. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, ISBN 80-902149-1-6.

4. setkání Hnutí R v Praze, 1.–2. prosince 1995

Téma: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků

Organizátoři: ZŠ Praha 3-Žižkov, Havlíčkovo nám. 300; Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Hnutí R

Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků. 4. setkání Hnutí R (Překonávání bariér ve vzdělávání). Sestavil: Jaroslav Balvín. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, ISBN 80-902149-0-8.

Setkání v Brně, 12.–14. dubna 1996 (jako zvláštní setkání romské a neromské mládeže)

Téma: Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli školy v Brně

Organizátoři: Ing. Eva Dobšíková; Muzeum romské kultury, ing. Eva Dobšíková, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: SPOLEČNĚ. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997. ISBN 80-902149-2-4.

5. setkání Hnutí R v Karviné, 9.–10. května 1996

Téma: Romové, obecná škola a projekt „Začít spolu“

Organizátoři: ZŠ v Karviné, třída Družby, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“.) 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (třída Družby) 9.-10. května 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996. ISBN 80-902149-3-2.

6. setkání Hnutí R v Rakovníku, 4.–5. října 1996

Téma: Romové a historie

Organizátoři: Zvláštní škola Rakovník, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a historie. Sborník ze 6. setkání Hnutí R ve Zvláštní škole v Rakovníku 4.-5. října 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996. ISBN 80-902149-8-3.

7. setkání Hnutí R v Kladně, 13.–14. prosince 1996

Téma: Výchova ke zdravému životnímu stylu s respektováním romské kultury

Organizátoři: Speciální školy pro mentálně postižené Kladno, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a majorita. (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi). Sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13.-14. prosince 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997. ISBN 80-902149-7-5.

8. setkání Hnutí R ve Františkově nad Ploučnicí a Děčíně, 11.–13. dubna 1997

Téma: Romové a dětské domovy

Organizátoři: Odborné učiliště internátní, Děčín, Františkov nad Ploučnicí, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a dětské domovy. Sborník z 8. setkání Hnutí R v Děčíně a Františkově nad Ploučnicí. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997. ISBN 80-902149-4-0.

9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997

Téma: Romové a volný čas

Organizátoři: DROM Brno; katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997. ISBN 80-902149-5-9.

10. setkání Hnutí R v Ostravě, 16.–17. ledna 1998

Téma: Romové a zvláštní školy

Organizátoři: ZvŠ Ostrava-Hrabůvka; katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997. ISBN 80-902149-6-7.

11. setkání Hnutí R v Liberci, září 1998

Téma: Evropa a multikulturní výchova

Organizátoři: Katedra pedagogiky a psychologie PF Technické univerzity, Liberec

Členové Hnutí R měli své příspěvky v rámci konference.

Balvín, Jaroslav: Hnutí „R“ a interkulturní výchova. In: Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě. Vědecká konference s mezinárodní účastí 9. a 10. září 1998. In: Vědecká pojednání. Wissenschaftliche abhandlungen. Prace naukowe. IV-2. Technická univerzita v Liberci, Středisko pro koordinaci výzkumu na vysokých školách v Euroregionu Nisa, Liberec 1999, s. 167–171.

Balvín, Jaroslav: Interkulturní, multikulturní a kulturní výchova a právo národnostních menšin. Praha a národnosti v interkulturním kontextu. In: Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě. Vědecká konference s mezinárodní účastí 9. a 10. září 1998. In: Vědecká pojednání. Wissenschaftliche abhandlungen. Prace naukowe. IV-2. Technická univerzita v Liberci, Středisko pro koordinaci výzkumu na vysokých školách v Euroregionu Nisa, Liberec 1999, s. 172–176.

Balvín, Jaroslav: Hnutí „R“ a mezinárodní konference. In: Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě. Vědecká konference s mezinárodní účastí 9. a 10. září 1998. In: Vědecká pojednání. Wissenschaftliche abhandlungen. Prace naukowe. IV-2. Technická univerzita v Liberci, Středisko pro koordinaci výzkumu na vysokých školách v Euroregionu Nisa, Liberec 1999, s. 222.

12. setkání Hnutí R v Květušíně na Šumavě, 27.–28. listopadu 1998

Téma: Romové a jejich učitelé

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity; PhDr. Miroslav Dědič, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, ISBN 80-902461-1-7.

13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech, 6.–8. května 1999

Téma: Romové a etika multikulturní výchovy

Organizátoři: Ministerstvo školství České republiky, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity Brno; Osobitná škola Rudňany, Slovensko, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a etika multikulturní výchovy. 13. setkání Hnutí R. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999. ISBN 80-902461-0-9.

14. setkání Hnutí R v Českých Budějovicích, 2.–3. prosince 1999

Téma: Romové a univerzity

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Hnutí R, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice

Balvín, Jaroslav, Švejda, Gabriel a kolektiv: Romové a univerzity. 14. setkání Hnutí R v Českých Budějovicích. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000. ISBN 80-902461-2-5.

15. setkání Hnutí R v Liberci, 23.–24. března 2000

Téma: Romové a pedagogika

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000. ISBN 80-902461-3-3.

16. setkání Hnutí R v Liberci 2.–3. června 2000

Téma: Romové a alternativní pedagogika

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a alternativní pedagogika. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000. ISBN 80-902461-7-6

17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000.

Téma: Romové a obec

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Magistrát města Pardubic, Hnutí R

Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obec. 17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2001. ISBN 80-902461-5-X.

18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči 7.–9. června 2001

Téma: Romové a sociální pedagogika.

Organizátoři: Ministerstvo školství Slovenské republiky, Katedra romské kultury Univerzity Konstantina Filozofa v Nitře a Město Levoča.

Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július a kolektiv: Romové a sociální pedagogika. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči 7.-9. června 2001. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001. ISBN 80-902461-4-1.

19. setkání Hnutí R v Praze na MŠMT ČR 8.–9. prosince 2001

Téma: Romové a sociální práce

Organizátoři: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Hnutí R

Balvín, Jaroslav: Romové a sociální práce. Dosud nebylo z finančních důvodů vydáno.

20. setkání Hnutí R v Praze, Magistrát hl. m. Prahy, na Schole Pragensis 22. března 2002

Téma: Romové a literatura

Organizátoři: hlavní město Praha, Hnutí R

Balvín, Jaroslav: Romové a literatura – k poctě Eleny Lackové. Dosud nebylo z finančních důvodů vydáno.

21. setkání Hnutí R v Praze, Magistrát hl. m. Prahy, Velká zasedací místnost Zastupitelstva hl. m. Prahy 3.–4. prosince 2002

Téma: Romové a samospráva (v rámci tématu Mezinárodní konference „Politika Prahy a dalších českých a evropských měst ve vztahu k národnostním menšinám“)

Organizátoři: hlavní město Praha, Hnutí R

Politika Prahy a dalších měst ve vztahu k národnostním menšinám. Sestavil a redigoval: Jaroslav Balvín. V přípravné fázi.

22. setkání Hnutí R v Praze, Magistrát hl. m. Prahy, Národní dům na Smíchově 13.–14. listopadu 2003

Téma: Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k Romům (v rámci tématu Mezinárodní konference „Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám“)

Organizátoři: hlavní město Praha, Hnutí R

Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám. Sestavil a redigoval: Jaroslav Balvín. V přípravné fázi.

Použitá literatura

- Alfaro, Antonio Gomez: Velký proticikánský zátah. Španělsko: všeobecné uvěznění cikánů v roce 1749.
- Ancselová, Eva: Ětos a historie. Nakladatelstvo Pravda, Bratislava 1988.
- Antologie textů z didaktiky V.: Š. A. Amonašvili. Redakce: J. Kořa, SPN, Praha 1986.
- Augustini ab Hortis, Samuel: Cigáni v Uhorsku 1775 – Zigeuner in Ungarn 1775. O dnešnom stave, zvláštnych mravoch a spôsobe života, ako aj o ostatných vlastnostiach a danostiach Cigánov v Uhorsku. Vydalo Štúdio – dd – Bratislava 1995.
- Balabánová, Helena: Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 333–351.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most – Chanov 28.–29. dubna 1995. Ústí nad Labem 1996.
- Balvín, Jaroslav: Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělání. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 8–20.
- Balvín, Jaroslav: Etické situační hry na II. stupni ZŠ v dějepise. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a historie. Sborník z 6. setkání Hnutí R ve Zvláštní škole v Rakovníku 4.–5. října 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 92.
- Balvín, Jaroslav: Hnutí R a pedagogické fakulty. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 5.
- Balvín, Jaroslav: Hnutí spolupracujících škol R. In: Alfa revue, roč. V, č. 1, 1995, s. 20–26.
- Balvín, Jaroslav: Hnutí spolupracujících škol R a jeho místo v systému národnostního školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 74–81.
- Balvín, Jaroslav: Hra a její multikulturní využití pro volný čas romských žáků. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 55–57.

- Balvín, Jaroslav: K filozofii tolerance. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 50–55.
- Balvín, Jaroslav: O kontinuitě učitelské práce při výchově a vzdělávání romských dětí. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 6–7.
- Balvín, Jaroslav: Osobnost Eleny Lackové. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 63–64.
- Balvín, Jaroslav: Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků, sestavil Jaroslav Balvín, Hnutí R, Ústí nad Labem 1996.
- Balvín, Jaroslav: Reformní praxe některých současných školských systémů v oblasti změn etického postoje k žákům. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“.) 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.–10. května 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996, s. 33–38.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a alternativní pedagogika. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.–3. června 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a etika multikulturní výchovy. 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.–8. května 1999. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 172–175.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 91–102.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a obecná škola. (Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“.) 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.–10. května 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997.
- Balvín, Jaroslav: Romský žák a osobnost učitele. In: Romano džaniben – časopis romistických studií, roč. II., č. 3/1995, s. 3–7.
- Balvín, Jaroslav: Romský žák a zvláštní školy – křižovatka na cestě k humanizaci školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 22–27.
- Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství.) Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997.

- Balvín, Jaroslav: Výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravým vztahům mezi lidmi jako multikulturní téma. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a majorita (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi). Sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13.–14. prosince 1996. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 80–83.
- Balvín, Jaroslav: Vychovatelský étos jako základní předpoklad práce s romskými dětmi. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně 17.–18. října 1997. Hnutí R, Ústí nad Labem 1997, s. 14–21.
- Balvín, Jaroslav: Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998. Hnutí R, Ústí nad Labem 1999, s. 49–53.
- Bendl, Stanislav: Možnosti školy v oblasti interkulturního vzdělávání. Rukopis, 2002.
- Blížkovský, Bohumír: Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Amosium servis, Ostrava 1997.
- Brázda, Radim: Srovnávací etika. Koniasch Latin Press. Praha 2002.
- Brezinka, W.: Filozofické základy výchovy. Praha, ZVON 1992.
- Capponi, V., Novák, T.: Sám sobě dospělým, dítětem i rodičem. Grada, Praha 1993.
- Cimická, D.: Poznámky k proměnám a funkcím herecké práce v televizi. České divadlo 1981, č. 4, str. 35.
- Cipro, Miroslav: Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem 2001, s. 71.
- Conway, Laura: Zpráva Hnutí občanské solidarity a tolerance o stavu vzdělávání Romů v České republice (I. část). In: MOST, roč. II, č. 9–10, květen 1996, s. 11.
- Conway, Laura: Zpráva o stavu vzdělávání Romů v ČR. Host, Praha 1996.
- Čapková, D.: Škola a utváření lidství v pojetí J. A. Komenského. In: Pedagogika, 1991/5–6, s. 554.
- Daniel, Bartoloměj: Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v českých zemích a na Slovensku. Vydala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 1994.
- Davidová, Eva: Romano Drom. Cesty Romů 1945–1990. Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku. Olomouc 1995.
- Dawson, Ch.: Krize západní vzdělanosti, Praha 1991.

- Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut college, New London, Connecticut, U. S. A, druhé vydání 1997.
- Fabianová, Vlasta: Posuny v hodnotovej orientácii súčasnej rómskej spoločnosti v niektorých lokalitách okresu Spišská Nová Ves. In: Rómovia včera, dnes a zajtra. KRK PF UKF, Nitra 2000, s. 58–62.
- Filová, Hana: Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy. Pedagogická orientace 2002, č. 2, s. 63.
- Fink, Eugen: Hra jako symbol světa. Český spisovatel, Praha 1993.
- Fraser, Agnus: Cikáni. Praha 1998.
- Frištenská, Hana, Sulitka, Andrej: Průvodce práv příslušníků národnostních menšin v České republice. Demokratická aliancia Slovákov v ČR, Praha 1994. 2. vydání 1995.
- Führungslehre des Unterrichte. Braunschweig 1955.
- Goďaver lava phure Romendar – Moudrá slova starých Romů. Sestavila. M. Hübschmannová. Olomouc 1993.
- Grecmanová, Helena: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. Pedagogická orientace 1998, č. 1, s. 27–35.
- Gregorová, V.: Člověk mezi lidmi. In: Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole. Artama, Praha 1992, str. 31.
- Hancock, Ian: Země utrpení. Dějiny otroctví a pronásledování Romů. Praha 2001.
- Hanzal, Jiří: Romové tolerovaní na Moravě v letech 1698–1784. In: Časopis Matice moravské 114, 1995, s. 25–46.
- Havel, Václav: Dálkový výslech. Melantrich, Praha 1990, s. 173.
- Havel, Václav: O občanské společnosti. Z projevu na téma mezinárodních vztahů, předneseného při příležitosti udělení čestného doktorátu na Lehigh University v Bethlehenu v Pensylvánii 26. října 1991. In: Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut College, New London, Connecticut, U. S. A., s. 25.
- Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko školské reformy. In: Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 6/1990–1991, s. 117.
- Helus, Zdeněk: Dítě jako východisko transformace obecné školy... In: Piřha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí Obecné školy, MŠMT ČR, Portál, 1993, str. 19.
- Hermant, Paul: Úvahy o občanské společnosti. In: Via Europe – Občanská společnost, Sociální hnutí... (TACIS – PHARE), s. 17–22.
- Hill, Napoleon: Myšlením k bohatství. Pragma, Praha 1990.

- Hlavsa, J., Langová, M., Všetečka, J.: Člověk v životních situacích. Academia, Praha 1987.
- Holomek, Karel: Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Společně. Hnutí R, Ústí nad Labem – Brno 1997, s. 67 n.
- Horváthová, Jana: Kapitoly z dějin Romů. Vydal Člověk v tísní jako součást své publikace Interkulturní vzdělávání, Praha 2002.
- Horváthová, Jana: Kdo byli čeští Romové? In: Černobílý život. Praha 2000, s. 46–64.
- Horváthová-Holomková, Jana: Možnosti integrace na příkladu moravských Romů. In: Romano džaniben, 1994, č. 1, s. 8–18.
- Houška, Tomáš: Škola je hra. Praha 1993.
- Hraše, Jan Karel: Persekuce cikánů v zemích Koruny české v XVIII. století. In: Světozor, roč. 5, č. 2–4, Praha 1871.
- Hübschmannová, M.: Domští hudebníci v Indii. In: Romano džaniben. Časopis romistických studií, 3/1997, s. 11–27.
- Hübschmannová, Milena: Godaver lava phure Romendar – Moudrá slova starých Romů. Apeiron, 1991.
- Hübschmannová, M.: K počátkům romských dějin. In: Černobílý život. Praha 2000, s. 9–13.
- Hübschmannová, Milena: Mezinárodní konference v Athénách. Vzdělávání Romů – pokrok ve vyučování. In: Romano džaniben 3/95, s. 78–79.
- Hübschmannová, Milena: Pojem „učit se“ v romštině. In: Romano džaniben 3/1995, str. 35–40.
- Hübschmannová, M.: Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. Olomouc 1993.
- Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské profesory. Vydala společnost Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s. v nakladatelství Lidové noviny. Praha 2002.
- Jarre, Dirk: Úloha nevládních organizací v pluralistické společnosti. In: Via Europe – Občanská společnost, sociální hnutí... (TACIS – PHARE), s. 9–16.
- Jurová, A.: Riešenie rómskej problematiky na Slovensku po druhej svetovej vojne. In: Neznámi Rómovia. Bratislava 1992, s. 91–102.
- Kamiš, Karel: Sociální pedagogika a komunikace českých a romských žáků v české základní škole. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem 2001, s. 159.
- Kamiš, Karel: Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte... In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Hnutí R, Ústí nad Labem 1996.

- Kant, I.: Základy metafyziky mravů. Svoboda, Praha 1976 s. 73.
- Kašpárková, Jana: Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 48–54.
- Kenrick, Donald, Puxon, Grattan: Cikáni pod hákovým křížem. Olomouc 2000.
- Kladivová, Vlasta: Konečná stanice Auschwitz-Birkenau. Olomouc 1994.
- Klímeková, Anna: Individuální přístup je důležitý. In: *Verejná správa. Revue pre miestnu štátnu správu a samosprávu*, 10/96, s. 22.
- Kodaňská deklaráce a akční program, Světový summit o sociálním rozvoji 1995. In: *Demokracie je diskuse. Občanská angažovanost ve starých a nových demokraciích*. Rukověť. Sondra Myersová, editorka. Connecticut college, New London, Connecticut, U. S. A, druhé vydání 1997, s. 53.
- Kohák, Erazim: Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha 1993.
- Kohn, Pavel: Můj život nepatří mně. Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové, Kalich, Praha 1995.
- Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských. In: *Všetečka, J.: Všenáprava obrazem. Kniha fotografií na motivy díla J. A. Komenského*. NADAS, Praha 1987.
- Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, schválená usnesením vlády ČR č. 599 (14. června 2000). Tato koncepce byla aktualizována v roce 2002: *Koncepce romské integrace, schválená usnesením vlády ČR č. 87 (23. ledna 2002)*.
- Kotásek, Jiří: Hlavní referát. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.–31. srpna 2000*. Brno 2001, s. 17.
- Koťa, Jaroslav: Škola. In: *Havlík, R., Koťa, J.: Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál 2002, s. 126.
- Koťa, J., Rýdl, K.: *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha, UK 1992.
- Kovalíková, S.: *Integrovaná tematická výchova*. Kroměříž 1995.
- Kučerová, Stanislava a kolektiv: *Česká a slovenská otázka v soudobém světě. Základy naší hodnotové orientace v době rozšiřování a reforem EU*. Brno, 2002.
- Lacková, E.: *Romane paramisa – Romské pohádky. Ze slovenského originálu do češtiny převyprávěl Jaroslav Balvín*. Radix, Praha 1999.
- Lacková, Elena, Balvín, Jaroslav: *Holocaust Romů v povídkách Eleny Lackové*. Fortuna, Praha 2001.
- Lobsang Rampa, T.: *Škola esoteriky*, Trigon, Praha 1996.

- Liégeois, Jean-Pierre: Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte, Rada Európy 1995. Vydala Academia Istropolitana, Bratislava 1995.
- Lhotka, Petr: Romové a nacistická rasová teorie. In: Lidská práva proti rasismu. Brno 2001, s. 243–257.
- Machovec, Milan: K filozofickým základům tolerance. In: Problém tolerance v dějinách a perspektivě. K vydání připravil prof. PhDr. Milan Machovec, DrSc. Academia, Praha 1995, s. 270.
- Mandelová, Helena: K problémům výuky dějepisu v ČR.. In: Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.–31. srpna 2000. Brno 2001, s. 73.
- Mann, Arne B.: Prvé výsledky výskumu rómskeho kováčstva na Slovensku. In: Neznámi Rómovia. Bratislava 1992, s. 103–106.
- Mann, Arne B.: Romský dějepis. Praha 2001.
- Masaryk, Tomáš Garrigue: Ideály humanitní, Melantrich, Praha 1968.
- Matulay, Stanislav, Švábová, Božena: Výchovno-vzdelávacie výsledky rómskych detí – absolventov experimentálnej školy v Rudňanoch – na speciálnej a základnej škole v Rudňanoch. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, Ústí nad Labem, 2001, s. 140.
- Monitoring procesu vstupu do EU: Ochrana menšin. Zpráva ze země: Česká republika. Open society institute Budapest. Budapešť, Maďarsko, září 2001, s. 12.
- Monitorování procesu vstupu do EU. Ochrana menšin I. díl. Vyhodnocení vybraných koncepčních opatření v kandidátských zemích. Česká republika. Open society institute, 2002.
- Murphy, Robert F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Sociologické nakladatelství, Praha 2001.
- Nakonečný, M.: Základy psychologie osobnosti. Management Press, Praha 1993.
- Nečas, Ctibor: Českoslovenští Romové v letech 1938–1945. Masarykova univerzita v Brně, Brno 1994.
- Nečas, Ctibor: Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech. Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 1997.
- Nečas, Ctibor: Obyvatelé cikánských táborů na Moravě (demografická charakteristika podle sčítání obyvatelstva r. 1930). In: Časopis Matice moravské, 96/1977, s. 313–333.
- Nečas, Ctibor: Romové v České republice včera a dnes. Univerzita Palackého – vydavatelství, Olomouc 1999.

- Nováčková, J.: Klasifikace ve škole. In: Rodina a škola č. 1/1992.
- Nováčková, J.: Úspěšné a neúspěšné školy na Novém Zélandě: V čem je jádro pudla? In: Dílna Nemes. Neperiodický tisk Nemes č. 4, Praha 1. 10. 1992. Analýza je uvedena: Ramsay P., Snedon D., Grenfell G., Ford I.: „Úspěšné a neúspěšné školy: studie z Jižního Aucklandu“. In: Australian and New Zealand Journal of Sociology, 1983.
- Nováková, M.: Cikánská škola v Užhorodu. (Dizertační práce vypracovaná v roce 1938, k obhajobě předložená po roce 1945. Mírně zkráceno.) In: Romano džaniben, ročník II, 3/1995, s. 16–20.
- Novoroční projev prezidenta republiky Václava Havla. In: Český bulletin lidských práv, č. 2, roč. I, 1995–1996, s. 44.
- Oláh, Vlado: Khamori luludi. Slunečnice. Romská poezie. Radix, Praha 2002.
- Ondrouchová, Alice: Zpráva o internetnických vztazích v Pardubicích. Pro občanské sdružení Hurá kamarád zpracovala Univerzita Karlova v Praze – Institut základů vzdělanosti. Praha 2000, s. 23.
- Oneskorenje rómskych asistentov. In: Romano nevo l' il, č. 572–579, 30. december 2002–23. február 2003, s. 19.
- Palouš, Radim: K filosofii výchovy. SPN, Praha 1991.
- Palouš, Radim: Poznámky k problému tolerance. In: Problém tolerance v dějinách a perspektivě. K vydání připravil prof. PhDr. Milan Machovec, DrSc. Academia, Praha 1995.
- Patočka, Jan: Filosofie výchovy. Studia paedagogica 18 – Vědecký bulletin Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Pedagogická fakulta UK, Praha 1997.
- Patočka, Jan: Filosofie výchovy. In: Patočka, Jan: Péče o duši. Sebrané spisy Jana Patočky, Svazek 1, Oikoymenh, Praha 1996.
- Pelikán, J.: Úvod do teoretické problematiky mravní výchovy, SPN, Praha 1971.
- Pelikán, Jiří: Výchova jako teoretický problém, Ostrava 1995.
- Pelíšková, Věra: Bydlení Romů v České republice. In: Romové bydlení soužití. Socioklub, Praha 2000, s. 22–23.
- Pešková, J., Schücková, L.: Já, člověk, SPN, Praha 1991.
- Pitter, Přemysl: Duchovní revoluce v srdci Evropy, Kalich.
- Pítha, Petr, Helus, Zdeněk: Návrh pojetí obecné školy, MŠMT ČR, Portál, Praha 1993.
- Poláková, Eva: Štúdie na tému etika a rómska problematika. Pedagogická fakulta UKF v Nitre, UKF, Nitra 2002.
- Poláková, Eva: Vzdelávanie Rómov v SR. In: Rómovia včera, dnes a zajtra. KRK PF UKF, Nitra 2000, s. 63–71.

- Pospíšil, M., Sekyt, V.: Mezinárodní dokumenty a Romové. In: Kolektiv autorů: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 447–472.
- Praha a národnosti. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Vydal odbor školství, mládeže a tělovýchovy magistrátu hl. m. Prahy. Praha 1998.
- Průcha, J.: Alternativní školy. Gaudeamus, Hradec Králové 1994.
- Průcha, Jan: Moderní pedagogika. Portál, Praha 1997.
- Příhoda, V.: Ideológia novej didaktiky. Bratislava 1936.
- Příhoda, V.: Racionalizace školství. Praha 1930.
- Romský hlas – čtrnáctideník Romů v České republice.
- Rómovia včera, dnes a zajtra. Zborník z konferencie Spišská Nová Ves 29. 10. 1999. Redaktor: Eva Poláková. KRK PF UKF, Nitra 2000.
- Romové v České republice. Socioklub. Praha 1999.
- Růžička, Roman: Pro koordinátora je plus, když zná romskou mentalitu. Romano haangos.
- Rýdl, Karel: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno 1994.
- Rýdl, Karel: K obecným pedagogickým základům alternativní pedagogiky. In: Balvín, Jaroslav a kolektiv: Romové a alternativní pedagogika. 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.–3. června 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 18–26.
- Rýdl, Karel: Reformní praxe v současných školských systémech, SPN, Praha 1990.
- Rýdl, Karel, Nezel Ivo (vyd.): Rasismus a nacionalismus v současném životě (Informační příručka pro školy i veřejnost). Praha 1997.
- Řáda, Jaroslav: Výjimečné děti. Metodická příručka pro zvláštní školy. Septima, Praha 1993.
- Řehulka, Evžen: Některé poznatky a představy o romských žácích u učitelů ZŠ. In: Sborník materiálů z odborného semináře O romské problematice se zaměřením na učitelské vzdělávání. Brno 1994, s. 63 n.
- Říčan, Pavel: Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem pocit bezpečí. Portál, Praha 1995.
- Sine amicitia vita es nulla. Sborník k významnému životnímu jubileu docenta PhDr. Jiřího Vomáčky, CSc. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Liberec 2000.
- Skalková, Jarmila: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Vydala Univerzita Jana Evangelisty Purkyně – Ústav pro studium romské kultury, Ústí nad Labem 1993.

- Step by step. Program „Začít spolu“. In: Balvín, Jaroslav: Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem 2000.
- Svátek, Josef: Obrazy z kulturních dějin českých. II. díl, Praha 1891, s. 210–216: K dějinám katů a poprav v Čechách.
- Ščuka, E.: Romský národ a jeho místo v Evropě... In: Romové a obec. 17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000. Hnutí R, Ústí nad Labem 2001, s. 27.
- Šiklová, J.: Romové a nevládní, neziskové romské a proromské občanské organizace přispívající k integraci tohoto etnika. In: Kolektiv autorů: Romové v České republice (1945–1998). Socioklub, Praha 1999, s. 271–289.
- Šišková, Tatjana (ed.): Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století. Portál, Praha 2001.
- Štampach, František: Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výuka a vyučba. Košice, Plzeň 1933.
- Štych, Jiří: Romové – náš velký ekonomický problém. Zemědělské noviny, 16. 3. 1995, s. 4.
- Švarcová, Iva: Vzdělávání dětí romského etnika. Vydalo Speciálně pedagogické centrum Černovice ve spolupráci s OV SPMP Pelhřimov. Pelhřimov 1999.
- Tajfel, Henri: Sociálna psychológia menšín. Minority Rights Group, Bratislava 1995.
- Tancoš, Július: Zmeny postavenia Rómov v spoločnosti po roku 1989 a ich dopad na rómske spoločenstvo. In: Rómovia včera, dnes a zajtra. KRK PF UKF, Nitra 2000, s. 19–26.
- Tancošová, Albína: Romští pedagogičtí asistenti – noví vychovatelé romských žáků. In: Tomek, Karel, Tancošová, Albína: Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí. In: Balvín, Jaroslav, Tancoš, Július: Romové a sociální pedagogika. Hnutí R, s. 9–16.
- Třináctý květen a jeho burácivý ohlas. Gendalos – Zrcadlo, junis – julis, červen – červenec 1995.
- Usnesení vlády ČR č. 599 ze dne 14. června 2000: Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.
- Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. října 1997: Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě.
- Vomáčka, Jiří, Navrátil, Stanislav: Úvod do studia učitelství. PF UJEP, Ústí nad Labem 1992.
- Vrána, St.: Základy nové školy. Brno 1946.

- Wagner, T.: Aus der Zeit der gesetzlichen Zigeunerverfolgung. In: Mittheilungen des Vereins für Geschichte der Deutschen in Böhmen, XV Jg., Praha 1877.
- Winter, Zikmund: Kulturní obraz českých měst. Díl II., Praha 1892.
- Začít spolu. Mezinárodní program předškolní výchovy, Soros Foundations, New York, 2. revidované vydání české verze Praha, srpen 1995, Open society fund, Praha.
- Zákon ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Zákon 273/2001Sb. Sbírka zákonů, částka 104 rozeslána dne 2. 8. 2001.
- Zeman, Viliam: Rómsky jazyk – jeden zo znakov rómskej identity – Romaňi čhib – jekh atributo pal e romaňi identita. In: Romano nevo lil, číslo 613–615, 6. október – 26. október 2003, s. 9–12.
- Zpráva o aktivitách směřovaných do oblasti výchovy a vzdělávání vsouvislosti s Rokem boje proti rasismu, xenofobii a netoleranci, vyhlášeným Radou Evropy. Předložena na 5. setkání se zástupci romských aktivit 26. dubna 1996 na MŠMT ČR v Praze.

**Výchova a vzdělávání
romských žáků
jako pedagogický systém**

Jaroslav Balvín

Odpovědný redaktor PhDr. Milan Vondráček

Vydalo nakladatelství Radix, spol. s r. o.

Táboritská 23, 130 00 Praha 3

Tel./fax: 267 092 256

e-mail: radix@email.cz, www.radix-knihy.cz

ve spolupráci s Hnutím R

Stran 207

Vydání první

Praha 2004

Tisk SWL – ofsetová tiskárna

Radix ISBN 80-86031-48-9

Hnutí R ISBN 80-86798-01-1