

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ROMSKÉ DÍTĚ „PO ŠKOLE“

Význam romské kultury, rodinného, školního a neformálního
(mimorodinného a mimoškolního) prostředí pro výchovu a vzdělávání
romských dětí

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Kuchař, Ph.D.

Autor: Aneta Vomlelová

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: IV.

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedenými ustanoveními zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Táboře, dne 25. března 2011

.....

Aneta Vomlelová

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Pavlovi Kuchařovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ROMSKÁ KULTURA JAKO VÝCHODISKO PRO VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ NEJEN ROMSKÝCH DĚTÍ.....	8
1.1 TRADICE, ZVYKY, OBŘADY A OBYČEJE.....	9
1.2 TRADIČNÍ ŘEMESLA A ZPŮSOBY OBŽIVY VERSUS SOUČASNÁ SITUACE	15
1.3 BYDLENÍ	16
1.4 ROMSKÁ KULTURA A MODÁLNÍ OSOBA	17
2 VÝCHOVA V ROMSKÉ RODINĚ.....	20
2.1 RODINNÉ USPOŘÁDÁNÍ.....	21
2.2 VÝCHOVA K ROMSTVÍ	23
2.3 VÝCHOVA A VZTAH KE VZDĚLÁNÍ V ROMSKÉM ETNIKU	28
3 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.1 VÝZNAM (ROMSKÉHO) JAZYKA PRO VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
3.3 ROMSKÉ DÍTĚ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	35
3.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ.....	36
3.5 ÚLOHA PEDAGOGA	38
3.6 STŘEDNÍ A VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ	41
3.7 NÁSTROJE, KTERÉ ZLEPŠUJÍ POSTAVENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLE.....	43
4 VLIV MIMORODINNÉHO A MIMOŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA PŘÍKLADU KOMUNITNÍHO CENTRA PRO DĚTI A MLÁDEŽ CHEIRON T	48
4.1 POSLÁNÍ SPOLEČNOSTI.....	48
4.2 VIZE A CÍLE SPOLEČNOSTI	48
4.2.1 <i>Vize společnosti.....</i>	<i>48</i>
4.2.2 <i>Všeobecné a dlouhodobé cíle společnosti</i>	<i>49</i>
4.3 ČINNOST SPOLEČNOSTI.....	49
4.3.1 <i>Klub pro mladší.....</i>	<i>51</i>
5 VÝZKUM V KOMUNITNÍM CENTRU PRO DĚTI A MLÁDEŽ CHEIRON T	54
5.1 CÍL VÝZKUMU	54
5.2 PRŮZKUMNÝ SOUBOR.....	54
5.3 PŘÍSTUP A TECHNIKA SBĚRU DAT	55
5.4 PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56
5.4.1 <i>Očima dětí.....</i>	<i>56</i>

5.4.2 Očima pracovníků.....	70
DISKUZE	74
ZÁVĚR	84
SEZNAM LITERATURY	87
SEZNAM ZKRATEK	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93
PŘÍLOHY	94
ABSTRAKT	112
ABSTRACT.....	113

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma výchovy a vzdělávání romských dětí. Konkrétní název práce zní Romské dítě „po škole“ s podtitulem Význam romské kultury, rodinného, školního a neformálního (mimorodinného a mimoškolního) prostředí pro výchovu a vzdělávání romských dětí, jenž naznačuje směr, kterým se budu v práci ubírat.

Téma má několik úhlů pohledu – dítě je vzhledem k určité počáteční bariéře (například absence mateřské školy, nedostatek individuální péče vzhledem k velkému počtu dětí v rodině, nemožnosti či omezené schopnosti rodičů učit se s dítětem) často takzvaně „po škole“. A to doslovně ve významu sankce – dítě zůstane ve škole i po skončení vyučování, ať už z důvodu nezvládnutí látky anebo kázeňských problémů, ale i v přeneseném smyslu, kdy zaostává za ostatními. Pakliže se mu nedostává podpory ve škole, ale především doma, v rodině, ztrácí motivaci, což může v konečném důsledku vyústit v opakované reparáty nebo opakování ročníku anebo vůbec, k omezení schopnosti poznávat a učit se i z běžných životních situací, které zažije. Po škole se dítě vrací domů – rodina je pro každé dítě primární institucí, ze které vychází, a do které se vrací. Rodina samozřejmě nepředstavuje pouze členy rodiny, ale také zvyky a vzorce chování, které se zde uplatňují, hodnoty a tradice, které se předávají z generace na generaci. Také k identitě romského národa neodmyslitelně patří jeho hodnoty, tradice a zvyky. Navzdory tomu, že z romských rodin zvyky postupně mizí a jsou nahrazovány majoritní masovou kulturou, stále mají vliv na utváření osobnosti romského dítěte a jsou pro něj nutné právě z hlediska nalezení jeho identity – vědomí toho, že odněkud vychází a někam patří. Každé dítě tráví čas i mimo rodinu a školu a výraz „po škole“ získává ještě další rozměr.

Cílem mé práce je zjistit, **jaký smysl má pro romské děti vzdělávání**, jakou pro to mají **motivaci** a **jaký význam** v jejich snaze *sehrává* kulturní východisko, rodina, škola a komunitní centrum, které po škole navštěvují. V praktické části práce se také budu ptát komunitních pracovníků, kteří v centru pracují, jaký pohled mají na danou problematiku a jaký význam spatřují v činnostech komunitního centra.

Ve stati o výchově v romské rodině chci upozornit především na to, že nejdůležitější je postavení dítěte v rodině, které bývá téměř od narození považováno za

rovnocenného partnera dospělých, účastní se rodinných porad a setkání, řešení problémů a tím se zároveň vzdělává. Od narození je tedy součástí nejen rodiny v jejím nukleárním vymezení, jak tomu bývá u rodin evropských kořenů, ale celé komunity, která jej společně formuje a vychovává. V oblasti vzdělávání zmíním kromě formálního školního vzdělávání, na které je v současné době ve spojení s etnickou minoritou Romů kladen velký důraz, i tradiční vzdělávání, které se od pradávna uskutečňovalo v rodině. Na příkladu dobré praxe ukážu možnosti neformálního vzdělávání a výchovy v Komunitním centru pro děti a mládež Cheiron T v Táboře, kde působím již sedm let. Zkušenosti, které jsem během této doby načerpala, budu porovnávat s poznatky z literatury.

Teoretické poznatky získané studiem odborných prací, publikací a textů se pokusím vztahovat k nejmladší generaci Romů. Romské děti byly v minulosti často spojovány s nedostatkem intelektu, a tudíž se zvláštními školami, které vyznívaly jako jediné možné, aby děti dosáhly alespoň nějakého vzdělání. Z dnešního pohledu se mi tato praxe jeví jako velmi snadná, opírající se o fakt, že některé romské děti nedokázaly obstát měřítkům uplatňovaným na české děti v českém prostředí, a proto putovaly do zvláštních škol. Mnohdy jejich přijetí do takové školy vyžadovali sami rodiče, protože do zvláštních škol sami chodili, učení bylo snadnější anebo sem chodilo již jedno dítě. Ve své práci se pokusím ukázat, že romské dítě není méně nadané než české, jen vychází z jiného prostředí a často dostává jiné impulzy než dítě české. A s tímto vědomím je třeba k dítěti přistupovat.

V mé práci se také ukazuje, že zkušenost odlišnosti, kterou příslušník majority při práci s Romy zažívá, nemusí vzbuzovat strach, ale může nás naopak obohatit, naučit něco nového a přispět ke vzájemnému porozumění a pochopení, protože jenom snaha o toleranci může změnit zakořeněné předsudky a zmírnit oboustrannou nesnášenlivost a rasismus.

1 ROMSKÁ KULTURA JAKO VÝCHODISKO PRO VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ NEJEN ROMSKÝCH DĚTÍ

Každý národ má něco, čím se od okolních národů odlišuje a co jej činí svébytným. To „něco“ představuje kultura národa – od dorozumívacího jazyka, přes hodnoty a normy dané společnosti po životní styl a tradice.¹ Romové svou kulturu, své romství, nazývají *romipen*. Viktor Sekyt uvádí, že romství je vlastnost nositele romské kultury, „kterou jedinec získává tak, že se narodí a vyrůstá v romské rodině a že se ztotožní s její hodnotovou orientací“.² Podle Sekyta „je charakterizují znalost některého z dialektů romštiny či etnolektu, kulturní návyky, znalost rodinných (rodových) tradic, uspořádání a hierarchie rodiny a rodu, uznávané a odmítané hodnoty, specifická rodinná výchova a rodinné vzdělávání, systém odměn a trestů, způsob komunikace, způsob orientace v prostoru a v čase, vztah k okolí, k věcem, k přírodě, k lidem – k vlastním i k cizím, stereotypy vnímání, posuzování a jednání, předsudky, pověry i víra.“³

Jana Horváthová potvrzuje důležitost *romipen* – romství – romských tradic a kultury pro každého člena komunity. Shrnuje zásady či nepsané normy, kterými se komunita řídila, které každý člen komunity znal a respektoval a snaží se popsat romství „současného století“. „Zatímco v minulosti k *romipen* neodmyslitelně patřil jazyk a dávné zvyky tradované po předcích, dnes, kdy některé tradice zanikají a řada Romů romsky neumí, se jako významný identifikační faktor jeví např. pocit romské sounáležitosti, vědomí příslušnosti k romskému etniku. K *romipen* dosud patří i jisté zásady chování Romů k sobě navzájem, které zpravidla byly společné většině romských komunit. Viz přísloví: *Amaro romipen – amaro barven* – Naše romství je naše hrdost.“⁴ Porušením těchto zásad *romipen* může zapříčinit i exkomunikování nebo-li vyloučení člena z komunity. Irena Raichová hovoří v případě olašských Romů o *smrti sociální*.⁵

¹ Pavel Říčan užívá v tomto případě pojmu *identita*, který vysvětluje v rovině osobní jako vědomí toho, kdo jsem, kam patřím, čemu věřím atd., ale také jak se odlišuji od někoho jiného. Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 83 - 85.

² SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s.192.

³ Tamtéž, s.191 - 192.

⁴ HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 27.

⁵ Srov. RAICHOVÁ, I. *Romové a náboženství*, s. 67.

V takovém případě se ostatní Romové chovají jako by byl provinilý člen komunity skutečně mrtvý.⁶ Tématu romipen se budu podrobněji věnovat v kapitole 2.2.

1.1 Tradice, zvyky, obřady a obyčeje

Romská kultura v sobě nese dědictví, které by mělo zůstat uchováno. V tradičním, kočovném nebo osadnickém, způsobu života bylo snazší svou kulturu „naplňovat“ a šířit dál prostřednictvím dalších generací, které tak byly vychovávány a žily. Romská kultura rozhodně dodnes vyniká svými specifickými obyčeji a obřady, i když jich vzhledem k přejímání kultury majority ubývá. Opět jsou různé u různých skupin Romů (v ČR jsou to především slovenští Romové, maďarští Romové a Olašští Romové), které vyznávají odlišné normy a hodnoty, ale základní specifika rodinných obřadů Romů, od narození dítěte po odchod člověka z tohoto světa, zůstávají stejné.⁷ Z bohatství romské kultury vybírám tyto prvky, které společně vytváří celek a jsou pro Romy klíčové:

Svatba

Romové, v zájmu zachování rodu a ochrany svého majetku, hledali nevěstu nebo ženicha pro své děti často již v dětství a zasňovali je tak už v útlém věku. A ve velmi útlém věku byly také sezdávány, což především v posledních desetiletích naráželo na zákony a normy majoritní společnosti. Nízký věk dobře prezentuje romské přísloví: „Posaď svou dceru na židli a pokud se její nohy dotýkají země, je už zralá na vdávání“. Sňatek se výhradně uzavíral v rámci jedné romské skupiny, výjimkou nebyli ani bližší příbuzní. Silněji a ortodoxněji je tento zvyk dodržován u olašských Romů. Do poloviny 18. století neuzavírali Romové úřední sňatek. Manželství uzavírali rodiče, kteří se za účasti kmotrů domluvili na společných životních podmínkách svých dětí, kmotr (vážený muž komunity) mladým lidem překřížil zápěstí (popř. je svázal červeným šátkem) a do dlaní jim nalil červené víno nebo pálenku. Obřadu říkali *mangavipen*. Teprve za několik let byla uzavírána svatba úřední – *bijav* především z důvodu křtu dětí. Tato svatba přejala mnoho prvků od majority (koupě nevěsty – která má ale u olašských Romů přesný řád a často stanovenou i částku podle postavení svatebčanů).⁸ Lubomíra Oláhová uvádí, že Romové jsou převážně věřící křesťané, a proto i sňatek měl formu církevní –

⁶ Srov. Kapitulu 2.2 Výchova k romství – *Vědomí rodinné příslušnosti a solidarity*.

⁷ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I., *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 55 – 57.

⁸ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I., *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 55 – 56.

novomanželé odevzdávali v kostele slib Bohu, který byl ještě stvrzován na úřadě. K tradiční svatbě patřil také kočár s vyzdobenými koňmi, který vezl ženicha a nevěstu na obřad.⁹

Velmi důležitým prvkem romské svatby je svatební pohoštění, Romové se často raději zadlužili než by řádně neuctili hosty. Tento fakt mohu potvrdit. Zúčastnila jsem se dvou romských svateb – jedna se odehrávala „na úřadě“, jedna v kostele spolu s křtem dítěte – oba akty se sice již v ničem nelišily od neromské svatby, ale přijetí a pohostinnost rodin a oslava uzavření sňatku dvou lidí byla pro mě nečekaná a nezměrná. Je také pravdou, že tak učiní až na úkor své již tak špatné ekonomické situace. V současnosti tradiční svatby z romské kultury mizí. V praxi se setkávám často s velmi mladými svobodnými matkami anebo s tím, že mladí lidé spolu žijí v partnerském svazku, mají velmi brzy potomky a poté většinou muž rodinu opouští a vstupuje do nového partnerství s novými potomky. Není tak výjimkou, že je v rodině několik dětí a každé má jiného otce.

Těhotenství a narození dítěte

Manželství, viz výše, Romové často uzavírali až po narození i několika dětí. Mluvím zde o formálním manželství, rodinný obřad mangavipen, který měl pro Romy jistě větší hodnotu, byl uzavírán ještě před narozením dětí. I v praxi se setkávám s romskými rodiči, kteří spolu žijí, vychovávají společně několik dětí, ale nejsou sezdání nebo jsou rozvedení a stále spolu žijí bez manželského svazku. Jednou ze základních funkcí každého nejen romského manželství, respektive rodiny, je reprodukce nebo-li zachování a pokračování rodu. Proto v období těhotenství měla jindy nízko postavená žena určitý privilegovaný statut, což zahrnovalo množství zákazů a příkazů, které měly pomoci matce k lehkému porodu a především budoucímu dítěti přinést jen to nejlepší a šťastný život. Elena Lacková ve svém vyprávění a vzpomínkách¹⁰, které jí pomohla sepsat Milena Hübschmannová, uvádí, že šla-li těhotná žena po osadě, kde ženy vařily většinou venku a ona dostala na něco chuť, pozvala ji k jídlu i žena, která ji nesnášela. Věřilo se, že kdyby nedostala na co má chuť, mohla by dítě potratit. Některé rituály v době těhotenství nesly prvky magie a ta se po porodu přenášela i na dítě, které

⁹ Srov. OLÁHOVÁ, L. *Nejen romská kuchařka*, s. 8 – 9.

¹⁰ LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Nakladatelství Triáda, 1997.

až do křtu muselo být chráněno před zlými silami. Rituály mu měly opět zabezpečit zdraví a šťastný život. Například aby bylo dítě bohaté, vkládaly se do jeho první koupele peníze nebo zlato. Nejrozšířenějším a dodnes praktikovaným zvykem je uvazování červené stužky, červených korálků (nebo stuhy u hudebníků) kolem zápěstí miminka.¹¹

Pohřeb

V rámci vícedenního pobytu Time OUT, který Komunitní centrum pro romské děti každoročně realizuje, mimo jiné děti nazkoušely pohádku Boženy Němcové Spravedlivý Bohumil (v některých pramenech nazývaná též Černá princezna). Tato pohádka obsahuje mnoho archaických výrazů a bylo s podivem, jak si je děti pamatovaly. Nejvíce mi utkvělo v paměti, jak uměly „zacházet“ se slovem vartovat: ...“i Bohumil byl na řadě, aby šel k mrtvé princezně vartovat“. Tento zvyk – vartovat u zemřelého byl především u Romů žijících v osadách silně zakořeněn a dodržován. Mrtvý zůstal doma, rodina ho umyla, oblékla do svátečních šatů a rozestavěla kolem něj hořící svíce a všichni členové rodiny (rodu) se u něj scházeli a loučili se s ním. Na tento smuteční obřad se sjížděli příbuzní i z velmi daleka, aby zavzpomínali na zemřelého a projevíli rodině soustrast. Tento zvyk je dodnes dodržován také v některých oblastech Indie a okolních zemí, z čehož opět můžeme usuzovat na romský původ. V České republice Romové dodržují tradiční rituály do jisté míry, záleží také na tom, co jim dovoluje společnost. Například někteří Olaši, žijící ještě tradičním způsobem života, dodržují i vartování u nebožtíka. Někteří mladí lidé přicházející do komunitního centra vyprávěli, že jako malí tento obřad také zažili. Slovenští Romové žijící v České republice se dodnes sjíždí i z velmi daleka, pokud dojde k takové události v jejich rodině, aby „truchlili“ s nejbližšími pozůstalého, zavzpomínali s nimi na zemřelého, vyprávějí si příběhy z jeho života, zpívají a pijí. Tyto „truchlící hostiny“ jsou emočně silně nabitě, dokládají romskou rodinnou solidaritu. Mnohdy trvají i několik dní.¹²

Romové mají pro mrtvého výraz *mulo*, také tak označují ducha nebo strašidlo. Tento výraz znám také přímo od dětí. Několik dětí nám přiznalo, že mula již viděly i to je podle mne důvod, proč romské děti (i starší) rády spí při světle. Ilona Lázníčková

¹¹ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 56 – 57.

¹² Srov. LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 57; RAICHOVÁ, I. *Romové a náboženství*, s. 67.

píše, že „strach z návratu nebožtíka, jehož duše zůstává do pohřbu v těle, je také důvodem vartování u zemřelého...“¹³. Romové udělají všechno proto, aby se nebožtík neměl důvod vrátit. Věří, že se mrtvý nevrátí, když mu do rakve dají oblíbené a potřebné předměty bez ohledu na jejich finanční hodnotu a které mu zároveň zpříjemní pobyt na onom světě. Po pohřbu by rodina měla dodržovat smutek a především ženy chodit v černém, nechodit na zábavy a neveselit se po dobu jednoho roku.¹⁴

Náboženství

V České republice jsou Romové především křesťanského založení, ale obecně se má za to, že Romové přejímají víru země, kde se usadili a Romové – ateisté také nejsou výjimkou. Eva Davidová uvádí: „Matričně se Romové hlásí vždy k té církvi, která v prostředí, kde žijí, převažuje. Je zajímavé, že jsou a byli přitahováni ke katolické církvi více než k ostatním – snad právě pro vnější okázalost jejích obřadů.“ Za hlavní důvod přimykání se Romů ke křesťanské víře považuje Davidová strach před smrtí a nejrůznějšími přírodními úkazy, které si Romové nedovedli vysvětlit.¹⁵

Irena Raichová vyslovuje a rozpracovává další názor na romskou víru a rituály. Domnívá se, že romské náboženství vyniká svou osobitostí a pokud přejímá prvky náboženství jiné kultury, činí tak s velkou pečlivostí a uvážeností. Přesto také uvádí, že se v romských rituálech a víře objevují prvky křesťanství, dotýká se to především významných mezníků lidského života – narození dítěte, uzavírání manželského svazku, nemoci a smrti člověka. Doslovně říká: „...křesťanství je při těchto příležitostech vsazováno do specifického prostředí, ve kterém se následně prolíná s animismem a magií a vytváří tak unikátní systém víry a rituálů směřovaných pro romskou společnost.“¹⁶

Romské náboženství bylo dříve velmi silně založeno kromě výše zmíněného na pověrách a zaklínání. Magie, díky které získala žena lásku muže, se v některých osadách praktikovala ještě v polovině minulého století. Tato magická „kouzla“ prováděly vždy starší ženy, nikdy muži nebo mladší dívky.

¹³ LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 57.

¹⁴ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 57.

¹⁵ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945-199*, s. 124 – 125.

¹⁶ RAICHOVÁ, I. *Romové a náboženství*, s. 65 – 67.

Tanec, hudba, umění

Romská kultura, především pak hudba, je v romské populaci silně podvědomě zakořeněná. Romové vynikají jako výborní a všestranní umělci a hudebníci.

„Provozování hudby je jedním z významných prvků romské identity.“ Hudba provázela Romy již v Indii, kde hraní představovalo významný způsob obživy, což se zachovalo i po odchodu z Indie a příchodu do Evropy. Rodiny hudebníků vždy stály v pomyslném žebříčku výše nad ostatními Romy a na to také dbali rodiče při domlouvání sňatku svých dětí. V tradičním složení romské skupiny muzikantů (tzv. „cikánské lidové hudbě“) se objevovalo především několikero houslí, viola, basa, klarinet a cimbál.¹⁷ Významné postavení měl „primáš“ nebo-li první houslista nejen v kapele, ale i v romské společnosti. Často požíval vážnosti i od Neromů. Hudební folklór Romů se různí tak, jak přicházely jednotlivé proudy do Evropy. Částečně je pak ovlivňován folklórem a kulturou země, která se stala pro Romy novou vlastí. Romové si hudbou především vydělávali, a proto zpívali pro gádže (romský výraz pro Neromy) při různých příležitostech, nejraději ale zpívali pro sebe a spolu se svou rodinou. „A zeptáte-li se Romů, kdo že mezi nimi umí zpívat, často odpovídají: *My umíme zpívat všichni*.“¹⁸

Romské písně se rozlišují podle tempa na pomalé (k poslechu) a rychlé (taneční, rytmické), tyto kategorie se pak ještě dále rozdělují podle příležitosti, ve které vznikaly (*loke gila* – tradiční pomalé písně Romů se sociálním nebo milostným obsahem, epické – vyprávějící příběhy, taneční – jednodušší, krátké texty a opakující se melodie). Romové nemají písně, které by byly zpívány jen při určitých příležitostech (svatba, pohřeb, rodinná oslava, ukolébavky a jiné), zpívají je podle citu a chuti prakticky kdykoliv. „S melodií romské písně je úzce spjat její text, obsah. Po stránce obsahové jsou tradiční autentické písně ojedinělou a čistou lidovou poezií, v níž se odráží bolest i radost, vnitřní svět i všechny životní hodnoty, které do nich jejich tvůrci vkládají.“¹⁹

V posledních letech se mnoho Romů prosadilo i v jiných uměleckých oblastech, především jako spisovatelé (romská poezie, beletrie – často spojená se zážitky

¹⁷ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945-199*, s. 67.

¹⁸ DAVIDOVÁ, E., JURKOVÁ, Z. *Hudba a písňový folklór Romů*, s. 59.

¹⁹ DAVIDOVÁ, E., JURKOVÁ, Z. *Hudba a písňový folklór Romů*, s. 59 – 63.

a vzpomínkami Romů na doby minulé, dětství v romských osadách, ale především druhou světovou válku a koncentrační tábory), ale také ve výtvarném umění, které se mnohdy inspirovuje tradiční romskou kulturou a hodnotami – vychází z romství (romipen). „V současné době již není sporu o tom, že Romové jsou etnikem vnímavým, citově exponovaným. Umělecké sklony Romů i jejich zvýšená citovost byly odjakživa spojovány s hudbou, dnes se ukazuje, že i výtvarné směry jim nejsou cizí. Možná právě staletí útrap a života na okraji společnosti vtiskla romskému etniku větší emocionalitu i schopnost intenzivně prožívat přítomné. Síla prožitku jde ruku v ruce s rozvojem obrazotvornosti, vede k potřebě uvolnit psychický přetlak vyjádřením naléhavých myšlenek a pocitů. Je tedy logické, že se výtvarné nadání projevuje již u romských dětí. Výtvarným schopnostem dětí se však v mnohačetných romských rodinách, které se potýkají často s existenčními problémy, obvykle nevěnuje žádná pozornost. Tak nerozvíjené nadání dětí postupně upadá.“²⁰

Nelze zobecnit, zda Romové dodržují své tradice či nikoli, stejně tak to nelze říct o Neromech. Důležité je, že romské tradice a tím i tradiční neformální vzdělávání romských dětí mizí. Začínají být nahrazovány prvky masové kultury – domnívám se, že velkou zásluhu na tom má kromě politického režimu v minulém století, vynález novější - televize. Nejmladší generace – romské děti – už své bohatství v podobě kultury a tradic neznají. O tom jsem se přesvědčila v komunitním centru, kde pracuji. Při besedách na toto téma mají romské děti ve své historii značné mezery – netuší, odkud Romové přišli, v rodině už se nevypráví tradiční příběhy a pohádky, neslaví se tradičním způsobem svátky, na některá typická romská jídla si s naší pomocí vzpomněly, ale některá z nich nikdy nejedly. Romská kultura se nikdy nezapisovala, předávala se výhradně ústním podáním z generace na generaci, bohužel díky vymožitkům moderní doby, toto předávání mizí a nejmladší generace nebude mít co předávat svým dětem. Proto spatřuji jako velmi důležité připomínat Romům, kým jsou, odkud přišli a jaké „bohatství“ s sebou nesou.

²⁰ HORVÁTHOVÁ, J. *Romové a výtvarné umění*, s. 71.

1.2 Tradiční řemesla a způsoby obživy versus současná situace

„Z roku 1466 můžeme i u nás předpokládat existenci „Originál feuer-Zigeuner“ – romských kovářů v oblasti západočeské železářské výroby. Tato zpráva je nejstarším dokladem o romském kovářství v českých zemích.“²¹

Romové kočovali, a proto se převážně živilo jako hudebníci a řemeslníci (i dílny měli často k tomuto účelu přenosné). Kromě kovářství si ze své původní pravlasti přinesli Romové další tradiční řemesla, v nichž vynikali – kotlářství, řetězářství a zvonkářství; z dřevozpracujících pak řemesla korytářství, košíkářství, výroba košťat. Práce s přírodními materiály byla Romům vlastní, naučili se dokonce výrobě nepálených cihel - *valků*, pomocí kterých si později stavěli svá obydlí. Romský kovář - *chartas* byl asi nejvíce vážen i ze strany majoritního obyvatelstva, ještě v polovině minulého století byli často jedinými obecními kováři. Jejich kovářská technika se vyvíjela od práce v kleče nebo vsedě v malé přenosné dílně, kterou si přinesli z Indie až po práci vestoje často v trvalé dílně (vydělená součást obydlí), kterou přejali po vzoru evropských kovářů. Dodnes se toto řemeslo zachovalo v romských rodinách jen velmi vzácně. Výše zmíněná řemesla vykonávali muži. Eva Davidová se zmiňuje o dalších způsobech obživy, které realizovaly skupiny olašských kočovných či polokočovných Romů do roku 1959. Jednalo se především o koňské handlířství a s tím spojené překupnictví. Pro tato řemesla byl kočovný život nutností, aby je oklamání kupci nedostihli.²²

Specifický způsob obživy představuje výroba a opravy hudebních nástrojů, což je méně známé, ale dodnes se tomu někteří mistři věnují. Více známí rozhodně byli „cikánští muzikanti“ – *lavutara*, kteří byli spolu s kováři po několik staletí nejváženější skupinou mezi Romy i v českých zemích. Sláva člověka, který byl dobrý hudebník, šla přes hranice krajů a států. Rodiče mnohdy obětovali veškerý svůj majetek, aby svého syna dali vyučit některému ze známých hudebníků.²³ V posledních několika letech se proslavilo mnoho romských hudebních souborů a kapel, které kromě tradiční muziky hrají v dnešní době velmi oblíbený hiphop.

²¹ DANIEL, B. *Dějiny Romů – Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. s. 63.

²² Srov. DAVIDOVÁ, E. *Ke způsobu bydlení, obživy a odívání*, s. 46 – 50; HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 32 – 35.

²³ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Ke způsobu bydlení, obživy a odívání*, s. 50 – 51; HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 35 – 36.

Výsadou žen byla také některá řemesla, patřily k nim především tkaní šňůrek na „krosienkách“ (zjednodušený ruční stav) - výroba drobných textilií, dále výroba kartáčů a štětek. Ovšem k typickým ženským způsobům obživy patřilo lidové léčitelství a věštění (hádání z ruky - chiromantie, věštění z karet, tarotu).²⁴

V současnosti se mnoho Romů potýká s dlouhodobou nezaměstnaností, zůstávají na dávkách státní sociální podpory a ztrácejí pracovní návyky a motivaci k práci. K tomu mnoho z nich vykonává nelegální práci – tzv. „pracují na černo“, čehož využívají především majitelé stavebních firem. Nejčastějšími povoláními Romů (mužů) jsou v současné době kopáči a pomocní dělníci, což jsou bohužel sezónní práce, takže například v zimních měsících jsou muži bez práce. Tuto často fyzicky velmi náročnou práci odchází vykonávat i chlapci, kteří ukončí povinnou školní docházku. Tento druh činnosti znamená pro Romy jistotu příjmu, velmi často jsou vypláceni každým dnem. Nezaměstnanost obecně vede často k projevům dalších sociálně patologických jevů – u Romů je to především zadlužování, vzniká gamblerství a závislosti na návykových látkách. U žen je velkým rizikem prostituce, která je především v hraničních oblastech republiky rozšířená. Vycházíme-li z tradičního způsobu života, je „úkolem“ romské ženy plodit děti a starat se o ně a domácnost. V současné době spatřuji jako velký problém nezaměstnanost romských žen. Ze zkušenosti z praxe vím, že mnoho dívek ukončí vzdělání povinnou školní docházkou, předčasným i plánovaným těhotenstvím a rozením dětí odkládají vstup do zaměstnání. Bohužel jim opět nízká kvalifikace mnoho možností na trhu nenabídne. Nedostatečné vzdělání je činí jednou z nejohroženějších skupin sociálního vyloučení.

1.3 Bydlení

Nezaměstnanost, o které se zmiňuji v předchozí kapitole, vede kromě výše zmíněných jevů logicky také k tomu, že se zhoršuje sociální situace a úroveň bydlení. V praxi se setkávám s tím, že mnoho rodin řeší nedostatek finančních prostředků stále novými půjčkami, které nejsou schopné splácet, dluží na nájmu a nakonec své byty opouští a odchází do sociálních bytů, v horším případě ghet – mnoho romských dětí, které

²⁴ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 53; HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 33 - 35.

navštěvují komunitní centrum, žije v domě pro neplatiče nájemného, tzv. Fišlovce.²⁵ Při rozhovoru s komunitním pracovníkem reflektoval zástupce komunity velmi dobře stav, ve kterém se nachází lidé žijící v tomto domě. Na otázku, proč chce něco změnit, odpověděl: „*Někteří lidé mají pocit, že se jim nic horšího nestane, ale i jim ještě hrozí vystěhování a to do Azylového domu (který je ale pouze pro matky s dětmi a má přísná pravidla, otec může docházet pouze na návštěvu – navíc ve městě neexistuje azylový dům pro muže a ubytovna je příliš drahá)*“. A zároveň poznamenával: „*A víš, kam to, celý vede? K rozpadu rodiny! Chlapi budou trávit čas v hospodách nebo v hernách, kde utratí celou výplatu a „vyhrabat se“ z toho ven půjde už jen těžko.*“ Zástupce komunity zdůraznil, že celou svoji iniciativu nedělá jen pro „ted“, ale i pro změnu do budoucnosti, aby jejich děti žily lépe než oni.

Romové jsou považováni za kočovný národ a je na místě se v této kapitole zmínit především o maringotkách – původně žebřinových nebo dřevěných vozech (romsky vurdon), které sloužily jednak jako dopravní prostředky, tak jako obytný prostor.²⁶ Tento symbol, kolo vozu, si dodnes Romové připomínají na své vlajce. Soužití Romů a majority dnes je myslím celkově bez větších problémů, i když velkou hrozbu představují sídlištní a jiná ghetta vznikající v oblastech, kde je koncentrováno mnoho sociálně slabých rodin. Problematice bydlení Romů se podrobně věnuje publikace Romové, bydlení, soužití.²⁷ Města Český Krumlov, Rokycany, ale i Chomutov představují stále dobrý příklad dobrého soužití obou skupin. Oproti tomu například Ostrava, Karviná, Most, Sokolov, Ústí nad Labem reprezentovaly dle Evy Davidové města, kde se to úplně nedaří (jednou z možných příčin je fakt, že se jedná o průmyslová města, kam přijížděli Romové ze slovenských osad – tedy ze zcela odlišných „bytových“ podmínek).²⁸

1.4 Romská kultura a modální osoba

Odlišnost nositelů romské kultury vyplývá z jejich odlišné socializace. Každá kultura ovlivňuje vývoj svých příslušníků. Jak uvádí Helus: „Socializace je vždy procesem

²⁵ Tento městský objekt se nachází v Táboře – Čelkovicích a žije zde cca 40 - 50 rodin.

²⁶ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Ke způsobu bydlení, obživy a odívání. Tradičnímu i současnému*, s. 39.

²⁷ AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Romové, bydlení, soužití*. Praha: Socioklub, 2000.

²⁸ Srov. DAVIDOVÁ, E. K bydlení Romů v uplynulém půlstoletí. In AUTORSKÝ KOL. *Romové, bydlení, soužití*, s. 8 – 14.

odehrávajícím se v určité konkrétní kultuře, který ústí ve zformování modální osoby, tzn. víceméně charakteristické osobnosti člena daného společenství.“²⁹

Marie Vágnerová se ve své práci³⁰ zabývá psychickými vlastnostmi, které jsou typické pro příslušníky romského etnika. Romové mají dle Vágnerové odlišný temperament – vyznačují se **otevřeností a určitou extroverzí**, na druhé straně také **malou motivací k individuálnímu úsilí**.³¹

K dalším typickým projevům chování Romů řadí Marie Vágnerová následující faktory:³²

- **Působení odlišných socializačních vlivů**, s čímž souvisí neschopnost nebo nechuť identifikovat se s hodnotami a normami majoritní společnosti („*gádžovská pravidla*“), které Romové často akceptují jen formálně. Naproti tomuto tvrzení stojí příklad tvorby pravidel s mladšími romskými dětmi v komunitním centru Cheiron T, které vychází z dlouhodobě navazovaných kontaktů a vztahů důvěry s dětmi (viz Diskuze v závěru práce).

- **Romům není vlastní introspekce a sebehodnocení** – vlastní osobnost je akceptována jako danost. *Je pravdou, že romské děti opravdu těžko vyjadřují vlastní názor, většinou se odkazují na celou skupinu, která má na jejich rozhodnutí velký vliv.*³³

- **Styl komunikace – bilingvismus**. K tomuto názoru uvádím naši dlouhodobou zkušenost: *Romové přestávají mluvit romsky, mnoho dětí navštěvujících komunitní centrum už mluvit romsky neumí, používají více nezvládnutý jazyk majority, což je často důvodem neúspěchu romských dětí po nástupu do školy. Romové v komunikaci kladou větší důraz na neverbální projevy, které vnímají mnohdy v odlišném kontextu než majorita.*

- **Jejich myšlení je pragmatické**. Romové mají silný sklon k pověřivosti, velmi snadno se dovedou nadchnout iluzí a vidinou snadného zisku, přesněji řečeno bezprostředního užitku i prožitku. Velmi často si nedokáží uvědomit důsledky svého

²⁹ HELUS, Z. Úvod do sociální psychologie, s. 73.

³⁰ Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004, Kapitola 25 Problémy vyvolané negativním působením společnosti, podkapitola 25.3 Sociálněpsychologická problematika romského etnika, s. 674 – 690.

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 677-684.

³² Tamtéž, s. 681-684.

³³ Viktor Sekyt v kapitole Zvláštnosti romských dětí, s. 220, přistupuje k tématu sebehodnocení takto: „*Rom pociťuje svou hodnotu jako hodnotu své rodiny. Mluvit před Romem negativně o členech jeho rodiny je urážkou jeho samého, chválit členy jeho rodiny je jako chválit jeho. Jestli je jeden strýc dobrý muzikant, je celá rodina dobrá a sebevědomí všech členů rodiny je vysoké.*“

chování. Zaměření na uspokojování aktuálních potřeb jim umožňuje dobře se vypořádávat s běžnými praktickými problémy a dobře se v nich orientovat.

- Vágnerová mluví o **rozdílnosti chování a chápání běžných životních situací** Romů, struktura jejich inteligence je jiná, rozvíjejí se ty složky, které jsou jim v jejich životním stylu užitečné

- Vágnerová převzala od Hlubockého termín romská etnopathie, který jej charakterizuje, jako typ osobnosti, pro níž je typická především nezdrženlivost, výbušnost, neschopnost dodržovat omezení, přecitlivělost, sklon k předvádivosti a demonstrativnosti, akcentovaným emočním reakcím a tendenci vymáhat uspokojení.³⁴

Vágnerová uvádí také **slabě rozvinutou vůli, nízké sebevládní**, které se významně podílejí na školním a profesním selhání.³⁵ Z praxe mohu potvrdit, že volní složka je u romských dětí méně vyvinutá, děti mají sklon rychle podléhat novým pokušením a lákadlům.

³⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 684.

³⁵ Tamtéž, s. 684.

2 VÝCHOVA V ROMSKÉ RODINĚ

„*Odadženo mardo, so ačhil'a čoro, oda mek goreder, so hino korkoro.*“ – „*Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůř tomu, kdo je sám.*“³⁶

Ze současných autorů se romské rodině věnují například Lenka Budilová a Marek Jakoubek v publikaci *Cikánská rodina a příbuzenství*. Pro účely mé práce však těchto poznatků nevyužiji, protože vychází převážně ze způsobu života Romů žijících ve slovenských romských osadách.³⁷ Z výsledků mnoha výzkumů a šetření prováděných v České republice vyplývá, že majoritní společnost vnímá velkou, početnou rodinu jako typický znak romské společnosti a za pozitivní hodnotu považuje především vztah Romů k dětem. Oldřich Matoušek píše o mnohem vyšší soudržnosti romské rodiny než je tomu u rodiny neromské. „Vykládá se to tím, že kočující společnost mohla přežít jen pod podmínkou, že si její členové budou schopni za všech okolností maximálně pomáhat.“³⁸

O velké rodině se zmiňuje Viktor Sekyt: „Tradiční romská rodina (velkorodina) je mnogogenerační seskupení většího počtu nukleárních rodin, které odvozují svůj původ od společného předka.“³⁹ Marie Vágnerová dodává: „Velká rodina vždy poskytovala jednotlivci zázemí, ochranu a podporu a do určité míry tak funguje i dnes.“⁴⁰ Tradiční romská rodina tedy zajišťovala svým členům ochranu sociální (nikdo nezůstal sám, o všechny bylo postaráno), psychologickou (veškeré problémy se řešily společně) i ekonomickou (poskytovala obživu pro všechny).

Eva Davidová pojem rodiny rozšiřuje na rod: „Základní institucí, výchozí pro romské společenství, tradičně byla a je rodová instituce charakterizovaná specifickými rodinnými vztahy. Rodina a širší rodová skupina či velkorodina, do níž Rom nebo Sint patří, je pro něho nejdůležitější a největší hodnotou. Slovenští Romové používají dva základní termíny pro rodinně příbuzenské skupiny: *familija* (famelija) a *fajta*.“⁴¹ Ilona Lázníčková poukazuje na smysl a prospěšnost širokých rodinných vazeb a vztahů. „Ty

³⁶ LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 53.

³⁷ BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M. *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústní nad Labem: Dryada – nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007.

³⁸ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 115.

³⁹ SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 195.

⁴⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 678.

⁴¹ DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945-199*, s. 99.

vytvářely základní síť společenství. Ta v praktickém slova smyslu ochraňovala každého jejího člena jako součást společenství, stejně tak, jako ho zabezpečovala v sociální a ekonomické rovině. Navíc byla natolik pružná, že byla schopna přijmout i další jedince, které uznalo společenství za potřebné.⁴²

Obecně definujeme rodinu jako určité seskupení nebo skupinu lidí, které navzájem spojuje pokrevní pouto, sňatek nebo adopce. Rozlišujeme několik typů rodin podle zastoupení a počtu členů v rodině (rodina nukleární – základní a rozšířená – vícegenerační, rodina svobodné matky atd.), případně bereme-li v potaz fungování rodiny – schopnost rodiny řešit problémy uvnitř rodiny vlastními silami - dělíme je i podle tohoto faktoru (rodiny funkční, afunkční, disfunkční). V každém typu jsou zastoupeny rodiny romské i neromské. Nemůžeme pominout toto hledisko a říct, že „romská rodina je taková a neromská maková“. Každá rodina nese specifické znaky a hodnoty vlastní pouze dané rodině (rodu), které si často dlouhá staletí vytvářela a předávala rodinnou výchovou dalším generacím. Nabízí se zmínit ještě jedno dělení rodiny – rodina orientační (do které jsme se narodili a která nás utváří) a rodina prokreační (kterou člověk založí sňatkem nebo tím, že má děti).⁴³ V každé kultuře lidé vstupují do vztahů a patří do nějakého společenství, v nejužším měřítku je představuje právě rodina. Tradiční romská rodina vychází z kultury východní a indické, rodina neromská vychází z tradiční evropské výchovy. Dle tohoto měřítko jisté odlišnosti najdeme a můžeme je i popsat. Romské rodiny se podle příbuzenské či místní příslušnosti odlišují ve způsobu života, v rodinném uspořádání a systému norem a hodnot, v oblastech výchovy, vzdělávání a obživy (pro ilustraci – odlišují se olašští Romové od slovenských Romů, ale také Romové žijící na území České republiky a Romové ve Španělsku nebo Skotsku). V České republice žijí převážně slovenští Romové, proto pokud budu dále mluvit o tradiční rodině a rodině vůbec, mám na mysli tuto romskou skupinu (nezmíním-li se pro ilustraci o Olaších).

2.1 Rodinné uspořádání

V tradiční romské rodině měl každý své místo a jasně vymezenou roli. Hlavou rodiny byl obyčejně muž, proto mnoho autorů hovoří o romské rodině jako veskrze

⁴² LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 53.

⁴³ Srov. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 187.

o patriarchální.⁴⁴ Muž měl v rodině výsadní postavení, požíval mnoho práv – například měl rozhodující slovo při výběru partnera svých dětí. V hierarchii rodiny zastával významnější postavení vždy ten starší a vůči ženě vždy muž. Žena měla v rodině vůbec zvláštní postavení, plnila spíše podřadnou (z dnešního pohledu se může zdát až potupnou) roli. Musela prokazovat pokoru a úctu svému muži, věrně při něm stát, i když on se k ní nechoval podle tradičních norem. Zároveň na ní ležela tíha zabezpečení každodenní obživy rodiny a veškerá starost o domácnost (mužské práce – např. obstarávání a příprava dřeva – nevyjímaje). Některé z domácích prací později přecházely na děti. I když byla žena v období menstruačního cyklu a šestinedělí považována za nečistou, své postavení v rodině si upevňovala mateřstvím. Děti byly vždy pro Romy největším štěstím, stejně tak je tomu i u většiny neromských rodin. Jedno romské přísloví zní „Nane čhave, nane bacht.“ – „Nejsou děti, není štěstí.“⁴⁵ S úpadkem rodiny (rozvody, rodiny svobodných matek) a zhoršující se sociální situace Romů se i jednotlivé hierarchické vazby a role v rodině mění, což se samozřejmě odráží ve výchově dítěte.

Dítě je od narození v kontaktu s matkou, matka jej má po porodu pořád při sobě, kamkoli jde, bere dítě s sebou, cokoli vykonává, činí tak s dítětem v náručí. Dítě se stává plnohodnotnou součástí jejího života (*i proto někdy spatřujeme obrázek romské matky, která v jedné ruce drží cigaretu a na druhé ruce chová nebo kojí dítě*). Nejstarším dětem obvykle matka věnovala více péče, hledala přitom pomoc a útěchu u své matky (dívky – nevěsty po svatbě odcházely do domu svého muže). Rodiny byly ale velmi početné, takže dětem přibývali sourozenci a především dívky byly od útlého věku zapojovány v domácnosti, při obstarávání obživy, případně na ně přecházela péče o mladší sourozence.⁴⁶ Tento způsob péče se dochoval dodnes. Dívky, ale i chlapci, přichází do centra se svými mladšími sourozenci (i miminky) nebo dětmi jejich starších sourozenců, které mají na starost. Často se tak děti starají o ještě menší děti, svoji roli nezvládají, mladší sourozenci je omezují v činnosti, a proto je často poměrně rázně usměrňují (což se neděje domluvou, ale nevybíravými a často vulgárními slovy). Na

⁴⁴ Srov. například MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 115.

⁴⁵ Srov. LÁZNIČKOVÁ, I. *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 53.

⁴⁶ Srov. například kapitulu *Zvláštnosti romských dětí*, kde na straně 219 Viktor Sekyt hovoří o sourozenecké výchově.

druhou stranu je patrné, že k sourozencům přistupují s citem (ve smyslu pocitu lásky a soudržnosti) a učí se tím určitým sociálním dovednostem.

Ženy se v rodině obvykle dočkaly lepšího postavení až poté, co přestaly rodit děti a přestaly tak být nečisté.⁴⁷ Pro své zkušenosti, vědomosti a především schopnosti z oblasti léčitelství a magie (milostná magie, zaříkávání, uhranutí a jiné techniky, které realizovaly, ale uměly od nich i odpomoci) měly staré ženy vážnost i u mužů.⁴⁸ Starým lidem vůbec byla v romském společenství za jejich životní zkušenosti prokazována úcta, což deklaroval fakt, že tato věková skupina Romů nekončila v ústavech sociální péče, domovech důchodců nebo nemocnicích.⁴⁹ Romský poradce pro Jihomoravský kraj na semináři k romské problematice uvedl: „*Romů v domovech důchodců přibývá. Jestli jsou dnes dětské domovy plné romských dětí, pak do budoucna bude totéž platit o domovech důchodců.*“ Pro staré Romy bylo toto řešení nepřijatelné, ale další generace bude již nucena se s touto skutečností popasovat. Prarodiče, většiny dětí, s kterými jsem v centru v každodenním kontaktu, žijí (pokud jsou ještě naživu) daleko (většinou na Slovensku). V tomto spatřuji velký problém dnešního uspořádání romských rodin. Rodiny, které migrovaly ze Slovenska do Čech, často přišly bez svých rodičů, či prarodičů, kteří byli v romské rodině hlavními nositeli tradic a hodnot, svým vyprávěním je přenášeli na mladší generace a ty tak měly možnost neustálé konfrontace a korekce svého chování a zároveň se učily úctě ke stáří. Tato nejstarší generace k rodové pospolitosti a udržování národní identity rozhodně chybí.

2.2 Výchova k romství

Vědomí o příslušnosti k rodu (rodině) je dětem výchovou a rodinným vzděláváním vštěpováno od útlého dětství. Jinak je malým dětem ponechána velká volnost, učí se převážně nápodobou. Rodina není jen nositelkou tradic, ale utváří také postoje a postavení svých členů – především pak dětí - v rámci rodiny a později i mimo ni, ve

⁴⁷ O podřadném postavení ženy hovoří například Ilona Lázničková v publikaci *Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje*, s. 53, Jana Horváthová v Kapitole z dějin Romů, která na straně 25 píše o ženské sukni jako o nečisté, Oldřich Matoušek v Rodině jako instituci a vztahové síti na str. 115. Viktor Sekyt používá termín dočasná nečistota (např. nečistota ženy v období menstruace nebo po porodu) - ve stati *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 196 – 197.

⁴⁸ Srov. HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 24.

⁴⁹ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 198.

společnosti. Romské děti jsou mnohdy na rodině celoživotně závislé – vícegenerační soužití, společně si utváří názor, společně se radí a rozhodují, a tak dále.⁵⁰

Hlavním cílem romské rodiny je vychovávat své potomky k romství – *romipen* a úctě *pařiv* (především ke starším). V začátku první kapitoly cituji Viktora Sekyta „romství je vlastnost, kterou jedinec získává tak, že se narodí a vyrůstá v romské rodině, a že se ztotožní s její hodnotovou orientací.“

Je třeba důsledně rozlišovat antropologický typ a kulturu etnika. Antropologický typ je kategorie biologická, proto není antropologický typ považován za důležitý znak romství. Například člověk tmavé pleti, který má tmavé oči a vlasy a etnicky přísluší k romské skupině, nemusí být nositelem romství a naopak. Dokonce používání romské řeči není podmínkou (mnoho etnických Romů umí stěží etnolekt romštiny a romsky prakticky nerozumí, což ale neznamená, že nejsou nositeli romství), jak uvádí Sekyt.⁵¹

Praktická zkušenost mi ukazuje, že níže uvedené kategorie, které uvádí Viktor Sekyt, jsou pro Romy typické. Je jistě na místě, aby je ten, kdo se chce věnovat Romům, znal.

Vědomí rodinné příslušnosti a solidarity můžeme vykládat tak, že v romské rodině se všichni členové vzájemně podporovali a pomáhali si. Rodinu v tomto případě představovali i velmi vzdálení příbuzní (bratřenci, sestřenice, jejich děti – pro něž má romština na rozdíl od češtiny název, tety, strýcové, rodina snachy a zetě a tak dále), kteří všichni tvořili, a dodnes tomu tak je, „rodinnou sociální sít“ s poměrně úzkými a osobními vazbami uvnitř. „Ke všem těmto příbuzným se Rom cítí povinován solidaritou, vzájemnou pomocí a také od všech tuto solidaritu a pomoc očekává. Pohostinnost k vlastní rodině (zahrnující i poskytnutí přístřeší) je však nepsanou povinností.“⁵²

Svobodní (kteří jsou i dnes mezi Romy velkou vzácností) zůstávali u rodičů, sirotků se ujímala jiná rodina, staří lidé byli opatrováni a hluboce vážení, nebyli vyloučeni ze života rodiny. Pro romskou rodinu bylo nemyslitelné dát děti do dětského domova nebo rodiče do domova důchodců. V současné době ani toto pravidlo plně neplatí. Děti se bohužel dostávají do diagnostických a výchovných ústavů, dětských domovů, nejen

⁵⁰ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 196.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 191 – 192.

⁵² Tamtéž, s. 197, dále také viz kapitola 1.1 - Tradice, zvyky, obřady a obyčeje.

zásahem zvenčí – pro „zanedbávání výchovy a péče“ nebo kvůli „špatné“ hygienické situaci rodiny, jak tomu ještě před několika lety bylo, ale znám i případy, kdy je sem požadovali umístit sami rodiče. V dětských domovech sice děti zpravidla dosáhnou vyššího formálního vzdělání, ale ztrácí zde svou identitu a romství. Rodina je kvůli tomu mnohdy nechce přijmout zpět, rodiče o ně ztrácí zájem (jedním z důvodů je i to, že doma mají dalších několik dětí). Dítě se tak může ocitnout na ulici, exkomunikováno od své rodiny, s vysokou mírou rizika vzniku patologického chování souvisejícím se zabezpečením obživy a obydlí nebo právě s neschopností vyrovnat se se ztrátou rodiny. Vyhoštění z rodu nebo rodiny bylo pro Roma největším trestem. Romské děti, které vyrostly v dětském domově, nevidí pak nic špatného na tom, když tam svoje dítě „odloží“ také, protože se zde o něj lépe postarají.⁵³

*„Pro nás je hrozně důležitá rodina a pospolitost – když má někdo z nás problém, tak mu rodina vždycky pomůže, nenechá ho padnout, i kdyby se sama měla dostat do problémů.“*⁵⁴ Což sebou bohužel nese i negativní dopady, například v tom, že si členové rodiny berou na sebe půjčky za další členy rodiny (děti za rodiče, sourozenci mezi sebou, atd.), čímž sami sebe zadlužují. Pozitivum i negativum rodinné pospolitosti v sobě nese příklad s drogami, který zazněl na téže přednášce – *„bílý dealer většinou nebude distribuovat drogy své vlastní rodině, kdežto romský to distribuuje i své široké rodině, která čítá i třeba 50 lidí“*⁵⁵. V bílé rodině bývá také běžné, že narkomana vyloučí nebo ho přinutí jít se léčit, kdežto romská rodina ho neomezí a on stále zůstává platným členem rodiny. Komunita na jednu stranu svého člena ochrání, ale v případě, že začne „vyčnívat“ (více se prosazuje individuálně – chce například zvýšit svoji kvalifikaci nebo vystudovat vysokou školu, tudíž se odstěhovat a přijmout jiný způsob života), umí se proti svému členovi také vymezit. Vyloučení z komunity je u Romů jednou z nejhorších věcí, a proto je velmi obtížné pro jakéhokoli člena komunity vystoupit a jít za svým cílem bez její podpory.

Myslím si, že **vnímání času** v romských rodinách představuje výrazné etnické specifikum. Viktor Sekyt se domnívá, že si Romové časové pojetí „přivezli“ s sebou ze

⁵³ Srov. například SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 196 – 199.

⁵⁴ Diskuzní příspěvek jedné členky romské komunity na přednášce Romové a závislosti z cyklu Romaňi luma – Romský svět v Komunitním centru Cheiron T v Táboře.

⁵⁵ Diskuzní příspěvek jedné členky romské komunity na přednášce Romové a závislosti z cyklu Romaňi luma – Romský svět v Komunitním centru Cheiron T v Táboře.

své pradávné vlasti Indie. Při ročním období a klimatu, které zde dodnes panuje, nebylo nutné hospodařit s časem, přemýšlet o zásobách na zimu, navíc vzhledem k přírodním katastrofám, které Indii postihují a k jejich „nevypočitatelnosti“, není v lidské moci se proti nim zajistit. My – Gádžové - se velmi často zabýváme minulostí anebo plánujeme budoucnost a na přítomné prožívání nám nezbyvá mnoho času. Naproti tomu Romové žijí především přítomností, myšlenky na minulost nebo budoucnost je příliš nezatěžují. Pokud si chtějí připomenout minulost, vyprávět o ní, zpřítomní si ji a znovu ji prožívají se všemi detaily a emocemi, což dokáží přenést i na posluchače. Pokud se zabývají budoucností, míní tím především bezprostřední budoucnost. Viktor Sekyt uvádí, že přítomnost je pak spojená s rodinou, protože každý den je jiný a uvnitř rodiny se stále něco děje (narození, umírání, těhotenství, porušení pravidla, tabu) a pořád je tedy o čem mluvit a rozhodovat. To vše se děje pouze v rodině.⁵⁶ Milena Hübschmannová toto vnímání většinové veřejnosti vyvrací a otázku budoucnosti vysvětluje v závislosti na jazyku romském: „Stává se, že neoborníci, kteří nemají ponětí o lingvistice a kdesi cosi zaslechli o romštině, tvrdí nehoráznosti, jako že romština nemá „budoucí čas“ – a z toho vyvozují, že Romové nejsou schopni plánovat a myslet perspektivně.“⁵⁷

Kolektivismus versus individualismus. V romské rodině je každé rozhodování společné, zapojují se do něj staří, mladí i malé děti, na rozdíl od majoritní společnosti, kde jsou děti při řešení rodinných záležitostí posílány pryč. „Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosadit se zvyk podřizovat se skupině. V rodině existuje hierarchie starších a mladších, mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za kolektivní rozhodnutí. Navenek je pak člen rodiny jen nositelem tohoto kolektivního rozhodnutí.“⁵⁸ Výsledek pak přijímá každý jednotlivec za své. V rodině je téměř všechno společné, ani věci nejsou něčí, proto se o nic neprosí a za nic neděkuje. Evropská rodinná výchova směřuje k individuaci dítěte, jejíž výsledkem je osobnost, která je samostatná, odpovědná, vybavená svědomím a charakterem. Česká škola v tomto na rodinu zcela spoléhá a při dalším vzdělávání na tuto výchovu pouze navazuje. Tyto hodnoty jsou však v přímém rozporu s romskou výchovou k romství,

⁵⁶ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 192-194.

⁵⁷ HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Romština naznačuje původ Romů. Romština a indické jazyky*, s. 9.

⁵⁸ SEKYT, V. *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*, s. 128.

jehož podstatným znakem je vzájemná solidarita a závislost na rodině. Výchova směřuje „k osvojení nepřekročitelných norem a tabu a k poslušnosti všech starších a rodinné většiny“. V rodině se rozhoduje kolektivně. Individuální rozhodování tedy chybí a potom se nemůžeme divit, že chybí i pocit individuální odpovědnosti. Typické pro evropskou výchovu je používání metody „**odložení požitků**“, o které se zmiňuje i Viktor Sekyt. V romských rodinách zpravidla neuslyšíme „až si uklidíš hračky, můžeš jít ven“, „až dojíš zeleninu, dostaneš čokoládu“, „až si uděláš úkoly, můžeš se dívat na televizi“ – kdy je tedy něco příjemného, žádoucího podmiňováno strpením či vykonáním něčeho nepříjemného. To znamená, že si romské dítě tento přístup nezvnitřní, což se projeví jak ve škole, tak poté v dospělosti, kde si dospělý jedinec nedokáže klást podobné podmínky sám a nemůžeme se pak divit jeho nezdrženlivosti. Pro většinu majoritní společnosti je typickým a nepochopitelným, respektive nepochopeným znakem nakládání s příjmy. Romové totiž utratí velkou část svého příjmu v prvních dnech (dle mé zkušenosti velkou položku činí cigarety a z mého pohledu nepotřebné a zbytečné věci) a po zbytek měsíce pak zůstávají téměř bez prostředků. Bohužel souhlasím i s dalším příkladem Viktora Sekyta, který uvádí, že tuto nezdrženlivost lze pozorovat i v rychlém propadnutí „drogám, které dnes ničí některé tradiční romské rodiny“. Vzhledem k rodinné výchově Romů odlišuje se také průběh puberty u romské mládeže, především pak v oblasti sociální a psychologické. V rodině majority dítě postupně směřuje z rodiny ven, pro dokončení procesu individuace se musí „nalézt“, a proto se vymezuje proti dospělé a především rodičovské autoritě. Má proto prostor. V romské rodině je takové vzepření se rodičům, rodině nepřípustné, dítě zůstává navždy členem rodiny, která má vždy pravdu. Pokud se tedy dítě vymezuje a nějakou autoritu odmítá, pak je to autorita školy a učitele. Dospělá osobnost majoritní společnosti má hlavní korektory svého chování a jednání v sobě. Pro Roma tyto korektory představuje rodina, která ho neustále sleduje a hodnotí, jedinec je tak na rodině celoživotně závislý a to brání jeho individuaci a osamostatnění. Na druhou stranu má v rodině neustálou podporu.⁵⁹

Pavel Říčan se tématice romství věnoval již v roce 1998 ve své publikaci s Romy žít budeme – jde o to jak. V kapitole 3.9 se věnuje tomu, co je skryto takzvaně pod

⁵⁹ Srov. SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 202 – 207.

povrchem – co skrývá romská duše. Výše zmíněné postřehy Viktora Sekyta doplňuje o další zajímavé poznatky. Jmenovitě například **návyk a potřeba těsné tělesné blízkosti** či **strach jako základní emoce Romů**.⁶⁰

Pavel Říčan se také věnuje rozdílu mezi romským a gádžovským dětstvím. Ten hlavní vnímá především v délce, resp. v romském případě krátkosti, tohoto vývojového období a v předčasném dozrávání, který je zapříčiněn vysokou kohezí (soudržností) romské rodiny, jež mimo jiné činí z dítěte v přítomnosti rozhovoru dospělých rovnocenného partnera. Za další, leč negativní, faktor formující romské dítě Říčan označuje v roce 1998 averzi gádžovské většiny vůči Romům s jasným signálem, že se nachází ve většinové společnosti.⁶¹ „Vrcholem této averze jsou fyzické útoky skinheadů, ale už tříleté dítě těžko uchráníme před seznámením s rasistickými nadávkami jako „černeš parchant“; a sotva se naučí číst, musí se vyrovnávat s nápisy jako „Cikáni do plynu!“ S tímto vyrovnáváním mu pomáhají rodiče, od nichž lze stěží čekat takovou zralost a mravní sílu, aby se aspoň snažili vést dítě k sociálně konstruktivní reakci. Častěji v něm podpoří pocit krivdy a touhu po odvetě – nebo po úniku z párijské kasty. Nelze se tedy divit, že romské děti přijímají gádžovské hodnoty a postoje v lepším případě jen povrchně, v horším případě jen naoko. Málo se identifikují se společností a jejími principy. Pojmy jako občanství a demokracie chápou ještě obtížněji než neromské děti.“⁶²

2.3 Výchova a vztah ke vzdělání v romském etniku

Škola, respektive formální vzdělávání nemělo v tradičním hodnotovém žebříčku Romů významné postavení. Vzdělání představuje budoucí lepší profesní uplatnění a zřejmě také dosažení vyššího sociálního statusu, což má svá úskalí, pokud by tohoto cíle dosáhl samotný jedinec. Ztotožňuji se s názorem Sekyta, který uvádí, že romská rodina neakceptuje osobní vzestup jedince, pokud by to znamenalo odklon od rodiny a omezení solidarity k rodině. „Rodina totiž na svém členu nepožaduje jen podíl na plodech jeho práce, ale i téměř všechny jeho volný čas. Nelze se zúčastňovat všech rodinných záležitostí a současně např. studovat. A navíc výsledek (výtěžek) každé

⁶⁰ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998, s. 50-53.

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 104.

⁶² Tamtéž, s. 104-105.

iniciativy jednotlivce se po solidárním rozdělení s celou rodinou rozmělní a ztratí. To podlamuje osobní iniciativu již v samém počátku.⁶³

Po narození dalšího dítěte matka předává péči o další děti nejstaršímu sourozenci dětí, zpravidla dceři („starší sestře“). Velmi často ale také dochází k tomu, že s přejímanými povinnostmi v domácnosti starší dítě „poleví“ ve škole, školní výsledky se zhorší, časté pozdní příchody nebo přímo nepřítomnosti ve škole, nutno podotknout rodiči podporované a omluvené, nejsou výjimkou. Určitě nikdo nemůže po dítěti chtít, aby dalo před rodinou přednost škole, i když ho učení a škola především v mladším školním věku baví.⁶⁴ Vlastní zkušenosti mi tuto teorii dokládají.

Romská dívka nastoupila do první třídy, ze školy a paní učitelky byla nadšená a velmi ráda se učila. Potřebovala se ale doučovat v českém jazyce a procvičovat si matematické příklady. Odpoledne proto docházela do komunitního centra (kde ostatně trávila většinu času i před tím než do první třídy nastoupila). Matka jí ovšem v této zálibě nepodporovala a zakazovala jí doma se učit, potrebovala dívku v domácnosti, aby jí pomohla s dalšími čtyřmi mladšími sourozenci. Dívka si dokonce u nás schovávala pracovní sešity na procvičování školní látky, „aby jí je doma maminka nezničila“.

Důležitým faktorem je i v oblasti vzdělávání otázka času. Setkávám se s tím v každodenní praxi. Romové neplánují a žijí převážně přítomností. Časově náročné aktivity děti velmi často předem vzdají, potřebují být motivováni rychlou vidinou výsledku.⁶⁵ S tím se neslučuje fungování školy, která je mnohaletou přípravou na budoucí povolání a po devět let povinné školní docházky vyžaduje po jedinci dodržování určitých povinností a řádu, samostatnost a odpovědnost, což je v rozporu s tradiční výchovou Romů. Navíc i dnes někteří Romové školu chápou jako instituci, která není reprezentantem jejich společnosti, chová se k nim represivně a vyvolává jejich nedůvěru.⁶⁶

Vzdělání a kultivovanost přitom představovaly vždy v tradiční romské komunitě významnou hodnotu. Bylo to však vzdělání v romské kultuře, jazyce, etice a v romských profesích.⁶⁷ Tradiční vzdělání směřovalo k tomu, aby si dítě osvojilo úctu, čest, slušnost, naučilo se kultivovaně a vhodně používat jazyk. Vzdělávání se dostávalo

⁶³ SEKYT, V. *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, s. 198 – 199.

⁶⁴ Srov. kapitolu 2.1 Rodinné uspořádání.

⁶⁵ Srov. kapitolu 1.4 Romská kultura a modální osoba.

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 684 – 685.

⁶⁷ Srov. kapitolu 1.2 Tradiční řemesla a způsoby obživy.

odmalička chlapcům i děvčatům. Chlapci se od starších učili tradičnímu romskému řemeslu a pomáhali při domácích pracích. Dívka byla odmalička vychovávána tak, aby mohla úspěšně plnit veškeré role, kterými procházela žena v průběhu života – věrná žena, matka dětí, zajišťovatelka domácnosti a obživy. Není tedy pravdou, že Romové nemají vzdělání.⁶⁸ Ke svému životu Romové formálního vzdělávání nepotřebovali. Bohužel vzhledem k historickým událostem tradičním způsobem života už v České republice téměř žádný Rom nežije. Vzdělání je povinné a je majoritní vládou vyžadováno jako jeden z nástrojů integrace romského obyvatelstva do majoritní společnosti. Na druhou stranu vzdělání dává Romům možnost šířit informovanost o svém etniku prostřednictvím odborných publikací a textů, médií i vládních programů, kterých se pak mohou aktivně účastnit. V důsledku tak mohou pomoci vrátit mizící identitu svému národu.

⁶⁸ Srov. SEKYT, V. *Romské děti v české škole*, s. 149.

3 FORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Hendikepovaná menšina může svůj hendikep přemoci jenom tak, že se její příslušníci dostanou do společensky významných pozic. Předpokladem dosažení těchto pozic je odpovídající vzdělání. Programy založené na zvýhodňování menšin v přístupu ke vzdělání (např. stanovením měkčích kritérií pro přijetí do škol) se neosvědčily. Absolventi takových programů mají značné těžkosti už ve škole a ještě větší po jejím absolvování. Za klíč k romské problematice považuji vzdělávací programy. Aby byly účinné, musí se do nich děti dostat co nejdříve a je nemyslitelné, aby přitom byla ignorována rodina. Nejen dítě, i rodinu (zejména matku) je třeba motivovat k tomu, aby aktivně participovala.“⁶⁹ Jako stěžejní pro další práci s romskými dětmi v komunitním centru i pro život těchto dětí jsme shledali jako nutné začít s dětmi pracovat od nejtítlejšího věku. Za roky práce jsme si to ověřili, protože děti z klubu pro mladší postupně přecházejí do klubu pro starší (dostávají „něco“ v pravý čas a je na „co“ navázat v další práci s nimi). Zároveň jsme za ty roky dvanáctiletého působení dospěli k poznání, že naše snaha bude vždy jen poloviční, nezačnou-li spolupracovat také rodiče těchto dětí. Postupně jsme se tedy s nimi kontaktovali a vzájemně prohlubovali důvěru. V dnešní době řešíme s rodiči jak výchovně-vzdělávací problémy jejich dětí, tak problémy ovlivňující celou rodinu - nejčastěji dluhy a exekuce.⁷⁰

Mgr. Marie Rokosová z Výzkumného ústavu pedagogického vystoupila na semináři Diskriminace a vzdělávání pořádaném Duhou – sdružením dětí a mládeže pro volný čas a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v Praze již v roce 1996 s příspěvkem, ve kterém zdůraznila nutnost specifického přístupu k romským dětem ve školách⁷¹: „Zvýšení vzdělanosti romské populace je základem řešení řady problémů, je nezbytné pro rovnocenné zapojení Romů do společnosti. Současný stav totiž zdaleka nevytváří potřebné podmínky pro adekvátní zastoupení Romů v sociální a profesní struktuře společnosti. Sociální propad této etnické menšiny, jehož projevem je zejména

⁶⁹ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 117.

⁷⁰ Více o Komunitním centru v kapitole 4 Vliv mimorodinného a mimoškolního prostředí na příkladu Komunitního centra pro děti a mládež cheiron T.

⁷¹ Celou přednášku uveřejnil Jaroslav Balvín ve sborníku z 5. setkání Hnutí spolupracujících škol R v roce 1996.

nezaměstnanost a závislost na finančních podporách a sociální péči, představuje značné riziko prohlubování sociální distance a rasové předpojatosti⁷²

Po čtrnácti letech se s ní stále shodují a apelují na zvýšení vzdělanosti romského etnika jakožto účinné prevence před hrozbou sociálního vyloučení. I když společnost vytváří a nabízí mnoho vzdělávacích programů určených převážně romským dětem a mládeži, stále chybí motivace a důvěra romských rodin ve vzdělávací systém. Domnívám se, že romská komunita, respektive romští vzdělanci se musí ještě více aktivně účastnit při tvorbě a realizaci těchto programů než je tomu dosud a ještě více propagovat a předkládat romské i neromské společnosti pozitivní vzory, které mohou naznačovat možnou cestu tohoto etnika.⁷³

3.1 Význam (romského) jazyka pro výchovu a vzdělávání

Důležitou součástí identity každého národa je specifický jazyk, který jeho členové používají ke vzájemnému dorozumívání a který umožňuje předávat dál národní hodnoty, kulturu i historii. Jazyk je ovšem také výrazným nástrojem při výchově a vzdělávání. Z romského jazyka – romštiny – romani čhib – je patrné, kterými zeměmi a v kterých zemích a na jak dlouho se Romové při svém dalekém putování usazovali. Romský jazyk patří k základním rozlišovacím znakům romského etnika. Nepoužíval se v psané podobě, ale dodnes se šíří především ústním podáním „z otce na syna“. Romština náleží do skupiny novoindických jazyků⁷⁴. Jejím základem je hindština, obohacená o jazykové prvky zemí, kudy Romové putovali a v neposlední řadě o přejatá slova ze země, ve které se usadili. Tyto tři vrstvy romského jazyka popisuje ve své práci Eva Davidová, vyslovuje zde také názor, že podle slov z druhé vrstvy jazyka, kam patří země, kterými prošli, lze určit migrační proud Romského národa. Velmi důležitá je třetí vrstva jazyka, jelikož slova čerpají z jazyka země, ve které se usadili. Díky tomu existuje velké množství dialektů jazyka.⁷⁵

⁷² Romové a obecná škola: (přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"): 5. Setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.-10. května 1996, s. 40.

⁷³ Více o romských osobnostech viz kapitola 3.6 Střední a vysoké školství.

⁷⁴ Srov. HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 29.

⁷⁵ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945-1990*, s. 20.

Domnívám se, že používání romského jazyka při výuce, není nezbytným prvkem vzdělávání romských dětí.⁷⁶ Viktor Sekyt k významu romštiny uvádí: „Zde se podle mého soudu přeceňuje význam romštiny jako případného vyučovacího jazyka, dobrý učitel se schopností empatie, který je skutečně zaujat dětmi i látkou, naučí romské děti stejně dobře, ať bude používat jako vyučovací jazyk romštinu, nebo češtinu“⁷⁷. Mnoho romských dětí, ale i dospělých, romsky mluvit neumí, používají spíše romský etnolekt češtiny či slovenštiny⁷⁸, pokud přímo nemluví česky a slovensky. Dle mého názoru je prvořadým úkolem kultivovat jazyk český, který používají romské děti doma, ale především ve škole a výrazově ho obohatit o spisovnou formu. Mnoho dětí, se kterými se setkávám, umí pouze hovorovou češtinu a tou pak i píše, což má vliv na jejich školní úspěšnost i sociální statut ve třídě i ve společnosti. Zároveň se domnívám, že dobrý pedagog za případné pomoci asistenta může dítě vychovávat a vzdělávat i v českém jazyce. K identitě národa ale jazyk patří a rodiny by si ho rozhodně měly „znovu osvojit“ a předávat ho dalším generacím. Romská hudba a písně své interprety a posluchače (romské děti, ale i jejich rodiče) nejen kultivuje, ale také v nich znovu nalézají krásu vlastního jazyka a učí se ho opětovně používat. Výuka romského jazyka by ve škole měla spíše stát jako samostatný nebo mimoškolní předmět. Romštinu pak mohou učitelé a romští pedagogičtí asistenti používat jako didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny. Pro výuku a upevnění romského jazyka sestavila Milena Hübschmannová nejen pro romské děti krásnou obrazovou knihu *Amari abeceda – Naše abeceda*⁷⁹.

⁷⁶ Srov. JIRASOVÁ, M., POSPÍŠIL, M., SULITKA, A. Situace národnostních menšin v České republice, s. 111. Ve 3. kapitole píší autoři o romské menšině, mimo jiné také o romštině, jíž shledávají především nástrojem ústní komunikace v soukromém životě. Romské menšině chybí klasické vzdělávání v rodném jazyce a ta se v důsledku toho „snaží adaptovat na podmínky českého školství. Ve vzdělávání romských dětí jsou však uplatňovány vyrovnávací postupy, při kterých se romština využívá. Zástupci romské menšiny si ale zřizování vlastního národnostního školství nenárokují“. Autoři považují za problém spíše používání etnolektu češtiny či slovenštiny, kterým romské děti hovoří spíše než romsky. O etnolektu – viz další příspěvek níže.

⁷⁷ SEKYT, V. *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*, s. 127.

⁷⁸ Srov. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*, s. 71. Hübschmannová charakterizuje etnolekt jako neustálenou formu ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy, jazyka vlastního, prvního. Kalkují, to znamená přenášejí, se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.

⁷⁹ Vydalo nakladatelství Fortuna v Praze, v roce 2002.

3.2 Předškolní vzdělávání

V současné době navštěvuje stále jen malé procento romských dětí mateřskou školu. I když by právě romské děti potřebovaly zažít tuto zkušenost, naučit se pohybovat v tomto prostředí, zvykat si na odlišný kolektiv, ale především odlišné normy a povinnosti než na jaké jsou zvyklé z rodiny. Mateřské školy představují významný prvek pro úspěšnou adaptaci romských dětí na školní prostředí. Děti se zde učí sociálním návykům, které budou potřebovat, aby obstály ve škole. Mnoho dětí se potýká se správným používáním českého jazyka, mluví různými dialekty češtiny či etnolekty romštiny, vycházejících často z místa narození a jazyka používaného v rodině. Mateřské škola pak může dětem pomoci rozvíjet a upevňovat český jazyk, zvyšovat jeho slovní zásobu. Dle mého názoru je nutné podporovat romské rodiče, aby alespoň rok před vstupem do školy, umožnili dětem navštěvovat mateřinku. Rozhodně je žádoucí, aby mateřská škola byla první institucí, se kterou se romské děti setkávají. Děti si kromě učení a osvojování si nových věcí mohou především v kolektivu hrát a vzájemně si tak na sebe zvykat a učit se tolerovat odlišnosti. Velkou výhodou je pokud ve školce s romskými dětmi působí pedagogický asistent a nejlépe romský asistent, který se může individuálněji romským dětem věnovat. Vládní koncepce školským zařízením umožňuje zřizovat funkce asistentů, ale důležitou otázkou stále zůstávají finanční prostředky, i když prostřednictvím ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jednotlivých krajů mají školy možnost finanční prostředky na pokrytí nákladů asistenta získat. Pak také ne všechny školy si s tímto chtějí přidělovat starosti.

Nízká návštěvnost romských dětí v mateřských školách je zapříčiněna jednak ekonomickými důvody (poplatky za MŠ), jednak mnozí rodiče necítí potřebu děti do mateřské školy posílat.⁸⁰ Dalším důvodem může být stále poměrně vysoká migrace romských rodin ze Slovenska, které často přichází do Čech s dětmi předškolního věku během roku, kdy ve školkách už nemusí být místo anebo rodina neví, zda se v daném městě usadí, školka je vzdálená bydlišti a tak je pro ně lehčí děti do ní neposílat.⁸¹

⁸⁰ KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 12.

⁸¹ Jako důvod, proč neposílat děti do školky, některé matky v komunitním centru Cheiron T uvádí přítomnost více dětí v rodině, kdy je pro ně jednodušší nechat všechny děti doma – odpadá starost se vstáváním a doprovodem do školky, oběd se musí uvařit tak jako tak, atd...

Přičemž absence předškolního vzdělávání představuje segregující faktor při vstupu dítěte na základní školu a má vliv na jeho školní úspěšnost.⁸²

3.3 Romské dítě v základní škole

Eva Šotolová se zabývá v publikaci *Vzdělávání Romů* koncepcí romského národnostního školství, podle níž by se měl změnit přístup k romskému dítěti ještě před vstupem do základní školy. Školy, respektive poradny (nejčastěji pedagogicko-psychologické), „by měly objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na školní docházku a neuplatňovat testy, standardizované na neromskou populaci. Podle této koncepce škola má vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti, předávat mu pozitivní informace o historii a kultuře Romů.“⁸³

První třída má zásadní vliv pro další vzdělávání a budoucí život dítěte. Pro některé děti, které neprošly předškolním vzděláváním, představuje první setkání se vzdělávací institucí s pevným řádem a pravidly, která se musí pod pohrůžkou sankcí dodržovat. Pro romské dítě je toto prostředí zcela nové, může mluvit jen, když je vyzváno, musí „poslušně“ sedět a musí poslouchat „pana učitele“. Na osobě pedagoga zde velmi záleží. Pokud respektuje národnostní odlišnost dítěte a citlivě k němu přistupuje, stává se pro dítě pozitivním vzorem. Bohužel zkušenosti jsou stále jiné. Pro učitele, který má ve třídě třicet dětí, je jakkoli odlišné a „neposlušné“ dítě zátěží, se kterou neumí pracovat. I z těchto důvodů byly děti přerazovány do zvláštních škol.⁸⁴ Proto, aby bylo dítě přerazeno, muselo podstoupit psychologická vyšetření (diagnóza), která pak rozhodla o přerazení dítěte, popřípadě jeho setrvání na základní škole. I když do zvláštních škol měly být přerazovány děti s lehkou mentální retardací, nejčastěji uváděným důvodem přerazení romských dětí byl snížený stupeň intelektu, rozumových schopností dítěte.⁸⁵ Domnívám se, že tento pojem byl přinejmenším nepřesný, protože romské děti pochází pouze z odlišného prostředí s odlišnou osobnostní i jazykovou

⁸² Srov. kapitolu 4 Vliv mimorodinného a mimoškolního prostředí na příkladu Komunitního centra pro děti a mládež cheiron T.

⁸³ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, s. 32.

⁸⁴ Srov. pojednání Viktora Sekyta *Romské dítě v české škole*, s. 149 – 150.

⁸⁵ Romský chlapec navštěvující komunitní centrum Cheiron T se při jednom z rozhovorů svěřil, že byl před vstupem na zvláštní, dnes speciální základní, školu v pedagogicko-psychologické poradně (pozn. kde byl testován pro školní zralost). Součástí testu bylo doplňování českých přísloví, ve kterých se dle svých slov vůbec „nechytil“, ale i na základě toho byl posuzován jeho intelekt.

výchovou a potřebami, proto se u nich může vyvíjet také jiná struktura intelektu. Jejich rozumové schopnosti proto nejsou horší a nelze je zkoumat testy tvořenými pro děti majoritních rodin, které mají evropskou výchovu rozvíjející osobnost zase jiným směrem. Dnešní praxe je taková, že se upřednostňuje setrvání dítěte na základní škole. Aby nedocházelo ke stigmatizaci dětí zvláštních škol a vzhledem k evropské politice vytváření rovných příležitostí, byly zrušeny zvláštní školy, respektive jejich pojmenování. Tyto školy získaly statut základních škol, které svým žákům nabízí programy speciální či praktické školy. Na základní škole si romské dítě většinou také prvně uvědomí, že je jiné. Na prvním stupni většina romských dětí vykazuje nadšení a chuť se učit, škola je baví. S dalšími ročníky tato motivace klesá, protože často jejich úspěchy ve škole nikdo mimo školu nehodnotí, rodiče je ve vzdělání nepodporují.⁸⁶

3.4 Školní úspěšnost romských žáků

„Česká škola není připravena na romské děti takové, jaké jsou. Rovněž počítá s tím, že se rodiče s dětmi doma učí. Romské děti přicházejí do české školy nepřipravené v důsledku odlišné rodinné výchovy. Chceme-li těmto dětem pomoci, je třeba tyto odlišnosti znát. Jsou to především jiná jazyková výchova, odlišná výchova k samostatnosti a k přejímání odpovědnosti, jiné vnímání skutečnosti a času.“⁸⁷

Marie Kovaříková vidí příčiny školního selhávání dětí v podmínkách procesu učení a výchovy a ve výkonnosti, která neodpovídá nastaveným normám a standardům. Za neúspěšnost pak lze považovat selhání dítěte ve výkonu sociální role „žák“. Činitele podílející se na školní neúspěšnosti rozděluje Kovaříková na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Do endogenních faktorů zahrnuje vliv špatného tělesného stavu a nedostatky v psychice žáků, kam mimo jiné zařazuje i neodpovídající mentální úroveň.⁸⁸ U jiných autorů jsem se s tímto tvrzením nesetkala. Nedostatky, o kterých se

⁸⁶ Srov. kapitolu 2.3 Výchova a vztah ke vzdělání v romském etniku.

⁸⁷ SEKYT, V. *Romské děti v české škole*, s. 148. V dalším textu *Zvláštnosti romských dětí*, s. 214-222, Sekyt tyto oblasti podrobněji rozebírá. Důležitou pro pochopení odlišné slovní zásoby a komunikace romského a českého dítěte je odlišná jazyková výchova v romských rodinách. Romská maminka využívá více neverbálních forem komunikace – především dotyků, rozumí dítěti i beze slov, je zde patrná velká empatie, až telepatie, na dítě mluví jen, když po něm chce, nekoriguje jeho mluvený projev ani vady řeči, či posunutý přízvuk (často terčem vtipů u české populace). Naproti tomu v evropské výchově se vyjádření dětí a jejich slova stále zpřesňují, ustálují se významy slov. V důsledku všech těchto okolností „romské šestileté dítě nezná žádný, ve kterém by mohlo být vyučováno. Slovní zásoba je malá (doma s ní vystačilo),...“

⁸⁸ Srov. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 20.

Marie Kovaříková zmiňuje, jsou jistě zapříčiněny odlišným prostředím a výchovou v romské rodině - nejsou plně vyvinuty postoje a vlastnosti, které majoritní společnost považuje za samozřejmé. Souhlasím s tím, že romské děti jsou velmi často unavené, nepozorné a vzhledem k ne příliš příznivé životosprávě i nemocné, což zapříčiňuje časté absence ve škole. Rodiče dětem absence sice omluví, ale ty mají přesto výrazný vliv na školní neúspěšnost dětí, protože v době nemoci ani po ní se rodiče s dítětem zameškanou látku nedoučují (pozn. často toho ale také nejsou sami schopní). Děti pak nejsou schopny probranou látku vlastními silami dohnat. Dalším důsledkem časté nemocnosti je, že častým „vytrháváním“ ze školního prostředí, děti ztrácí školní návyky a zpátky do školy se jim nechce. Nehledě na to, že i v době nemoci, děti sice nemusí do školy, ale většinou také nemusí zůstat doma. Není proto výjimkou, když dopoledne chodí po městě a odpoledne přijdou do komunitního centra. V rámci exogenních činitelů má na školní neúspěšnost dětí, podle Marie Kovaříkové, vliv především rodina, škola a mimorodinné a mimoškolní prostředí. Školní neúspěšnost je určující pro další vývoj jednotlivců a může mít negativní důsledky pro celou společnost.⁸⁹

Leida Schuringa vidí hlavní problém ve vzdělávacím systému uplatňovaném ve střední a východní Evropě – zaměřeného na výkonnost a faktické znalosti žáků, který podporuje „dravou soutěž“ a mnoho dětí má problémy obstát. Romské děti se svými výchozími podmínkami v takovém prostředí mohou obstát jen stěží. „Při snaze zlepšit vzdělávání těchto dětí se ukázal tento systém velmi málo flexibilní. Většina školních programů nebere v úvahu romské děti a to má za následek jejich opoždování již v prvním roce školy. Ostatní žáci a učitelé jsou k nim často nepřátelští. Vnímají je jako těžko zvladatelné a nemotivované. Není překvapením, že většina romských dětí končí ve speciálních vzdělávacích programech, které jsou původně navrženy pro děti s mentálním handicapem. Požadavky na těchto školách jsou nižší a školní osnovy jsou méně náročné. Na druhé straně nabídka práce po dokončení takové školy je mnohem více omezena. Romští rodiče často akceptují umístění svých dětí do těchto typů škol, protože děti jsou zde méně diskriminovány.“⁹⁰

Přesto úspěch a úspěšnost jsou subjektivní pojmy hodnocené například i podle toho, v jaké společnosti a situaci se nachází ten, kdo je vykládá. Pro řadu majoritních

⁸⁹ Srov. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 20 – 21.

⁹⁰ SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*, s. 17.

rodičů je důležitý výkon dítěte, který je prezentován výsledky. Proto se zajímají o to, co dítěti ve škole jde a co nejde. Naproti tomu pro romské rodiče, především pak matky jsou nejdůležitější vztahy ve škole – jak se děti ve škole cítí a jak se k dětem i k nim samým chová učitel.

Balvín uvádí několik přístupů, které se podílejí na celkovém selhávání romských dětí ve škole. Je to především **nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání** a jeho důsledků, které mohou způsobovat úzkostné stavy u žáků – nepodílení se na začleňování romských žáků do povolání - objevuje se tzv. fenomén přibouchnutých dveří; **navozování postojově emocionálních syndromů blokujících využívání žákových potencialit** a to zejména v důsledku permanentního neúspěchu – výsledkem může být tzv. syndrom naučené bezmocnosti, neúspěšné osobnosti, devalvovaného pojetí a rezignace atd.; **rozpor mezi výukovými požadavky na dítě a zaostávání uvědomování si smyslu těchto požadavků a hodnoty vzdělání a školy jako takové samotným dítětem** – dochází k demoralizaci žáka, protože škola pro něj nemá žádnou hodnotu; **redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve školní výuce** – příliš častým akcentem na samostatnost práce při dosahování výsledků se blokuje kooperace, solidarita a schopnost vzájemně si pomáhat; **nevyváženost v interakcích mezi učiteli a žáky** – interakce je neúměrně jednosměrná a neumožňuje žákovi rozvinout jeho vlastní (partnerskou) aktivitu; **spoutávání tvořivé invence žáků** – učitel nedává prostor žákovi, vtěsňuje ho do svého způsobu očekávání jeho reakcí – důsledkem je strach dítěte z vlastní iniciativy; **netolerance vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem; přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace.**⁹¹

3.5 Úloha pedagoga

Pedagog hraje významnou úlohu v celém procesu vzdělávání všech dětí, ale u romských dětí obzvlášť. Učitel by měl být schopen přistupovat k romským dětem s vědomím

⁹¹ BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. s. 90-91.

sociokulturní odlišnosti a přizpůsobit tomu výuku. Romové například mnohem více a lépe vnímají mimoslovní komunikaci. Při mluvení děti nikdo nekoriguje a nekultivuje výrazovost jazyka, proto romské děti přicházející do školy mají oproti dětem z majoritní společnosti menší slovní zásobu, kterou ovšem ve svém prostředí jako deficit nepocítují.⁹² Slova jsou nahrazována neverbálními prvky (hlasitost, intonace, mimika, gesta). Pokud pedagog nereaguje a nepřizpůsobí tomu svůj výklad, dítě mu nerozumí a učitel se může jevit jako hloupé a zaostalé a může být navrženo na přeřazení do „zvláštní“ základní školy se speciálním programem. Učitel může velmi výrazně ovlivnit výše zmíněnou školní úspěšnost romských dětí jednak celkovou znalostí romské kultury a pak také metodou motivace. „Motivaci romských žáků k učení lze posilovat těmito formami:

- 1) vědomí, do jaké míry byl splněn cíl (znalost výsledků)
- 2) hodnocení výkonu pochvalou nebo pokáráním
- 3) příklad – působí jako nepřímé hodnocení, tedy i posílení
- 4) vliv osobnosti učitele, který navozuje motivaci
- 5) soutěžení, srovnávání s výkonem jiných (sociální posílení)⁹³

Nejdůležitější je, aby žáci znali cíl, proč daný úkol dělají a aby tento cíl byl krátkodobý a snadno dosažitelný. Dlouhodobé cíle často vedou naopak ke ztrátě zájmu a motivace. Je obecně známo, že motivace stoupá a prohlubuje se, jsou-li žáci opakovaně pozitivně hodnoceni. Naopak opakované nepříznivé hodnocení má za následek její pokles a frustraci žáka z neúspěchu.⁹⁴

Jaroslav Balvín doslovně uvádí: „Avšak čím hlouběji se zabýváme na jednotlivých setkáních Hnutí R (*pozn. občanské sdružení sdružující učitele romských žáků*) 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“

⁹² Srov. SEKYT, V. *Zvláštnosti romských dětí*, s. 215-216.

⁹³ KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 22.

⁹⁴ Srov. tamtéž, s. 21 – 23.

- nezbytnost pozitivního přístupu k žákům je nástrojem učitele pro tvorbu budoucích korektních společenských vztahů
- učitelská osobnost a její profesionální étos je základním východiskem úspěšné pedagogické práce
- spolupráce s rodinou, její respektování, poznávání a nevтіravá 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.“⁹⁵

Balvín ve své knize *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*⁹⁶ uvádí, že proto, aby bylo možné dosáhnout nějaké změny v humanistickém procesu výchovy, nelze hledat řešení tím, že si vybereme jednu z možných variant z nepřehledného množství metod. Pokud mají být vybrané metody realizovány účelně, musí především zasáhnout mravní podstatu učitele. To znamená, že jedním z základních znaků je, aby učitel mohl využít k tomuto procesu svou vlastní dobrovolnost v přijetí a tvořivé realizaci nových postupů. „V etické terminologii to znamená, že opravdu účinná odpovědnost učitele za výsledky výchovné práce v podmínkách přechodu od autoritativně administrativního typu výchovy k humanistickému a osobnostně rozvíjícímu modelu školy závisí do značné míry na svobodné a mravně autonomní volbě učitele. Skutečný základ učitelské práce a jeho přístupu k povolání spočívá v jeho etice, ve svobodném zvážení smyslu jeho činnosti. Proto také stále platí to, co konstatoval jeden z významných myslitelů Martin Buber již v roce 1926, že totiž plány na reformu školy nespočívají ani tak ve změně metod, jako spíše ve změně srdce.“⁹⁷

Druhým etickým faktorem je podle Balvína učitelův humanismus, jaký vztah má k člověku, jako cíli lidského usilování a jaký vztah má k dětem a tím pádem jaký vztah

⁹⁵ *Romové a jejich učitelé: 12 setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. listopadu 1998.* BALVÍN, J., s. 86.

⁹⁶ BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.* Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

⁹⁷ BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka,* s. 86.

zaujímá i k romským dětem. Balvín zde uvádí, že situace pro učitele je složitá, neboť 70 % majority má odmítavý nebo rezervovaný postoj k romským spoluobčanům a tudíž se učitelova zodpovědnost realizuje vlastně v rozporuplném světle. To přináší velký tlak. Proto je nutné, aby učitel hledal oporu v sebevzdělávání a ve studiu filosofie, která člověku poskytuje základ a možnost pro nalezení obecného pravidla pro všechny lidi.⁹⁸ „Filozofie je chápána jako cesta ke skrytým předpokladům a filozofická kultivace může pomoci i učitelům nalézt optimální filozofickou a mravní dimenzi smyslu jeho práce.“⁹⁹ Člověk jako učitel je zde od toho, aby děti především „vyváděl“ (původní význam školy scholé je vyvádění pozn. Autorky práce) na cestu poznání od pouhých jevů na cestu k lidskému dobru.¹⁰⁰

Balvín zde mluví slovy Komenského o učitelích, který je otevřenou, univerzální osobností, která je schopná působit nejen vědomostmi, ale i srdcem. Komenský hovořil o „neučitelích“, který „přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat.“¹⁰¹

3.6 Střední a vysoké školství

Cílem středního vzdělávání je podle školského zákona č. 561/ 2004 Sb. rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince.¹⁰² Střední škola poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Nejdůležitějším úkolem školy je ještě před případným vstupem do středního školství zajistit dostatek informací a případné poradenství dětem při rozhodování o budoucím pracovním uplatnění dětí a s tím spojeným výběrem střední školy nebo učebního oboru. Dále je nezbytné zapojit do tohoto rozhodování rodinu, protože podle romských kulturních norem konečné rozhodnutí je na rodině. Existují „specifické okolnosti, které rozhodování o oblasti středoškolského vzdělávání ztěžují – například postoj k některým řemeslům daný

⁹⁸ Srov. BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, s. 86 – 87.

⁹⁹ Tamtéž, s. 87.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 87.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 88.

¹⁰² Jaroslav Balvín cituje ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zásady a cíle vzdělávání. BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, s. 17.

tradicí, extrémně silná vazba na rodinu, ekonomická situace rodiny apod. Cílem pak není jen výběr vhodného oboru, ale také jeho úspěšné dokončení.¹⁰³ Velmi málo romských žáků střední nebo střední odborné školy dokončí, často je opouští již v prvním ročníku, ale znám několik Romů, kteří odešli v posledním ročníku před vyučením. Možností středních odborných škol je zřizovat specifické učební obory, které vychází z tradičních romských řemesel (kovářství, košíkářství, hrnčířství, kotlářství, zpracování dřeva, kůže, textilu, oprava hudebních nástrojů, apod.). Střední škola představuje pro romskou rodinu „neopodstatněnou“ finanční zátěž, a proto své děti – žáky středních škol od studia odrazuje, což v důsledku znamená odchod ze školy na úřad práce a pobírání podpory v nezaměstnanosti. Stát na to reaguje tím, že od roku 2000 vypisuje prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy programy na podporu romských žáků středních škol.¹⁰⁴

I když nabídka vzdělávacích možností a programů stoupá, stále je podíl středoškolsky vzdělaných Romů nízký. I přes tento fakt nebo naopak přesně proto je nutné ukazovat romským dětem a žákům pozitivní vzory v úspěšných romských osobnostech, ale i v členech komunity, kteří se nebáli vystoupit a něčeho dosáhnout. Marie Kovaříková uvádí, že prvním vysokoškolsky vzdělaným Romem v českých zemích byl JUDr. Tomáš Holomek, který promoval na Karlově Univerzitě v roce 1937. Děti JUDr. Holomka i jeho zeť mají rovněž vysokoškolské vzdělání. Dcera PhDr. Jana Horváthová je nynější ředitelkou Muzea romské kultury v Brně.¹⁰⁵ K dalším významným osobnostem dnešní doby patří novinářka Jarmila Balážová, etnoložka a spoluzakladatelka Muzea romské kultury v Brně PhDr. Eva Davidová, CSc., skladatel, zpěvák a hudebník Mgr. Antonín Gondolán, spisovatelka Mgr. Elena Lacková, sociální kurátorka Margita Lakatošová, historik Prof. PhDr. Ctibor Nečas, Dr.Sc. a mnozí další.¹⁰⁶

Výrazný posun vpřed v přístupu k romskému etniku představuje zařazení oboru Romistika do soustavy vysokoškolského vzdělávání. Zasloužila se o to především výrazná „proromská“ osobnost, „nositelka romství“ a autorka mnoha odborných publikací Dr. Milena Hübschmannová, CSc., která po roce 1989 pomáhala zakládat

¹⁰³ ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, s. 37 – 38.

¹⁰⁴ MŠMT [online].

¹⁰⁵ Srov. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 12.

¹⁰⁶ Srov. Romové v České republice [online].

Katedru romistiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V současné době se obor přesunul pod oddělení - Ústav Jižní a centrální Asie, sekce Seminář romistiky, v němž se přednáší slovenská romština a konverzace v jazyce, základy olašské romštiny, romská rodina, náboženství, slovesnost a literatura slovenských Romů, apod.¹⁰⁷ Studenti tak mohou studovat bakalářský a magisterský obor Filologie – romistika.

3.7 Nástroje, které zlepšují postavení romských žáků ve škole

Spolupráce rodiny se školou je základem pro úspěšnost romských žáků ve škole. Aktivita je především na straně učitele, pokud chce spolupráci s rodinou navázat, musí učinit první krok. Na základě textu Viktora Sekyta se pokusím formulovat určitá pravidla kontaktu učitele s rodinou:¹⁰⁸

- pokud chceme navštívit rodinu, je vhodné být pozván
- při kontaktu projevíme úctu (např. srdečné podání ruky)
- přijmeme židli a nápoj (neodmítáme, poprosíme například o vodu)
- v domácnosti vždy něco oceníme
- nejdříve nasloucháme a odpovídáme na otázky, důvod návštěvy sdělíme později
- nikdy nehodnotíme jiné Romy, nevíme, zda nejsou příbuzní
- před dětmi rodičům prokazujeme úctu, kritiku sdělujeme mezi čtyřma očima.

Pokud pozveme rodiče do školy, činíme tak spíše kvůli neutrální záležitosti, uděláme si na ně dostatek času a vysvětlíme, že se s nimi potřebujeme poradit. Platí zde stejné zásady jako při rozhovoru v rodině. Zainteresanost rodičů na procesu vzdělávání zvyšuje nejen školní úspěšnost jejich dětí, ale také zlepšuje postoj samotných rodičů ke škole.¹⁰⁹

Příklad jednání rodičů a institucí z praxe je takzvaná **Případová konference**, kterou vedli pracovníci komunitního centra Cheiron T. Stali se prostředníkem k dialogu ohledně vážné situace klienta, kterého základní škola doporučila na pobyt v diagnostickém ústavu kvůli jeho výchovným problémům. Rodiče s tímto návrhem nesouhlasili, ale sami nevěděli, jak tuto situaci řešit. Oslovili jsme zástupce školy –

¹⁰⁷ Srov. Ústav jižní a centrální Asie na FF UK, seminář romistiky, dále pak studijní programy na FF UK.

¹⁰⁸ SEKYT, V. *Zvláštnosti romských dětí*, s. 221 - 222.

¹⁰⁹ SEKYT, V. *Zvláštnosti romských dětí*, s. 221 - 222.

třídního učitele a zástupkyni ředitele, dále psycholožku z pedagogicko-psychologické poradny, psychiatricku z dětské psychiatrické léčebny, kurátora pro mládež z odboru sociálních věcí a pak také samozřejmě klienta a jeho rodiče. Případová konference proběhla v prostorách komunitního centra Cheiron T. Každý ze zúčastněných měl možnost vyjádřit svůj názor, vyjádřili se všichni včetně samotného klienta, hledalo se tak nejlepší řešení této situace. Velmi důležitá byla přítomnost komunitního pracovníka, který pomáhal vzájemné komunikaci, stával se pro protilehlé strany mostem. Třídní učitel měl z počátku tendence mluvit o svém žákovi ve třetí osobě, jako by ten na schůzce nebyl přítomen. Požádali jsme ho, ať k němu mluví přímo, což chlapce aktivně „vtáhlo do děje“. Nakonec se všichni shodli na tom, aby klient s rodiči a za doprovodu komunitního pracovníka vyhledal znovu psychiatrickou pomoc, což také učinil. Soud po té rozhodl o setrvání klienta v rodině.

Významný nástroj na podporu vzdělávání romských dětí představují **přípravné třídy či ročníky a asistenti pedagoga ve školských zařízeních**.¹¹⁰ Přípravné třídy se začaly v České republice zakládat při běžných základních školách v roce 1993. Ne vždy měly přípravné třídy vliv na školní úspěšnost dítěte.¹¹¹ Princip dobrovolnosti, na kterém jsou založeny, je podmíněn fungující spoluprací s rodinou, o které píše, respektive Viktor Sekyt píše, v začátku této kapitoly. Novela školského zákona z roku 2004 a později z roku 2009¹¹² pamatuje na **přípravné ročníky** v § 47, který umožňuje obci, svazku obcí nebo kraji zřizovat se souhlasem krajského úřadu přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy pak rozhoduje její ředitel na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.¹¹³ Formou cílené asistence je využívání **asistentů pedagoga**.

¹¹⁰ Srov. BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, s. 27 - 29.

¹¹¹ KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*, s. 14.

¹¹² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (poslední aktualizace 18.2.2009 - Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.).

¹¹³ Tamtéž.

Ředitelé škol, ve kterých se zúčastňuje vyučování větší počet žáků se sociálním znevýhodněním, mohou zřídit funkci asistenta pedagoga (dříve označovaného za vychovatele – asistenta učitele nebo romského pedagogického asistenta), který pomáhá žákům při adaptaci na školní prostředí, pomáhá pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky, spolupracuje s rodiči žáků a s romskou komunitou v místě školy a sám se přímo podílí na výchovné práci se žáky. První „romské pedagogické asistenty“ zavedly nevládní organizace Nová škola a Společenství Romů na Moravě. Od 1. září 1997 do 30. června 2000 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zavádění vychovatelů – asistentů učitele, jakož i vytváření přípravných tříd, experimentálně ověřovalo. Po vyhodnocení experimentu jako úspěšného jsou tyto třídy a funkce zřizovány na základě Metodického pokynu MŠMT č.j. 25484/2000-22.¹¹⁴ Oba tyto instituty významně napomáhají romským dětem adaptovat se ve školním prostředí, překlenout možné bariéry vyplývající z odlišného sociokulturního prostředí (především jazykový handicap) a získat některé základní sociální dovednosti a návyky. „Mnohá opatření usilují o to, aby byly romské děti připravené na vzdělávání, např. předškolní aktivity a působení romských asistentů, kteří dětem mají, mimo jiné, sloužit jako vzor. Nicméně by mělo být jasné, že tato opatření mohou být efektivní pouze částečně, a to do doby, dokud samotný vzdělávací systém nepoloží otázku sám sobě, co dělá špatně, (...).“¹¹⁵

Multikulturní výchova, což „je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat, je dalším účinným nástrojem podpory vzdělanosti a tolerance obou společností. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních a politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“¹¹⁶ Multikulturní výchova nebo tematika je součástí mnoha preventivních programů na základních školách. Cheiron T v roce 2010 realizoval pilotní program blokových programů na téma multikulturality.¹¹⁷ Jako velmi povedená se mi jeví publikace občanského sdružení Hnutí R Co už umím -

¹¹⁴ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, s. 47 – 51.

¹¹⁵ SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*, s. 18.

¹¹⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, s. 15.

¹¹⁷ Více viz kapitola 4.

česko-romské povídání, která může být využita jako didaktická pomůcka pro multikulturní vzdělávání a zároveň netradiční výuku češtiny i romštiny (v dialektu slovenském a olašském).¹¹⁸ Školy v některých městech České i Slovenské republiky zařazují multikulturní vzdělávání spolu s dalšími prvky **alternativní pedagogiky** do svého vzdělávacího systému a obohacují tak jimi běžnou výuku. K nejznámějším směrům alternativní pedagogiky patří waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, model montessoriovské školy stejnojmenné zakladatelky. V České republice se po roce 1989 rozvíjí vzdělávací modely, které výrazně napomáhají zvyšování romské vzdělanosti (Zdravá škola, Komunitní škola, Otevřená škola, program „Začít spolu“).¹¹⁹

Školními i mimoškolními aktivy se zabývá mnoho nevládních organizací, mezi něž patří občanské sdružení Athinganoi, Člověk v tísni, o.p.s., IQ Roma servis, Nadace R-Mosty, Nová škola, o.p.s. a mnoho dalších¹²⁰. Téměř v každém větším městě existuje komunitní centrum nebo nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, jejichž služby jsou více či méně zaměřené na uspokojování specifických potřeb romských dětí a mládeže. Služby těchto zařízení významně přispívají k prevenci sociálně patologických jevů, osobnímu rozvoji a integraci romských dětí.

Romské národnostní vzdělávání vychází z koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, která byla několikrát aktualizována (naposledy v roce 2005), školského zákona a zákona o státní správě a samosprávě a dalších právních českých norem a především pak ze základního práva každého člověka na vzdělání obsaženého v Listině základních práv a svobod. Od roku 2000 je stálým poradním a iniciačním orgánem vlády pro otázky romské komunity Rada vlády ČR pro záležitosti romské menšiny. Mimo jiné systémově napomáhá integraci romské komunity do společnosti.¹²¹ V oblasti vzdělávání je pověřeno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vytvářením programů, které budou podporovat především romské žáky na středních a vysokých školách, ale zároveň umožní zřízení přípravných tříd, funkcí asistentů pedagoga, apod. V současné době podporuje integraci, školní a mimoškolní vzdělávání romské menšiny Evropská Unie

¹¹⁸ RUFERTO VÁ, H. a kol. *Co už umím – So imar džanav – So má žanav – česko-romské povídání pro přípravné třídy*. Praha: Fortuna, 1998.

¹¹⁹ Podrobněji se tomuto tématu věnuje sborník - *Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2. – 3. června 2000*. BALVÍN, J. (ed.) Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000.

¹²⁰ Například v Táboře působí Komunitní centrum Cheiron T, kterému se věnuji více ve 4. kapitole.

¹²¹ Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [online].

v rámci prevence sociálního vyloučení a politiky rovných příležitostí. Přímými realizátory výchovy a vzdělávání jsou pak tedy školy a mnoho romských a neromských nevládních organizací.

„V této zemi bude patrně zapotřebí hlavně statečnosti jiného druhu než ve Spojených státech (myšleno ve smyslu boje za občanská práva černochů pozn. autorky práce). Té statečnosti, která se projevuje vytrvalým konáním práce, jejíž výsledky dlouho nejsou vidět a která hned tak nedojde uznání, spíše naopak. Potřebujeme učitele, kteří si dají s romskými dětmi práci navíc, sociální pracovníky schopné a ochotné chodit do romských rodin, skutečné vychovatele místo pouhých dozorců ve vězeních a v dětských domovech...“¹²²

¹²² ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 131.

4 Vliv mimorodinného a mimoškolního prostředí na příkladu komunitního centra pro děti a mládež Cheiron T

Vliv mimorodinného a mimoškolního prostředí na výchovu a vzdělávání romských dětí budu prezentovat na příkladu Komunitního centra Cheiron T v Táboře, kde sama již sedmým rokem pracuji.

4.1 Poslání společnosti

Obecně prospěšná společnost Cheiron T v Táboře provozuje komunitní centrum, které vytváří mosty mezi lidmi v komunitě, kde lidé žijí a usiluje o sociální začlenění a pozitivní změnu v životním způsobu dětí a mladých lidí.¹²³

4.2 Vize a cíle společnosti

4.2.1 Vize společnosti

Cheiron T provozuje komunitní centrum pro děti a mládež, které má své pevné místo v občanské společnosti a v povědomí veřejnosti. Je prostorem naplňování svobody a odpovědnosti. Prostorem, kde se setkávají lidé, kteří by se jinak nepotkali a možná by je ani nenapadlo, že se setkají.

Cheiron T rozvíjí potenciál místních občanů, podporuje je ve svépomoci a poskytuje impuls a prostor k vlastní aktivitě. Pracujeme s různorodými skupinami lidí, především s dětmi a s mladými lidmi, ale také s jejich rodinami, s romskou menšinou, sousedy, odbornou i laickou veřejností. Stěžejní formou kultivace člověka je pro nás umělecká tvorba.

Cheiron T ctí hodnoty svobodného a odpovědného života a pečlivě volí dlouhodobé priority, zároveň však záměrně ponechává prostor pro intuici a respekt ke svébytné individualitě každého člověka. Významný je pro nás komunitní rozměr našeho působení, který nám umožňuje pružně reagovat na společenské změny ve městě Tábor.¹²⁴

¹²³ Vnitřní dokumenty Cheiron T, o.p.s. – řády, směrnice, výroční zprávy a prezentační materiály.

¹²⁴ Tamtéž.

4.2.2 Všeobecné a dlouhodobé cíle společnosti

- Poskytovat služby sociální prevence, jejichž cílem je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.
- Přispívat k rozvoji metod sociální pomoci založené na spolupráci všech zainteresovaných stran vycházejících z potřeb a aktivit klienta.
- Vytvářet podmínky a prostor pro trávení volného času, seberealizaci a vzdělávání.
- Nastartovat a umožnit proces změny směřující k osobnímu cíli klienta a ke zkvalitnění jeho života ve společnosti.¹²⁵

4.3 Činnost společnosti

Cheiron T, o.p.s. byla založena v roce 1996, od roku 1997 provozuje nepřetržitě Komunitní centrum pro děti a mládež Cheiron T. Od roku 1999 se rozšířila cílová skupina o romské děti a mládež. Již 14 let tedy dlouhodobě a systematicky pracuje s dětmi a mladými, kteří se nacházejí v obtížné životní nebo nepříznivé sociální situaci a začínají se dostavovat výsledky. Podařilo se nám vybudovat bezpečné prostředí, kam děti a mladí lidé s důvěrou přicházejí a řeší s pracovníky své problémy, se kterými přichází. Podařilo se nám motivovat velký počet dětí k pravidelnému doučování, nejmladší děti se zde učí základním sociálním a hygienickým návykům, individuální komunikaci i soužití v kolektivu, pravidlům, atd., což jim usnadňuje nástup do základní školy. Více mladých lidí se začalo zapojovat do aktivit klubu pro starší (festival mladých kapel, starší děti se zapojují do aktivit pro své mladší sourozence). Mladí lidé se naučili respektovat pravidla centra, na jejichž vytváření se sami podíleli. V roce 2007 zaregistrovala sociální službu dle nově vzniklého zákona o sociálních službách jako nízkoprahové zařízení pro děti a mládež ve věku 6 – 26 let. Tuto službu jsme od roku 2009 rozdělili do dvou klubů - klub pro starší (ve věku 15 – 26 let) a klub pro mladší (ve věku 6 – 14 let), který někdy navštěvují i mladší sourozenci přicházející s těmi „staršími“ sedmiletými.

¹²⁵ Vnitřní dokumenty Cheiron T, o.p.s. – řády, směrnice, výroční zprávy a prezentační materiály.

Díky dlouholetým zkušenostem a návaznosti programu jsme začali pracovat také s rodiči dětí a celými rodinami a podařilo se nám s nimi navázat kontakt a důvěru. Za velmi důležité považujeme zprostředkování setkání a vzájemné komunikace rodičů a školy (kterou zastupuje především třídní učitel) případně dalších institucí (které nějakým způsobem „zasahují do problému nebo života dítěte“) například formou případových konferencí. Komunitní centrum je založeno na principech komunitní práce a ty se prolínají všemi činnostmi. Cílem komunitní práce je vytváření takové situace, aby lidé našli své schopnosti a síly, naučili se vyjadřovat své názory a potřeby, překonali pasivitu a nevíru a začali rozvíjet své potenciály ve společnosti. Od roku 2009 jsme se více zaměřili na práci s tábořskou romskou komunitou. Jejíž současná podpora spočívá především v postupném předávání kompetencí členům komunity, aby mohli mít život ve svých rukou. Konkrétními kroky pak jsou rekonstrukce Fišlovky, placení nájmu a dluhů na něm, vytvoření domovních výborů.

Další činností centra je práce s veřejností prostřednictvím kulturně vzdělávacích festivalů, přednášek, výstav a koncertů. Pracujeme také s třídními kolektivy, kdy realizujeme besedy a debaty přímo ve školách, ale i v rámci festivalu Jeden svět. Zároveň umožňuje třídním kolektivům exkurze v našem zařízení. V roce 2010 jsme pilotně realizovali blokové programy s tématem multikulturality na 1. stupni základních škol. Dvě hodiny her, debat, příběhů a zamýšlení se nad tím kdo jsem já, čím se liším od druhých lidí a co mě s nimi spojuje. Díky tomu jsme mohli nahlédnout do názorů dětí na jejich romské, vietnamské, ukrajinské a jiné sousedy. Potvrdila se naše zkušenost, že děti, které vyrůstaly od školky společně s dětmi z jiné kultury, jiné národnosti či etnické příslušnosti, neměly s jejich „jinakostí“ problém. Kdežto děti, které s nimi nepřišly do blízkého kontaktu, věřily mnoha předsudkům a zobecňovaly vžité rámce chování. S pomocí příběhů a simulačních her jsme tak učili děti nahlížet na věci z různých stran a pohledů, v souvislostech a konkrétních zkušenostech. Multikulturalitu vnímáme i do budoucna jako velmi důležité téma. Například žáci z jedné vesnice, ve které nežila žádná romská rodina, popisovali naše klienty na fotografiích jako pěkné a milé děti. Když jsme pak stočili rozhovor na Romy, většina těchto dětí řekla, že Romové jsou

špinaví a kradou. Jaké bylo jejich překvapení, když jsme jim sdělili, že děti na fotografiích jsou děti romské.¹²⁶

4.3.1 Klub pro mladší

Ve své bakalářské práci se věnuji především nejmladší generaci Romů, a proto jsem si vybrala k podrobnějšímu popisu právě Klub pro mladší určený dětem ve věku od 6 do 14 let.

Klub pro mladší funguje jako nástroj prevence sociálního vyloučení, děti se zde učí základním sociálním a hygienickým návykům, komunikaci, orientaci v prostoru a čase, zároveň se zde doučují. Klub je určen pro děti ve věku 6 – 14 let. Ale vzhledem ke skutečnosti, že se k pravidelným návštěvníkům stále častěji připojovali právě mladší sourozenci, kteří ve většině případů nenavštěvují mateřské školy, rozšířili jsme naši činnost i na nižší věkovou skupinu. Dětem je zde nabízen bezpečný prostor pro neformální vzdělávání, odpočinek, smysluplné trávení volného času a navazování vztahu důvěry, což dětem umožňuje přicházet za pracovníky i se svými problémy.

K aktivitám klubu patří:

Doučování a školní příprava, které směřují ke zvýšení znalostí dětí a jejich snadnějšímu začlenění do třídního kolektivu. Snažíme se předcházet tomu, aby se děti kvůli špatným školním výsledkům stávaly outsidersy nebo propadly. Od května 2010 probíhají pravidelné středy vyhraněné na doučování dětí, které se předem s komunitními pracovníky domluví. Tento individuální přístup považujeme za velice přínosný, jelikož není dítě nijak rušeno ostatními a může se v klidu připravovat do školy. Zároveň se děti učí dodržovat domluvený čas. Pro větší motivaci dětí k přípravě do školy se osvědčilo hvězdičkové bodování. Kdo má určitý počet hvězdiček, může se například zúčastnit **Pohádkové noci**, což je dětmi velmi oblíbené přespávání v Cheironu. Každé setkání je namotivováno pohádkovým příběhem, který si děti samy zažijí (vyprávění, divadlo, hra po městě s hledáním pokladu).

Výtvarné a tvořivé dílny - Dětem jsou v klubu nabízeny různé tvořivé činnosti, které jsou tématicky zaměřované. Děti se například mohou učit šít na šicím stroji, malovat, lepit, stříhat, vyrábět dárky, atd. Během těchto činností děti zlepšují grafomotorické

¹²⁶ Vnitřní dokumenty Cheiron T, o.p.s. – řády, směrnice, výroční zprávy a prezentační materiály.

dovednosti a rozvíjejí estetické cítění. V rámci tvůrčích dílen si také děti zkoušejí pracovat se dřevem a sklem.

Práce s hlínou a točení na hrnčířském kruhu je jedním ze způsobů sebevyjádření se. Děti se při této aktivitě neučí pouze z hlíny tvořit, ale učí se také pracovat samy se sebou. Točení na kruhu je zároveň velice individuální a dlouhodobý proces náročný na trpělivost dítěte. Při této aktivitě je vytvořen určitý harmonogram, kterým děti musí projít, aby přes počáteční seznamování se s daným materiálem, přes vypalování a glazování došly k vytouženému výsledku.

Hudební obrazy - Svůj hudební talent mohou děti uplatnit a rozvíjet na pravidelných setkáních s hudebními lektory. Děti se prostřednictvím romských i českých písniček učí také základy hudební teorie, což jim do budoucna dává větší možnosti se uplatnit. Prostřednictvím muzicírování děti rozvíjejí své schopnosti komunikace, naslouchání a empatie.

Taneční obrazy – taneční soubor Čiriklore - V září roku 2009 vznikl za podpory komunitního centra Cheiron T taneční soubor Čiriklore. S nápadem přišla jedna z romských maminek, která chtěla obnovit tradici romských čardášů. V současné době má soubor 15 dětí, které se pravidelně scházejí každý pátek pod vedením dvou romských sester. Za dobu své existence se taneční soubor zúčastnil mnoha vystoupení, tanečních soutěží a kulturních akcí. V rámci vystoupení soubor předává romské tradice a napomáhá tak lepšímu obrazu Romů v očích majoritní společnosti. Od roku 2009 pořádáme taneční soutěž v romských čardáších Sovnakuňi čercheň (Zlatá hvězda) pro dětské soubory z Jižních Čech.

Kuchařská pohotovost - Cílem této aktivity je učit děti základům jednoduchého vaření, což je učí sebeobslužnosti a základním pravidlům zdravého vaření.

Arteterapie a muzikoterapie – jedná se o výtvarné a hudební terapeutické činnosti, které rozvíjejí osobnost dítěte formou přítomného prožitku. Děti se učí vyjadřovat své emoce a to jak verbální tak neverbální cestou, což je pro mnohé z nich přirozenější. Je to také jedna z možností, jak nahlédnout do problémů dítěte.

Labyrintem světa - v rámci této aktivity se děti prostřednictvím výletů a exkurzí seznamují se svým městem, zemí, ve které vyrůstají, její historií, tradicemi a zajímavostmi s cílem rozšíření obzorů a zlepšení orientačních schopností. Výlety Labyrintem světa jsou jedinečnou příležitostí k setkávání se majority s minoritou na

zajímavých místech, v dopravních prostředcích, v běžných situacích, kdy se obě skupiny mohly o sobě více dozvědět a odbourat některé předsudky, stále přetrvávající v povědomí majority či minority. Navštívili jsme například Husitské muzeum, Kotnov, Botanickou zahradu, tábořskou hvězdárnu, Kozí Hrádek, Borotín, odborné učiliště v Černovicích a Soběslavi, sklárnu ve Skelné Huti, ZOO Ohrada a zámek v Hluboké nad Vltavou, renesanční mlýn Dobrkovice a zámek v Českém Krumlově, NZDM Týn nad Vltavou a Prachatice, Národní muzeum a ZOO v Praze, Muzeum romské kultury v Brně, atd.¹²⁷

V závěru si dovolím citovat Janu Horváthovou: „Jinými slovy mě při tom každodenním srovnávání obou přístupů k realitě nepřipadá, že by Romové byli lepší nebo horší, ale stále zřetelněji dospívám k závěru, že Romové jsou jako chybějící kamínek do mozaiky; že podle přírodních zákonitostí v našem světě být musí, asi tak jako závaží na miskách vah.“¹²⁸

¹²⁷ Vnitřní dokumenty Cheiron T, o.p.s. – řády, směrnice, výroční zprávy a prezentační materiály.

¹²⁸ HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 81.

5 VÝZKUM V KOMUNITNÍM CENTRU PRO DĚTI A MLÁDEŽ CHEIRON T

"V mé civilizaci mě ten, který se ode mne liší, nepoškozuj, ba právě naopak obohacuje mě. Naše jednota se klene nad námi a základy má v Člověku ... neboť nikdo si nepřeje slyšet svou vlastní ozvěnu nebo dívat se do zrcadla."

Válečný pilot - Saint-Exupery

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu mé bakalářské práce je zjistit vztah a motivace romských dětí navštěvujících komunitní centrum ke vzdělání. Jaký význam má v jejich životě kultura a rodina, ze které vychází a do které se vrací, škola představující často první formální prostředí, se kterým se setkávají a mimorodinné a mimoškolní prostředí, zde reprezentované Komunitním centrem pro děti a mládež Cheiron T v Táboře.

Dalším cílem výzkumu je zjistit pohled komunitních a sociálních pracovníků, kteří pracují v komunitním centru, na výše zmíněné téma.

5.2 Průzkumný soubor

Jedná se o skupinu deseti dětí ve věku 10 – 14 let navštěvujících Klub pro mladší v Komunitním centru pro děti a mládež Cheiron T v Táboře. Nejvíce jsou zastoupeny dívky (7) a méně chlapci (3). Tento průzkumný soubor jsem si zvolila proto, že jde o klíčový věk pro téma mé bakalářské práce a tedy vhodnou cílovou skupinu. Děti jsou schopné komunikovat o svém životě, rodině, zájmech, atd. Vybaví si přechod z MŠ do ZŠ, ale zároveň jsou již schopné uvažovat o svém dalším vývoji. Děti mladší postrádají dostatečné komunikační schopnosti a určitý nadhled. Děti starší jsou často již „v pasti“ – opustily základní školu a později i střední školu, jsou na úřadu práce, živí se vykonáváním příležitostných prací, vychovávají děti.

V případě rozhovorů s komunitními a sociálními pracovníky centra se jedná o průzkumný soubor 8 osob. Ve své práci se v kapitole 4 věnuji Komunitnímu centru

pro děti a mládež Cheiron T, a proto shledávám jako opodstatněné zaznamenat pohled, názory i mých kolegů, z nichž někteří v centru působí od jeho počátku.

5.3 Přístup a technika sběru dat

S ohledem na poměrně malý průzkumný soubor jsem se rozhodla v praktické části bakalářské práce pro kvalitativní přístup.¹²⁹ Jako hlavní techniku sběru dat jsem si zvolila rozhovor (tzv. rozhovor/ interview s návodem).¹³⁰

Rozhovorům předcházela příprava v podobě delšího období prozkoumání dané problematiky v odborné literatuře a její analýzy. Určitým východiskem mi pak byly moje nabyté zkušenosti a dlouhodobé pozorování, ať už v komunitním centru, kde pracuji anebo v přirozeném prostředí dětí (v jejich rodině, na ulici, před domem).

Základním cílem bylo zjistit motivaci a vztah romských dětí ke vzdělání, což bylo zároveň základním nosným tématem výzkumu. Teoretická část s jejím rozčleněním do čtyř kapitol (zahrnující oblasti podílející se nějakou měrou na výchově a vzdělávání romských dětí) mi poskytla kostru, na základě které jsem si mohla dál vystavět určitý seznam otázek. Ty mi sloužily spíše pro orientaci při rozhovoru a kladení otázek dětem tak, abych stále sledovala hlavní myšlenku a cíl výzkumu. Promyslela jsem si i další možné prohlubující a sondážní otázky,¹³¹ i když ty spíše vyplývaly ze situace při samotném vedení rozhovoru.

Rozhovory s vybranými dětmi (viz průzkumný soubor) jsem vedla od ledna do počátku března. V tomto období jsem je také postupně přepisovala. Díky tomu, že pracuji v komunitním centru, kde jsem výzkum prováděla, měla jsem možnost doptávat se, pakliže jsem v přepisu rozhovoru zjistila, že mi něco není jasné nebo něco chybí. Průzkumný soubor čítá pouze deset dětí, ale vnímám jej jako dostatečný. Za prvé se již po pěti rozhovorech začaly výpovědi dětí opakovat – došlo tedy k nasycení a mohla jsem utvářet určité závěry či hypotézy. Za druhé jsem pro přesnost provedla dalších pět rozhovorů a výpovědi se opakovaly, potvrzovaly zjištěné, ale nesly také svoji originální výpověďní hodnotu. Jeden rozhovor probíhal se skupinou tří dívek (dvou sester a kamarádky). Bylo to jejich přání a pro výzkum to nakonec byla spíše výhoda, protože

¹²⁹ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 49 - 55.

¹³⁰ Srov. tamtéž, s. 161 - 206.

¹³¹ Srov. tamtéž, s. 175.

dívky jsou zvyklé spolu být a mluvit před sebou i o osobních věcech. Navíc docházelo k přirozené korektuře, když se některá chtěla „udělat lepší“ nebo zkreslit situaci.

V únoru a březnu jsem vedla také rozhovory se svými kolegy - komunitními a sociálními pracovníky. Odpovídali na čtyři dotazy týkající se především přínosu jejich práce a komunitního centra pro romské děti, komunitu i je samotné. Zjišťují také jejich pohled na danou problematiku. Podrobná transkripce je uvedena v příloze II. Přepis rozhovorů s pracovníky.

5.4 Prezentace a interpretace výsledků výzkumu

5.4.1 Očima dětí

Data sesbíraná v rozhovorech s dětmi v komunitním centru jsem přepsala, volila jsem metodu shrnujícího protokolu.¹³² Vybrané odpovědi dětí uvádím v příloze I. Pro vyhodnocení jsem sesbíraná data kategorizovala - přiřadila k následujícím nadpisům:

- Mateřská školka
- První den ve škole
- První třída
- Přejít na/ ze zvláštní školy
- Jaké je to ve škole?
- Spolužáci – klima ve třídě
- Učitelé – jací jsou a jaký by měl být dobrý učitel
- Jak změnit klima ve třídě – existuje řešení?
- A co chceš dělat po škole? Představa budoucnosti
- Potřeba a důležitost školy?
- Proč tolik Romů nemá vzdělání?
- Rodina - kontakty a vztahy s rodiči, volný čas
- Prarodiče
- Cheiron T
- Tvoje životní přání?
- Jsi Rom, Romka – jsi na to hrdý/hrdá?

¹³² Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 209 – 210.

Děti měly občas tendence říkat mi to, co chci slyšet – mají již povědomí o tom, jak to „má být správně“ a v tom duchu někdy odpoví (a možná si to v tu chvíli i myslí). Abych tomuto jevu zamezila, používala jsem další prohlubující otázky, tzv. sondáž.¹³³ Zároveň je nutné uvést, že k určité subjektivitě dochází a dle mého soudu docházet musí – záleží na náladě dítěte související v tomto věku i s nastupujícím prožíváním puberty a také na aktuálním prožitku dítěte.

Dívky jsou obecně sdílnější a komunikativnější, zvláště jedna desetiletá dívka je velmi výřečná, ve výpovědi se často opakuje, používá zdlouhavá souvětí (odpovědi byly vždy minimálně na jeden dlouhý odstavec), má ale velkou schopnost reflexe. Chlapci jsou, i vzhledem ke svému věku, stručnější a ve svém prožívání rezervovanější. Většinou je první odpovědí – „nevím“, ale při dalším doptávání se postupně chlapci otvírali a jednoslovná sdělení rozvíjeli do vět.

Děti ve svých výpovědích často mluví o zvláštní škole – tohoto označení se již v dnešní době neuzivá (jde o Základní školu praktickou, která je součástí MŠ a ZŠ Tábor, Třída ČSA 925). Vzhledem k častému užívání termínu dětmi, budu tento termín v následujících výpovědích používat i s vědomím jeho neaktuálnosti.

Do textu vkládám do závorek poznámky (pozn.), které objasňují danou odpověď nebo dovysvětlují odpověď pro nezaujatého čtenáře.

Z rozhovorů s dětmi vyplynula následující zjištění:

- **Mateřská školka**

Všechny děti odpovídaly shodně, že mateřskou školku navštěvovaly (většina z nich v Čelkovicích, jen jedna holčička v Bechyni, protože tam v tu dobu bydlela s rodiči), i přesto že si většina dětí vybavuje jen málo z tohoto období, mají za to, že školku navštěvovaly pravidelně. V tomto ohledu bylo nutné, abych se dále doptávala (pozn. mám zkušenost, že tomu tak u všech romských rodin, které znám, není). Zjistila jsem, že mladší sourozenci mají časté absence ve školce – za nejčastější důvody děti uvádí neplacení obědů, výskyt vší nebo když se rodič nepohodne s paní učitelkou. Děti si poté vzpomněly, že v jejich případě tomu bylo také tak. *„Nebo třeba když jsem neměla zaplacený obědy třeba dva dny, tak jsem přes večer brečela a ráno, když mi máma řekla, že mi obědy zaplatila, tak jsem radostí začala brečet.“*

¹³³ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 175.

Skoro všechny si vybavují, že si ve školce malovaly, učily se nějaká písmenka a čísla a šly tak dle jejich přesvědčení do školy dobře vybavené, ač vzápětí dodávají, že uměly tak do pěti, možná jen do 3, maximálně 1+1 a tři z dětí první třídu nezvládaly a přešly na „zvláštní školu“. Dívky si pamatují více, především An. má dobrou paměť a je schopná vybavit si mnoho konkrétních aktivit a programů jako přípravu na školu, z čehož je patrné, že do školky chodila pravidelně. Chlapci si toho ze školky moc nepamatují, hráli si tam a jeden si nakonec vybavil, že se mu tam vlastně nechtělo spát a raději byl doma s mámou. Všechny děti, až na dva chlapce, odpověděly na otázku, zda by se vrátily do školky, kdyby měly tu možnost, jednoznačně ANO. To jednoznačné ano souvisí samozřejmě s aktuálním prožíváním – zvláštní bylo, když tak odpověděl i čtrnáctiletý chlapec. Zajímá mě důvod, který chlapec popsal následovně: „*Škola mě nebaví, já už se těším, až vyjdu, ještě ty dva roky!*“ (Pozn. chlapci je čtrnáct, navštěvuje 7. třídu). Děvčata měla ještě další důvod pro návrat do školky – měla zde kamarádky a „*nedělaly se rozdily*“ (pozn. opět velmi používaná formulace především, když mluví o škole).

Na školku mají všechny děti pozitivní vzpomínky, které se zdají až zidealizované ve sledu pozdějších událostí/ ve srovnání s dalšími roky ve škole. „*Ve školce nás měli všichni rádi, moc. Všichni se s náma bavili, ani těm Čechům to nevadilo.*“ Hodnotí především prostředí – klima, které vytvářeli především spolužáci a paní učitelka, což je pro ně velmi důležité i po celou dobu navštěvování základní školy – toto téma se v rozhovorech objevuje několikrát (viz další otázky).

- První den ve škole

Většina dětí si na svůj první den ve škole pamatuje, vybavují si především pocity, které měly – cítily radost, vzrušení, ale zároveň obavy z toho, jak budou přijaty, některé i plakaly (Pozn. přičemž si vzpomněly, že tomu tak bylo i ve školce – nechtěly tam spát, chtěly být s mámou), protože se jim stýskalo (pozn. velmi častá formulace dětí „*bylo mi smutno za mámou*“). Jedna holčička se dokonce pozvracela (těšila se, ale zároveň chtěla být s mamkou). Chlapci si vybavují jen, že se styděli a měli obavy, ale nedávali to znát (pozn. což přičítám spíše dnešnímu pocitu mužnosti, který jim nedovoluje stud otevřeně projevit).

- První třída

První třídu vnímají děti vesměs pozitivně – „*dobry, v pohodě, v klidu, nevzpomínám si, že by byl problém*“. Těšily se do školy, líbilo se jim tam. Opět se objevují odpovědi, že „*...to bylo dobrý, protože se nedělaly rozdíly, všichni jsme se bavili, neštíteli jsme se.*“ Jedna holčička si ve škole těžko zvykala, plakala ve školce i v 1. třídě, protože „*byla zvyklá furt na mámu*“.

- Přejchod na/ ze zvláštní školy

Pro tři děti (jedná se o nevlastní sourozence) ale první třída znamená zlom – dle svých slov nestíhaly učivo v některých předmětech (především češtinu a matiku) - a přešly na „zvláštní školu“. Dnes čtrnáctiletý chlapec shrnuje situaci takto: „*Já jsem byl tady na Parkánech na zápisu a byl jsem tam 1 rok a potom mě šoupli na zvláštní školu. Protože tam jsem to nezvládal.*“ Na otázku, co nezvládal, odpovídá: „*Třeba matiku. Já jsem prostě nestíhal. Oni už to měli a já jsem teprva měl třeba dva sloupečky.*“ (Pozn. matematika ho ale i tak bavila, v 1. třídě ho nebavilo čtení a psaní, ale to mu naopak šlo.) Zajímalo mě také, co znamená „šoupli mě na zvláštní školu“ – zda byl v poradně nebo kde se to řešilo. Chlapec si vzpomíná, že byl v poradně, udal i přesnou lokaci, kde poradna (pozn. máme na mysli Pedagogicko-psychologickou poradnu) v té době sídlila. Přesun mu nevadil. Používá zajímavého příměru: „*...tam* (pozn. v původní škole) *to bylo rychlejší a tam* (pozn. ve zvláštní škole) *jsem byl zase rychlejší já.*“

Dívka K. je jeho nevlastní sestra. Chodila pravidelně 2 roky do školky v Čelkovicích. Byla dokonce už od první třídy na „zvlášce“, zřejmě kvůli své sestře a bratrovi, kteří tam šli od druhé třídy. Na začátku školního roku 2010, kdy byla v páté třídě, proběhly u nich na škole testy, které přeřadily K. na běžnou ZŠ – v listopadu nastoupila do 4. třídy s tím, že se bude chodit doučovat do Komunitního centra pro děti a mládež Cheiron T, aby tak snáze překlenula změnu prostředí a především zvládla množství učiva. K. chtěla přestoupit kvůli svým dvěma kamarádkám. Nepřestupovala s tím, že se více naučí a že bude mít lepší podmínky pro další vzdělávání. Ve škole teď ale nestíhá diktáty, má mnohem více učení, na což není zvyklá a to ji demotivuje. Učitelé se jí musí věnovat individuálně, což vnímá jako plus. Jedna z kamarádek uvádí: „*Já jsem jí řekla, že proč se neučí víc tady v Cheironu, že dělá kraviny a neučí se, já jsem jí řekla, že jí se vším pomůžu a ráda.*“

- **Jaké je to ve škole?**

Zde se výpovědi dětí liší – vychází to z jejich zkušenosti a aktuálního prožitku (tam, kde je dobré klima ve třídě, děti se cítí dobře, nejsou frustrované a mohou se soustředit „jen“ na učení). Nejdříve děti začaly odpovídat na to, jaké předměty rády mají a nemají, co jim jde nebo naopak v čem by se měly zlepšit (kromě češtiny, matematiky, angličtiny se objevuje ve výčtu předmětů, které dělají dětem problém i vlastivěda a přírodověda). Oblíbené předměty mají různé, v čemž se neliší od dětí z majority. Děti říkají, že školu zvládají, ale zároveň se pak většina hodnotí, že nejsou příliš dobrými studenty, několika z nich už hrozily špatné známky na vysvědčení (uvádí například čtyřku z matematiky, ale i z přírodovědy nebo vlastivědy). Problémem jsou reparáty. Někteří z jejich sourozenců už reparáty dělali (pozn. Al. uvádí příklad bratra, se kterým jsme se jeden rok připravovali v Cheironu na reparát z matematiky a češtiny – rodiče to neřešili - doprovodili jsme ho i do školy a reparáty úspěšně zvládl. Sliboval, že to další rok nenechá dojít tak daleko, ale chyběla vůle. Propadl a opakuje ročník). Především dívky, které se teď doučují na Cheironu, si zlepšily své známky.

Odlišně odpovídaly děti navštěvující běžnou základní školu a děti ze zvláštní školy. Dětem na „zvlášť“ se líbí – „*jsem tam ráda*“. Učitelé nevyžadují tolik, co musí zvládnout v běžné škole, což jim vyhovuje, tempo stíhají (uvádí, že jsou lepší než jejich spolužáci a mají ještě volný čas). Učitelé mají také více prostoru věnovat se dětem – například v sedmé třídě je sedm dětí. Děti tráví hodně času venku, o přestávkách na hřišti a to se jim líbí, jsou rády venku.

Jak jsem již zmínila, děti vnímají školu i svou třídu podle toho, jak se tam cítí, jak se k nim chovají spolužáci i učitelé.

- **Spolužáci – klima ve třídě**

Pro všechny děti je tedy velmi důležité klima školy a třídy, kterou navštěvují a zároveň vztah a přístup spolužáků a jejich učitele. Velmi těžce vnímají odlišnost spojenou s příslušností k romské menšině dívky ve věku 10 let. Zaznívala velká potřeba se vůči tomu vymezovat. Určité odmítání spolužáky (nadávky) má za následek i snižování sebevědomí a také motivace ke studiu a tím školní úspěšnosti, dokonce by se několik

dívce raději nechalo přeřadit na zvláštní školu. I když druhým dechem přiznávají, že se chtějí něco naučit a nechtějí být pozadu a tím pádem „pro ně zvláška není“.

Vztahy se spolužáky se dle výpovědí tří dívek navštěvujících čtvrtou třídu běžné základní školy v Táboře rapidně změnilo od třetí třídy. „*Od školky to bylo takový dobrý, že jsme nedělali rozdíl. To jsme se všichni spolu bavili, neštíteli jsme se. V první i druhý třídě to bylo to samý. Ve třetí už začínalo... jako že mě a E. začali nadávat, že jsme „špíny“, že se nekoupeme...*“ Někteří spolužáci romským dívkám nadávají „do cigánů“. Dívkám vadí především, že jim do cigánů nadávají a že se jich často nikdo nezastane. Jak uvádí E. „*Nadávají nám, kopají do nás, podkosují nám nohy, úplně zbytečně.*“ Tento výrok vychází z aktuálního prožitku – v tom týdnu, co jsme vedli rozhovor – spolužák podkosil nohu E. a ta spadla ze schodů. Tuto příhodu potvrzuje nezávisle na E. i její spolužačka An., která ji popsala opět velmi podrobně. V tomto případě byl u incidentu pan učitel a chlapec byl potrestán. Al. nechápe, proč si v třídě An. a E. děti takto nadávají, místo aby si pomáhaly. An. nadávky těžce nese, neumí je ignorovat a dle svých slov si s nimi dělá hlavu: „*Já chci, abychom byli všichni kamarádi, abysme se bavili jako každé dítě a nedělali furt rozdíl, kdo jak vypadá, jestli je černej nebo bílej. To mi prostě na nich vadí. Hodně moc.*“ Obě dívky jmenují Jakuba, jako kluka, který jim nejvíc ubližuje nadávkami typu – „*že jsme špíny, že se nekoupeme, že máme ještě menší hlavy než mouchy, že máme samý pětky a takhle.*“ An. i E. si nezávisle na sobě vybavují, jak je mrzí, když má někdo ve třídě narozeniny a přinese bonbony a jim nedá a naopak: „*Vždycky jsem jim byla dobrá, když jsme jim dávala a kupovala (sladkosti) a když jsem jim řekla, že jsem cigánka, tak ukazovali takhle, že se prostě štítěj.*“

Starší dívky a chlapci tento problém nemají, i když ho často vyřešili, dle svých výpovědí, přinejmenším fyzickou hrozbou: „*Mně nic nedělají, oni ví, že mám hrozný bráchy!*“ nebo v drsnějším podání: „*No tam to nikdo nezkouší, tam už dostali přes držku.*“ Anebo nadávky ignorují. Podobně ve zvláštní škole, kde je velké procento romských dětí, problém s nadávkami nemají.

Ve škole na Sídlišti nad Lužnicí, kam dochází, resp. dojíždí jedna dívka Ž. (pozn. díky odkladu chodí do třídy se svým mladším bratrem), protože tam dříve rodina bydlela, tyto problémy také nemají. Naopak se do školy těší, má kamarády z majority (pozn. občas s ní přijdou i do komunitního centra). Neřeší, zda je někdo „bílý nebo černý“ (pozn. když jsme dělali v jejich třídě blokový program se zaměřením na

multikulturalitu – měli jsme obrázky různých dětí, mimo jiné i romské holčičky, děti (ani ty romské) nenapadlo, že je to Romka – byla to prostě hezká holčička). Romské děti tvoří tak čtvrtinu třídy. Většina dětí ve třídě se zná již od školky, což k dobrým vztahům jistě přispívá. Ostatní děti v rozhovorech jmenovaly třídu Ž. ve svých výpovědích „téměř jako vzorovou“ - chtěly by to mít také tak.

- Učitelé – jací jsou a jaký by měl být dobrý učitel

Jak z výpovědí vyplývá, velice důležitá je osoba pedagoga. Především chlapci vnímají více autoritu muže – učitele a je pro ně od určitého věku (kdy v komunitě platí v podstatě za dospělé) obtížné respektovat paní učitelku. Mají potřebu s ní „diskutovat“, říct jí, co si myslí a často se stává, že ta si věc vezme osobně „...a já nesnáším, když na mě někdo řve a ječí, tak jsem jí řekl, že je kráva“. Chlapci, po položení otázky – jaké jsou jejich učitelky a jací učitelé, nezávisle na sobě začali nejdříve mluvit právě o pohlaví – nejdříve mi řekli, kolik je na škole učitelů, že jsou *dobrý* a i oni si myslí, že jsou jejich oblíbenci a pak, že „zbytek jsou už na škole samý učitelky“. Nehodnotí je v podstatě hůře - jsou také až na některé „hodný“, „dobrý“, „docela v pohodě, v klidu“ – ty nejhodnější mají ale spojené s mateřskou školkou.

Učitelé jsou dle dětí tedy dobří i špatní. Jedna paní učitelka byla označena za zlou či drsnější, protože dvěma dívkám nevěřila, že doma mají úkol, i když ho nepřinesly nebo že nedůvěřovala, že byly skutečně nemocné (pozn. děti mají tendence používat v některých příměrech silná slova, ale ve skutečnosti to s takovou razancí nevnímají). Jiná paní učitelka nevěřila B., že nezničila špatným stříhnutím výkres schválně. Nedůvěra učitelů je pro děti silným motivem pro nedůvěru v ně. Na jiném učiteli se několika dětem nelíbí, že je vždycky poučuje před prázdninami, co mají a nemají dělat, i když pak uznávají, že to asi musí. Úsměvné je, že si na jednom učiteli všimli nadužívání slova „čili“ a to jim vadí. Dobrý učitel by měl být „*správnej, mít rád všecky, nedělat mezi dětma rozdily,...*“

Ž. chodí do školy na Sídlíště nad Lužnicí a svoji třídní učitelku i ostatní učitele má moc ráda, váží si jich. Popisuje, že jejich paní učitelka s nimi každý týden dělá sezení, kdy si povídají společně o tom, co ten týden děti zažili a problémy se řeší ihned. Od Ž. se vůbec neobjevuje sdělení o rozdílech mezi dětmi.

Ve třídě, kde dochází ke střetům a nadávkám vůči romským dívkám, působí třídní učitel. Holky mají pocit, že se jich nezastane, jak by měl. An. uvádí, že několikrát byla mamka ve škole, když si jí doma postěžovala a on jí třeba nevěřil, že jí spolužáci řekli, že je „špína z Fišlovky“ a mamce říkal do očí, že na tom není nic špatného. Na druhou stranu říkají An., E. i K., že „*je hodnej, jen se nás vždycky nezastane.*“ An. uvádí příklad - ve 3. třídě děti dělaly vánoční řetěz z barevných papírků, pan učitel slíbil bonbony tomu, kdo udělá nejdelší s tím, že děti mohou pracovat i doma, An. s E. pracovaly i doma a řetěz měly nejdelší. Namísto uznání spolužáky se jim dostalo kritiky, že „*jsem podváděly a že jsme cikáni a pletli do toho i co neměli.*“ Pan učitel se dívek zastal, všem řekl, že se nemají hádat a že měli poslouchat. Nicméně hádky pokračovaly. Z výpovědí vyplývá, že pedagog nemá úplně pevný postoj a situace s dětmi nedořeší do důsledku. An. řekla doma mamce, že jí ve škole spolužáci nadávali do cigánů a zároveň jí udělali monokla. Mamka šla do školy za učitelem i spolužáky situaci řešit, An. se účastnila také. Učitel mamce řekl, že není nic špatného na obsahu nadávky. „*Nebo třeba, že mi řekli, že jsem cigánka. To taky řekl, že nic špatnýho není. Mně se to nelíbí prostě, měli bysme se chovat prostě jako svoje parta. Jako že bysme se měli bavit, dělat srandy, půjčovat si navzájem nějaký věci, nenadávat si, třeba když máme narozeniny, pozvat se k sobě a neříkat, že bydlíme na Fišlovce a že se nekoupeme. A takový věci. To se mi nelíbí. Jakýmu rodiči by se líbilo, kdybych já nadávala jemu, že se nekoupe a že má ještě menší hlavu jak mouchy. Taky by se jim to nelíbilo. Taky by šli určitě do školy.*“ An. pak ještě trpí, protože jí spolužáci označí za žalobníčka. Z uvedeného vyplývá, že ve třídě, kde se pedagog zajímá, osobně angažuje, nemusí být problém takový jako tam, kde pedagog nevstoupí do problému a s dětmi to neřeší.

- **Jak změnit klima ve třídě – existuje řešení?**

Zeptala jsem se dětí, kterých se tento problém týká, jak by se to dalo řešit. A dostala jsem výbornou odpověď. An. dlouho přemýšlela a pokusila se formulovat, co jí napadlo. „*Tak třeba, kdyby jsme si všichni sedli i děti i rodiče i pan učitel – všichni bysme si sedli do třídy a všichni bysme si potom jako něco řekli – jako jak to bylo od druhý třídy, a už bysme si to jako začali trošku vysvětlovat a my bysme se všechny děti jako... zlepšily, prostě nedělaly rozdíly, kdo jakej je a takhle.*“ Anetka má pocit, že

přítomnost rodičů by dokázala, že by se děti zlepšily a přestaly by dělat rozdíly a celé prostředí třídy by bylo vzdušnější. Myslí si, že její mamka i tatka by do školy přišli, ale na druhou stranu se obává, že by pak všichni říkali, že je ta schůzka kvůli ní a říkali by jí žalobníček. Myslí si, že by si to rodiče měli vyříkat a přijde jí hloupý, že se druzí rodiče za svoje děti nedokážou postavit.

Když jsem se zeptala B., zda má také ve škole problémy se spolužáky s tím, že by jí někdo nadával, odpověděla, že se to stalo jenom jednou. Paní učitelka měla křiku a hádek dost, sedla si s dětmi do kruhu a půl hodiny si o tom společně povídali. „*Pak jsme vzali klubíčko, udělali jsme kruh a sedli jsme si, pak pani učitelka udělala takhle jako sít (předvádí) a říkali jsme si to, v čem jako ve všem je problém – všechno jsme si prostě řekli a už je to lepší.*“ Podobnou zkušenost popisuje výše Ž., kdy si každý týden sednou s paní učitelkou do kruhu a povídají si o uplynulém týdnu.

Dívky napadá i změna školy – líbí se jim například škola Ž., uvažují i o zvláštní, ale „*tam by mě máma nedala, protože jsem chytrá.*“ Ale nemyslí si, že změna školy je řešením, mohlo by to být i horší.

- **A co chceš dělat po škole? Představa budoucnosti**

Všechny děti, až na jednu dívku (která se nechce vyučit, ale pracovat chce v zahradnictví nebo se zvířaty, hlavně chce být venku, v přírodě – pozn. je jí teprve deset let, je pravděpodobné, že svůj názor přehodnotí), chtějí jít po základní škole dál – chtějí na učiliště i střední školu (zdravotní sestra) v Táboře. Myslí si, že je to pro ně lepší než dojíždět do Černovic (kam chodí děti ze zvláštních škol), uvědomují si náklady s tím spojené (internát, jízdné, atd.). Jeden chlapec by se rád věnoval hudbě, ale nemá teoretické znalosti, proto v Cheironu chodí na dílny hudební teorie. Další dva chlapci se chtějí vyučit – automechanikem, opravářem zemědělských strojů nebo zedníkem – „*jako můj táta*“ (uvádí jeden z nich). Dívky nejvíce lákají obory – kadeřnice, cukrářka, pekařka, kuchařka, prodavačka. Jedna dívka, resp. její maminka by si přála, aby byla zdravotní sestrou. Zeptala jsem se, co pro to dělají už teď, aby mohly ten svůj obor dělat. Dostalo se mi odpovědi: „*dobře se učím, hodně se učít, musím se pořádně učít, ...*“ Důvod, proč se chtějí jít učít, vidí v budoucím životě – něčím se vyučit, mít lepší možnost najít práci, být soběstační, uživit se a mít peníze. „*Protože až budu velkej, nikdo mě nevezme do práce, nebudu mít výuční list. A je to lepší než takhle*

furt kopat (pozn. kope jeho otec i bratr), přes *zimu nebude práce*.“ Chtějí si vydělat peníze a žít za ně běžný spokojený život (mít byt, platit nájem, kupovat jídlo, hygienu, oblečení, neutrácet za kraviny, ale vyjet si za ně také na výlet – třeba na nějaký hrad nebo zámek, mít rezervu, aby mohla pomoci mámě, ale také například na údržbu okolí domu – pozn. An. se nelíbí, že jejich dům je ve špatném stavu a myslí si, že všichni hned poznají, že tam bydlí cikáni). Rodiče dle výpovědí dětí nemají nic proti tomu, když se půjdou vyučit (pozn. což ovšem není to samé jako podpora, která je důležitá a její absence se podepisuje na nedokončení vzdělání).

Představu budoucnosti mají především mladší dívky (starší děti jsou už více konfrontovány s realitou, ale jejich představy se shodují i s přáními). Dvě z nich až budou velké, chtějí bydlet spolu, aby si mohly pomáhat. Nejdříve ale budou bydlet se svými mámami, o které se chtějí postarat. Chtějí mít dům nebo byt, ale platit řádně nájem, aby je někdo nepomlouval, že neplatí. Jedno cítí a vědí přesně – díky své rodině nebudou nikdy samy a můžou se na ni spolehnout.

- **Potřeba a důležitost školy?**

I když děti vesměs škola nebaví, chápou její důležitost pro budoucnost – bez vyučení by je nikde nechtěli. Domnívají se, že to vydrží a dostudují střední školu nebo učiliště. Škola je má něčemu naučit, co budou moci předávat jednou i svým dětem a uplatní to ve svém životě („*Ž. minule v obchodě platila a já jí to spočítala správně.*“). Zatím se všichni ve škole naučili psát, číst, počítat a dala jim vřelost do ostatních předmětů. Nechtějí, aby si o nich někdo myslel, že jsou hloupí. Kdyby si mohly vybrat, zda do školy chodit nebo nechodit, tak dívky odpovídají, že chodit – „*něco se naučí a doma je nuda*“, chlapi by naopak už rádi skončili.

- **Proč tolik Romů nemá vzdělání?**

Na otázku, proč tolik Romů v jejich okolí nemá vzdělání – hovoří především o svých sourozencích, bratrancích a sestřenicích, kteří na učiliště vůbec nenastoupili anebo jej opustili před dokončením. Důvody uvádí – jsou hloupí, nebavilo je to, hákovali, sestra otěhotněla a pak už to nemělo cenu, chodí kopat, kde dostávají tzv. peníze na ruku.

- Rodina - kontakty a vztahy s rodiči, volný čas

Pro všechny děti je velmi důležitá rodina a rodinná pospolitost, možnost společně se radovat a zažívat všední události, strasti a smutky. Silná vazba na rodinu, především k matce, se lne všemi rozhovory. Od brekotu při nástupu do školky a školy, přes hrdost na matku, která se jde svého dítěte zastat, po úctu k rodičům, příbuzným a starším, na které děti nezapomínají v úvahách o budoucnosti. Dokonce i velké životní změny přijímají bez odmlouvání (situace stěhování tří sourozenců). Všechny děti popisují početnost svých rodin (pozn. je úžasné, jakou mají paměť, jsou schopny vyjmenovat několik desítek lidí s přesnými příbuzenskými vazbami), což jim na druhou stranu dává možnost uvědomit si, co v životě chtějí (chtějí mít méně dětí například), ale dává jim to také jistotu, že nebudou nikdy samy a že se mohou na svou rodinu spolehnout. Děti mluví i o své kultuře – jsou hrdí na své cikánské písničky, hudbu a tanec. Každý den je, co oslavovat a proč se navštívit. *„My často oslavujeme a ani nevíme proč. Prostě jen tak z radosti.“*

Děti si s rodiči hrají, zpívají, ale také pomáhají v domácnosti s úklidem. Děti by s rodiči jezdily rády více na výlety (třeba i na zámek nebo do ZOO nebo míst, kam jezdí se školou nebo Cheironem). Teď jezdí tak jednou za rok za příbuznými po Čechách anebo na Slovensko. Některé dívky chodí s rodiči na procházky (pozn. spíše kolem místa bydliště, na náměstí, na sady, do Klokot – kostel s hřbitovem). Většina dětí uvádí, že se s rodiči doma učí, s některým z rodičů nebo se sourozenci (pozn. domnívám se, že děti opět odpovídají podle toho, jak by to mělo být správně, resp. z terénní práce vím, že tomu tak není a sami rodiče nás v tomto ohledu žádají o pomoc). Jedné dívce (pozn. An.) pomáhá doma tatínek s matematikou a češtinou, maminka je dle dívčinych slov *„hodně dobrá na přírodovědu a vlastivědu, tak mi pomáhá v tom.“* D. si vzpomíná, že ho mamka učila počítat a jemu to vůbec nešlo a jednou psal úkol s dědou. Děti posléze dospívají k jiné odpovědi - rodiče neví, jak se s nimi doučovat, že si to mají dělat samy nebo že na ně rodiče nemají čas. Anebo uvádí, že doma nemají klid a svůj prostor/koutek, kde by se mohly učit, a proto také chodí do Cheironu.

Na rodičích se jim líbí, že je vychovávají, starají se o ně, živí je, šatí je, dají jim peníze na potřeby do školy, že se za ně umí postavit a jdou třeba i do školy. Dvě dívky by chtěly být po tátovi (hrát na kytaru a na basu), který je pro ně vzorem – *„je hodnej, chlapeckej, nechtěla bych jinýho tátu.“* Na mamce se jim nelíbí, že rodí další děti (pozn. i

když na miminko se obě těší) a že na ně zbytečně pořád řve i s používáním vulgarismů (pozn. které se u dětí v centru snažíme eliminovat). Některým dětem se nelíbí, že se při oslavách tolik pije alkohol, nerady vidí své táty opilé. Starší chlapci uvádí, že jim předali především lásku k hudbě a že si cení toho, že jejich tátové dělají všechno pro to, aby se oni měli líp. R. dodává, že se mu líbí, co teď táta dělá, stará se o celou komunitu, nejen o jejich rodinu. Otec ho podporuje a on ho nechce zklamat. D. vzpomíná, že když byl malý, tak s tátou (pozn. biologický otec s D. nebydlí) četli, teď si ho táta občas vezme nebo se zastaví.

- Prarodiče

Když jsem se děti ptala na prarodiče, odpovědi se týkaly spíše četnosti návštěv a popisu vazeb – kolik prarodičů mají, jak se jmenují, kde bydlí a s kým. Pokud děti mohou, tráví se svými prarodiči čas, některé vidí svojí babičku každý den, protože bydlí ve stejném domě, některé jednou dvakrát do roka. Všem dětem už minimálně jeden z prarodičů zemřel. Jedna dívka nemá žádné prarodiče. Nedokážou říct, jestli jim prarodiče něco předali, ale mají je rádi.

- Cheiron T

Všichni tři chlapci navštěvují Cheiron minimálně 5 let, *jeden dokonce od svých 6 let* (takže již devět let chodí do Cheironu). O Cheironu se dozvěděli od svých starších sourozenců, kteří je sem poté přiváděli s sebou. „*Mě sem přived brácha. Já jsem se tady takhle porozhlížel a pak jsem začal chodit sem furt častěji, protože mě to tu bavilo. Hrál jsem ping-pong a takový, kreslil jsem. Hrál jsem fotbal. Co se tu dalo dělat, tak mě to všechno bavilo. Malovat.*“ Všichni vzpomínají na první akce, kterých se účastnili, kdo tam s nimi byl a že se jim to moc líbilo (například Time OUT v Blatnici – pozn. pětidenní letní pobyt). Nevybavují si, co je v Cheironu nebaví, i když jednomu chlapci přišlo, že máme někdy přísná pravidla. Ve svém věku (14 let) chlapci pravidelné doučování příliš neřeší a dá se říci, že výrazné problémy s učivem nemají. Jeden z nich chodí na zvláštní školu a tam stíhá vše (viz výše – škola). V Cheironu ale využívají především přípravu do školy – těžší domácí úloha, příprava referátů – doma k tomu nemají knihy, rodiče jim s tím nejsou schopni pomoci (pozn. učí se pracovat s informacemi – nejen PC, vyhledávat v encyklopediích, shrnovat informace, atd.). Do

Cheironu dochází dál, protože jinak by se nudili, rádi si s námi, tedy hlavně s kolegy - muži, povídají, jsou rádi, že poslouchá někdo je. Když si neví s něčím rady, ví, že mohou přijít – „*Když potřebuji poradit, nikdo doma nemá čas, vy máte...*“ Baví je tu být s ostatními, hrát na nástroje, chodit do hudebny, hrát pinčes, florbal, fotbálek, ale rádi jezdí s Cheironem také na výlety a pobyty. Chlapci kromě pobytu Time OUT jmenují čundr, což byl pro ně naprosto nový zážitek (pozn. pěšky prochodili část okolních obcí, hospodařili s penězi, vařili si v přírodě, spali „pod širákem“, atd.) a těší se na další tento rok. Velmi zajímavou odpověď na to, co mu Cheiron dal pro jeho život, mi dal D.: „*No já jsem se naučil tady slušně mluvit, chovat se slušně a takový. Já jsem dřív mluvil sprostě jak dlaždič. Ted' třeba taky někdy, ale už to vydržím. Myslím si, že je to dobrý chovat se slušně.*“ (pozn. což mohu potvrdit - D. se naučil ovládat, chápe, že není vhodné používat slovník, kterým se baví s kamarády, například na veřejných místech). Pro všechny kluky je důležité, že „*nás berete taková, jaký jsme*“

Většina dívek chodí do Cheironu od předškolního věku – pěti až šesti let (přičemž nejstarší z dívek jsou dvě dvanáctileté). Příchod do Cheironu je obdobný – se staršími sourozenci (všechny s bratry, jedna dívka s bratranci a sestřenicemi). Dívky chodí do Cheironu, protože je to tu baví, doma nebo venku by se nudily. Chodí sem i proto, aby se něčemu naučily, aby si třeba i něco vyrobily, atd. Využívají nabízených aktivit – nejvíce se věnují tanci, malování, tvůrčím činnostem (šití na šicím stroji, točení na kruhu, atd.), rády si zazpívají a ještě i hrají ve válírně (pozn. místnost v Cheironu, která slouží k relaxaci, ale i vyřádění se). Jedna dívka si vzpomněla také na muzikoterapii, kde jí bavila práce s melodií a relaxace (pozn. ostatní dívky si ji nevybavily možná proto, že poslední probíhala před měsícem). Rádi se účastní výletů a pohádkových nocí (pozn. pohádková noc, přespávání na Cheironu s programem a hledáním pokladu, je odměnou pro děti, které nasbíraly největší počet hvězdiček za vzdělávání a doučování, pracovní výchovné činnosti, atd.). Velmi mě překvapila An. Jedna z dívek nemohla na poslední pohádkové noci být, a tak se An., která se jí účastnila, rozhodla, že ji pro svou kamarádku udělá. Připravila si potřebné propriety a také jí sehrála takovou malou pohádkovou noc i s plněním úkolů a hledáním pokladu, což byly věci, které si vzájemně vyměnily (pozn. cenné na tom je i to, kolik času An. vložila do přípravy a následné realizace). Většina dívek chodí do Cheironu každý den a každý den se doučují (přináší si domácí úkoly, s pracovníky dělají pětiminutovky, hrají vzdělávací hry, využívají

i pravidelných doučovacích střed – kdy mají možnost individuálního doučování a tak podobně). Doučování jim ve škole pomáhá (nejčastěji se doučují češtinu, matematiku, angličtinu a přírodovědu). V tom je rozdíl oproti chlapcům, dívky jsou pečlivější a ctižádostivější (pozn. zde na to mají vliv i hvězdičky, díky kterým se mohou účastnit nějakého výletu nebo pohádkové noci – viz výše; pozn. nutno dodat, že s věkem motivace k učení klesá). Trošku s nadsázkou odpovídají dvě dívky, co by dělaly, kdyby Cheiron nebyl: „*Nebýt toho cheironu, já bych se oběsila na pupeční šňůře*“ nebo „*Já bych jenom fetovala a chlastala.*“ Ale potom vážně dodávají: „*Nás to tu baví hrozně moc, baví mě, že prostě dokážeme se s váma domluvit, že nás podporujete v doučování, že pro nás prostě něco děláte, pro nás pro Romy a pro ostatní.*“ Dvě nejmladší dívky by „*si hrály doma s hračkama, ale byla by nuda.*“ Zvlášť jedna z nich (na začátku roku jí bylo deset) je oproti další desetileté dívce, která má už „dospělejší“ zájmy, hodně v dětském světě a introvertnější. I následující sdělení ukazuje její čistou dětskou duši: „*Já mám hodně plyšáků a já si chci hrát se všema hračkama, protože já třeba odhodím plyšáka a je mi to líto, tak ho zase vezmu. Protože i když ti plyšáci nežijou, vidím, jak jsou hezký a jako je mi smutno, že si nemůžu hrát se všema hračkama, že to nejde.*“

- **Tvoje životní přání?**

Ve většině případů děti odpovídaly, čím by chtěly být. Jakému povolání by se v životě chtěly věnovat (velmi vtipně to říká například Al.: „...*být cukrářkou na doživotí*“) a jak by měl vypadat jejich život. Jejich přáním je mít šťastnou rodinu a málo dětí, protože je to velká starost. Z úst jedné dívky zazněla i jakási fatální odpověď: „*Čím se stanu, tím se stanu, nevíte, co se v životě stane.*“ Chlapci, se kterými jsem dělala rozhovor, jsou všichni tři z velmi početných rodin, takže jejich přáním je „*bydlet sám*“, i když počítají i s tím, že budou mít rodinu – „*ale pozdějš, po vyučení.*“ Velký počet sourozenců v malém bytě má vliv i na odpovědi dívek. Nechtějí bydlet samy jako kluci, ale v menším počtu rozhodně. Mladší chtějí bydlet se sestrou nebo sestřenicí, ale rozhodně se chtějí každodenně se všemi navštěvovat. Dvě menší desetileté dívky mají přání pohádková a v určitém smyslu slova dětská (možná tomu přispívá i fakt, že jedna nemá žádné sourozence a druhá má tři již dospělé bratry) – jedna touží bydlet na zámku s veškerým komfortem a vybavením, co k tomu patří (šaty, doplňky, služby,...) a druhá

chce mít velkou zahradu a na ní dinosaura nebo draka, ale rozhodně koně, který ji bude poslouchat.

Když si děti měly představit, že by přišel pohádkový dědeček a položil by jim tuto otázku, přání se velmi rychle zmaterializovala dle dnešní konzumní společnosti – *peníze, auto, hadry a takový.*

Tři děti (nevlastní sourozenci) se mají za měsíc a půl odstěhovat z Tábora – i když byl veden rozhovor s každým zvlášť, shodně uvádějí, že by chtěly pořád bydlet tady v Táboře, mají tu kamarády, babičku a dědu, vlastního tátu. Chápu důvody rodičů a bez řeči půjdou, ale nechce se jim odsud. D. mě ujišťoval, že se nemusím bát, protože na letní pobyt s Cheironem přijede.

- **Jsi Rom, Romka – jsi na to hrdý/ hrdá?**

Opět kluci v odpovědi nezaváhali a jasně řekli – „*Jo.*“ Jeden chlapec popisuje přímo hrdost, kterou v něm doma pěstují i rodiče. Dívky jsou hrdé na to, že jsou Romky, i když z celých rozhovorů vyplývá, že to není vůbec jednoduché. Na otázku, zda jim vadí, když jim někdo řekne cikánko nebo cigánko, odpovídá většina dívek stejně. V podstatě jim to nevadí, nevnímají to za urážku. „*To mi nevadí, ale vadí mi, že mi nadávají prostě, že jsme na nic, že nic neumíme, že hrajeme cigánský písničky, no ale co máme hrát, když jenom tohle umíme?*“ Jedné dívce to nevadí dokonce ani v nadávce, „*protože prostě já JSEM cikánka.*“ Další dívka H. použila výstižný příměr: „*Mně to nevadí, já se za svojí barvu vydávám, ale za co se vydávají oni?*“ An. je napůl, jak sama uvádí, napůl Češka a napůl Romka, ale i tak je hrdá na své romství. Jen jedna dívka si není úplně jistá, zda je hrdá na to, že je Romka, což je ovlivněno nadávkami ze strany některých spolužáků, které slovo cikán nebo cigán používají pouze hanlivě. Výpovědní hodnotu k tomu má i její sdělení: „*V první třídě se se mnou trošku bavili, ale pak mi začali nadávat, dřív jsem vypadala jako bílá, nakonec jsem jim řekla, že jsem cigánka a oni mi začali nadávat.*“

5.4.2 Očima pracovníků

Poznatky k vlivu mimorodinného a mimoškolního prostředí na výchovu a vzdělávání romských dětí představuji v kapitole 4 na příkladu Komunitního centra Cheiron T

v Táboře a zde je ještě doplním o názory svých kolegů – komunitních a sociálních pracovníků.¹³⁴ Mluvila jsem s osmi pracovníky, kteří pracují v přímé práci s klienty.

Na dotaz - **Jaký význam pro vás má každodenní setkávání s romskými dětmi?** – všichni pracovníci odpovídají ve shodném duchu. Vnímají to jako obohacení, ale také výzvu, která jim umožňuje vnitřně růst, zažívat vnitřní proces neustálého hledání cest, nastavování a zkoušení hranic, obrušování hran. *„Střetávání mého klidnějšího temperamentu s jejich přirozeně živelnějším temperamentem mne vede k určité psychické pohotovosti a duchapřítomnosti a k nutnosti práce s vlastními emocemi a důsledkem toho postupně k vyšší psychické odolnosti.“* Zároveň je to pro ně velká škola - poznávají odlišnosti v kultuře, tradicích, zvycích a historii. *„Vnímám to jako zvláštní prolínání kultur, které neměly v minulosti mnoho prostoru pro dialog a teprve od 2. poloviny 20. století se učí plout na jedné lodi.“* Jeden pracovník se zamýšlí nad smyslem sociální práce s dětmi. Naučil se, že ne výsledek, ale proces je důležitý, protože umožňuje klientovi konfrontaci se sebou samým, zkompetentňuje ho. Objevuje se i několik výpovědí týkající se vzájemného vztahu majority a minority, přičemž pracovníci se domnívají, že mohou svým příkladem, svou zkušeností a komunitní prací vyvolat nějaký pozitivní impuls ke změně. *„Při diskuzi se svými často předsudky ovlivněnými známými mohu jejich názor konfrontovat se svými pozitivními zkušenostmi s romským etnikem a tak jim poskytnout náhled i z druhé strany a poskytnout jim podněty k přemýšlení.“* Majorita většinou pozitivně hodnotí romskou hudbu, písně a tance, ty přirostly k srdci i všem pracovníkům.

Obdobně se vyjadřují k otázce - **Proč se podle Vás nedaří romským dětem pokračovat ve vzdělávání po skončení ZŠ?** Uvádí hned několik důvodů, které se ve výpovědích pracovníků opakují - vzdělávání je dlouhodobý proces (což stojí proti orientaci na současnost), nepravidelná docházka nebo přímo absence MŠ, odlišná výchova a socializace dítěte v rodině (problém přijmout řád a pravidla školy, formální vzdělání stále nepředstavuje takovou hodnotu), omezené možnosti dalšího vzdělávání a budoucího uplatnění pro děti ze základních škol s programem praktické školy (dříve zvláštní škola), prostředí, kde dítě vyrůstá (nejen rodina, ale i komunita a lokalita), odlišné postavení dětí v romské rodině, chybí individuální péče, rodiče sami mají často jen dokončené základní vzdělání (*„nemá se s nimi doma kdo učit, neboť rodiče ani*

¹³⁴ Přepis rozhovorů s pracovníky uvádím v příloze II.

prarodiče nemají patřičné vzdělání na to, aby mohli dítěti pomáhat v doučování a psaní úkolů“), nejasný vztah rodin ke vzdělávání – chybí motivace a podpora rodičů („dětí nemají podporu od rodičů ke vzdělávání, neboť vztah ke škole a vzdělávání v rámci biografie rodin nikdy nebyl založen na důvěře a nebyl nikdy moc velký“), dlouhodobá nezaměstnanost rodičů („Dítě se v určitém věku identifikuje s rodiči a chce být jako oni (nebo jako jeden z nich), všímá si, co dělají, případně co vlastně nedělají.“), velkou roli hraje i samotná náplň učiva ve školách a role učitele (potřeba především zažít – zážitková pedagogika).

Pracovníci se na první pohled neshodují v tom, **jaká je romská rodina dnes**, ale po hlubším popsání míní to samé, ač to chápou každý jinak intenzivně. „*Romská rodina je zmatená, je zatlačena do kouta díky sociálním a rasovým problémům. Je ale daleko soudržnější než klasická „bílá“ rodina. Je v ní hluk, chaos, dluhy, ale také teplo, pořádek, vřelost a pohostinnost (pokud vám věří), určitá pospolitost, která se v majoritě pomalu vytrácí.*“ Jedna pracovnice popsal typickou rodinu, se kterou se v komunitním centru setkáváme – rodina je stále hodnotou, ale výjimkou nebývají rozvody, rozchody, nepřítomnost některého z rodičů (ve výkonu trestu odnětí svobody), matka a širší rodina jedinou jistotou, rodina obývá často jednu až dvě místnosti, do kterých se soustřeďuje život celé rodiny, tradiční pohostinnost a pospolitost vede k přepřehování bytů (hluk a jiný přístup k životu vyvolává často střety se sousedy – majoritou), kvůli absenci kvalifikace a vzdělání, pracovní morálce musí většina otců rodin hledat obživu v hrubé fyzické práci.

Všichni pracovníci se shodli na tom, že **v působení komunitního centra vidí smysl**, slovy jednoho z nich: „*Smyslem komunitního centra je jeho otevřenost, podaná ruka a důvěra v člověka, který přichází. Cheiron vnímám jako prostředníka mezi lidmi, jako bezpečný prostor k vyjádření různých názorů, jako most, po kterém se dá přejít, poznat a neztratit svou identitu.*“ Pro pracovníky je velmi důležitý vztah založený na vzájemné důvěře, bezpečný prostor jako místo pro vzájemné každodenní setkávání a působení, řešení sociálních problémů, získávání a posilování sociálních a jiných dovedností. Jeden pracovník uzavírá: „*Smysl je v propojování násilím nepropojitelného.*“

„*Pokud komunitní centrum „žije“ a pracuje vně komunity (obce) a snaží se propojovat jednotlivé „komunity“ (Romové, „neromové“, politici, studenti, inteligence,*

děti, věřící, nevěřící, umělci,....), tak aby žili jako dobří „sousedé“, tak je přínos komunitního centra pro obec neuvěřitelný! Tento přínos je bohužel viditelný až po mnoha letech usilovné práce a čekání se v naší společnosti nenesí, takže komunitní centra v ČR nemají na různých ustláno. A dlouho mít nebudou.“

*Za **stěžejní v klubu pro mladší** vnímají pracovníci navázání vztahů důvěry již v útlém věku dětí a motivaci ke vzdělání, což se bez komunikace s jejich rodiči míjí účinkem. „Čím dříve se s dětmi začne pracovat, tím je větší šance k trvalejší pozitivní změně v jejich životě - tyto děti budou mít větší šanci se uplatnit a budou mít větší šanci „vytáhnout“ rodiny z „bludného kruhu“ a měnit vnímání romské minority většinovou společností a naopak.“ Velmi důležitá je i jejich vlastní osoba a příklad, který svých chování a jednáním každodenně dětem poskytují. „Pevné a laskavé vedení zkušeným pracovníkem, nastavení jasných hranic, důslednost a podnětný prostor pro hru a učení.“*

*I v klubu pro starší je **stěžejní** partnerský rozhovor, pocit důvěry, přebírání kompetencí, zodpovědnosti a možnost vyzkoušet si v bezpečném prostoru různé životní situace. Je to také otevírání témat dospělosti, obušování vyhraněných názorů, motivace ke vzdělání a k práci, podpora jejich vztahů v komunitě i ve většinové společnosti. „Důležitým je právě možnost mít prostor, kam mohu odejít mimo bydliště a kde mohu strávit svůj volný čas. Je to místo, kde děti mohou kromě již zmiňovaného, změnit způsob náhledu na vztahy majority a minority, na předsudky a tak dále a pochopit, že to není o tom, jestli si gádžo nebo cikán, ale o tom jestli si dobrý člověk nebo ne. Komunitní centrum toto umožňuje, neboť jeho hranice jsou otevřené a dovolují vytvořit vztah a důvěru mezi pracovníky a klienty a to je zásadní předpoklad ke skutečné sociální práci.“*

DISKUZE

Z výzkumu provedeného technikou rozhovoru můžeme získat poměrně zajímavý soubor výpovědí, se kterými se dá dále pracovat v porovnání s poznatky autorů odborných publikací, v porovnání výpovědí dětí a pracovníků navzájem, ale také v porovnání mých praktických zkušeností (sedmiletého působení v komunitním centru). Výpovědi dětí, pracovníků, ale i teoretické předpoklady jsou potřebné a využitelné také zpětně pro naši další práci a směřování sociální a komunitní práce v komunitním centru.

Jsem si vědoma toho, že výpovědi dětí nemusí odrážet nebo nezračí situaci všech romských dětí v České republice. Sesbíraná data jsou vázána k místu, kde děti žijí – mají tedy regionální charakter. Průzkumný soubor čítá deset dětí ve věku 10 – 14 let. Při hlubším zkoumání jednotlivých jevů, které práce představuje, by bylo jisté vhodné zapojit do dotazování i děti vyššího věku (příp. nižšího dle kategorie zkoumání) a rodiče těchto dětí.

Z výzkumu vyplývá, že **děti chápou smysl a potřebu vzdělání pro svůj budoucí život** a svými výpověďmi **dokládají, jaké pro to mají motivace** („*aby nebyly hloupé, aby, až budou mít své děti, jim mohly pomáhat, aby měly lepší život, než mají jejich rodiče, aby měly možnost najít dobrou práci a žít spokojený život, chtějí se něčím vyučit a něčím být*“). Výpovědi opírají také o srovnání s životem svých sourozenců - nechtějí tak brzy zakládat rodinu, nechtějí být závislé na tom, zda bude práce či nikoliv, nechtějí „kopat“, nechtějí odejít z „učňáku“ bez vyučení a dostat se do situace, že už to jinak nepůjde a nemá to smysl. Pro děti je **důležitá gramotnost** – všechny potvrzují, že jsou rády, že umí číst, psát, počítat („*Kamarádka minule v obchodě platila a já jí to spočítala správně; Můžu si přečíst knížku.*“). Vztah ke vzdělání mají, školu chápou jako potřebnou, nicméně především starší děti škola příliš nebaví. I když nepochybují o tom, že půjdou „dál“ – vyučit se a že to vydrží. Uvědomují si, že aby dosáhly toho, čeho chtějí, musí pro to něco dělat již teď. Musí se učit a učit se dobře (zároveň mají reflexi, že to sice ví, ale plně se tím neřídí).

Jaký význam sehrává v jejich snaze **kulturní východisko**, není z výpovědí na první pohled patrné, respektive přímo takto není položena žádná otázka. Nicméně odpověď nalézám napříč rozhovory. Děti jsou na svou kulturu hrdé, jsou hrdé, že jsou Romové – na své romství – romipen, o kterém píše především Viktor Sekyt (P. Řičan hovoří v tomto smyslu „o romské duši“). Děti milují své „*cikánské písně, hudbu a tanec.*“ Především hudba v nich stále zůstává zakořeněná, i když ostatní tradice mizí. Hudbou si

dávají i rozdávají radost, patří ke každodennímu životu – „*My často oslavujeme a ani nevíme proč. Prostě jen tak z radosti. Je to veselý, zpíváme, tancujeme...*“ Shodují se i názory pracovníků komunitního centra – hudbou jsou každý den obklopeni a prostřednictvím jí s dětmi společně sdílí radost, usnadňuje to komunikaci. Musím zmínit všestrannost dětí, které přichází do komunitního centra vyzkoušet si nástroje v hudební dílně. Velmi často na ně umí okamžitě hrát. Jsou schopny zvládnout techniku různorodých nástrojů (zvládnou kytaru stejně dobře, jako klávesy a bicí). Zvláštní talent a cit mají pro staré dřevěné strunné nástroje – cimbál, různé loutny a jiné, což mi pravidelně potvrzují při hudebních dílnách, ale i v rámci dílen muzikoterapie, kterých se v centru pod vedením muzikoterapeutky účastní i malé děti. Jeden chlapec v rozhovoru uvedl, že by se chtěl věnovat hudbě dále, chtěl by studovat hudbu. Na otázku, co pro to dělá už teď, odpověděl, že mu neumí číst noty, zahrát z nich, „*hraju, jak to cejtím, srdcem*“, a proto v Cheironu využívá dílen hudební teorie. Přiznává ale, že nechodí tak často, jak by chtěl, chybí mu vůle. Jeden romský otec, který dochází do komunitního centra, se domnívá, že prostřednictvím romských písniček, může u svých dětí pomoci objevit lásku k romskému jazyku a upevnit jeho znalost. Romské dívky jsou pak mnohem výraznější v tanci, mají „rytmus v těle“.

Překvapivé pro mě bylo zjištění, s kolika **romskými autory** jsem se při studiu odborné literatury setkala. Romské kultuře se věnují především ženy například E. Davidová, J. Horváthová, Z. Jurková, I. Lázničková, L. Oláhová, I. Raichová. Všechny potvrzují, že hudba (romský folklór) patří neodmyslitelně k romské tradici a děje se tak, i když v menší míře, dodnes. Domnívám se, že především dnes je třeba pomáhat dětem a mladým lidem rozvíjet jejich osobnost prostřednictvím hudby, která je kultivuje. Touto cestou tak posilovat jejich přirozený talent a zároveň jim připomínat pozitivní hodnoty, které jim jejich předkové zanechali.

Do kultury národa patří i **kultura bydlení**. V současné době vnímám spíše za problém soužití vícegenerační rodiny v jedno- až třípokojovém bytě, což má velký vliv na rozvoj členů rodiny, mladým rodičům například může ztěžovat výchovu svých dětí. Mnoho rodin dětí navštěvujících Komunitní centrum pro děti a mládež Cheiron T v Táboře žijících v domě pro neplatiče nájemného (tzv. „Fišlovka“ – oblast se dá považovat za sociálně vyloučenou) obývá prostor jednoho až dvou pokojů, což často představuje až neúnosnou situaci. V jednom dvoupokojovém bytě žije například

devítičlenná rodina, tedy dva rodiče a sedm dětí ve věkovém rozpětí 1 – 15 let. Jak z výpovědí dětí vyplývá, je velmi obtížné, aby v tak malém prostoru uspokojili všichni své potřeby – děti přichází do centra mimo jiné také proto, že *doma nemají svůj koutek, nemohou se doma soustředit na učení, připravovat se do školy, věnovat se nějaké své aktivitě*.

Výše zmíněné autorky se věnují také **tradičnímu způsobu obživy, tradičním zaměstnáním**, které často souvisely i s kočovným způsobem života. Práce, které bylo možné sbalit a jít dál nebo vykonávat všude (přenosné kovárny, holičství, drátenictví, košíkářství, kotlářství, ale také například zedníci). Bohužel soudobá, konzumní společnost příliš neumožňuje rozvoj tradičních řemesel a vše se odvíjí od dosaženého vzdělání, které většinou chybí. Tím pádem roste nezaměstnanost, která pro rodinu znamená nejistotu prostředků (závislost na dávkách, příležitostná práce „na černo“), rostou půjčky a s nimi dluhy a exekuce, pití, drogy, gambling, následuje vystěhování z bytu a propad do sociálně vyloučené lokality. Proto je velmi důležité mluvit s rodinami a rodiči dětí o potřebě a důležitosti vzdělání pro další život jejich dětí, ale i celé rodiny. Z výpovědí dětí je patrné, že tomuto faktu rozumí, jsou ale závislé na rodině a ta je musí ve vzdělávání podpořit. Rodina k tomu potřebuje také motivaci a podporu, které se jim dostává například od komunitních pracovníků, musí k tomu ale především dospět ve svém vnitřním přesvědčení. Tato změna musí nastat nejprve v nich samotných - v jejich myšlení a vůli. Komunitní pracovníci mohou proto, aby tato změna nastala, vytvářet dostatek příležitostí a situací, ale mohou jen podporovat, ne přesvědčovat nebo nutit. Galileo Galilei to vystihl následovně: „*Člověka nemůžete nic naučit. Můžete mu jen pomoci, aby to objevil v sobě.*“¹³⁵

Marie Vágnerová hovoří, ve své publikaci *Psychopatologie pro pomáhající profese*, o temperamentových vlastnostech typických pro Romy (živost a nápadnost jejich emotivity). Z vedených rozhovorů s dětmi i z praxe mohou potvrdit, že **emoce mají silný vliv na prožívání, chování a jednání** již u dětí („*a ráno, když mi máma řekla, že mi obědy zaplatila, tak jsem radostí začala brečet; nebýt toho cheironu, já bych se oběsila na pupeční šňůře*“). Majoritou je toto chování často nechápáno a odsuzováno. Romové nemají sklon k racionalitě a svou impulzivitou se stávají velmi výrazní. Rozhodně nemohu říct, že by se Romové řídili heslem „třikrát měř, jednou řež“. Pokud se jim něco

¹³⁵ CANFIELD, J., SICCONI F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*, s. 211.

nelíbí, ihned to projeví navenek. Nekontrolují své emoce, nechají je proudit ven. Pokud v centru vznikne problém s dětmi nebo rodiči dětí, často nejdříve křičí a nadávají a teprve potom se uklidní a jsou schopni a ochotni vyslechnout druhou stranu a problém řešit. Emoce obecně brání nadhledu, přispívají ke zkreslení situací a osobní zainteresovanosti a tím situaci mohou ještě zhoršit. Na druhou stranu člověk ihned ví, na čem je a situace se vyřeší okamžitě a neukládá se v nitru. Jejich emocionalita je velkým plusem především ve výše zmíněné kultuře, protože se v hudbě, zpěvu i v tanci dokážou více otevřít, prožít na veřejnosti, strhnout temperamentem (viz E. Davidová, Z. Jurková – „...v nich se odráží bolest i radost, vnitřní svět i všechny životní hodnoty, které do nich jejich tvůrci vkládají.“).

Samotný název knihy a zařazení romské menšiny do kapitoly Psychologická problematika odlišného životního stylu a sociální patologie vnímám jako ne příliš šťastné. Pokud se někdo seznámí s romskou menšinou pouze prostřednictvím této publikace, může nabýt přesvědčení, že Romové jsou „jiní než my“ (což je v jistém smyslu pravdou – etnická identita Romů je romská, „u nás“ česká, občanskou a především lidskou identitu však máme společnou) a posílit tak svůj předsudek vůči Romům. Marie Vágnerová se věnuje psychologickým vlastnostem Romů (některé jsou dány genetikou, jiné odlišnou socializací), přičemž čerpá hodně z vlastní publikace z roku 1988 (kterou napsala ještě s dalšími autory – zde cituje Klímu). Ztotožňuji se spíše se Z. Helusem, který hovoří o **zformování modální osoby jako výsledku procesu socializace odehrávajícím se v určité konkrétní kultuře**.

Nemohu plně souhlasit s některými tvrzeními, protože se mi nepotvrdily v praxi. Naproti tvrzení - neschopnost nebo nechuť identifikovat se s hodnotami a normami majoritní společnosti – stojí příklad tvorby pravidel s mladšími romskými dětmi v komunitním centru Cheiron T, které vychází z dlouhodobě navazovaných kontaktů a vztahů důvěry s dětmi. *V průběhu listopadu 2009 jsme si s dětmi povídali, co to pravidla jsou, proč je třeba je mít a proč je dobré je dodržovat. V rámci povídání děti velmi rychle pochopily, co tyto pojmy (pravidlo, hranice) znamenají a začaly je spontánně vymýšlet a zapisovat na různé papíry, které rozvěšovaly po celé místnosti. Tento spontánní proces jsme nechali proběhnout a příliš jsme do něj nezasahovali (nekorigovali jsme zapsaná pravidla ani gramatické chyby). Přišlo nám důležité dát prostor a čas pro tento nový zážitek, protože jsme viděli radost a nadšení dětí*

z možnosti něco vytvářet, zapsat, rozhodnout, říct a být slyšen. Když děti vyčerpaly své nápady, bylo nutné celý proces posunout dál a pravidla utřídit a zkompletovat. Když jsme pravidla společně procházeli, zjistili jsme, že děti byly na sebe velice přísné. Znovu jsme si o jednotlivých pravidlech povídali a vysvětlovali, že pokud mají pravidla fungovat, musí se dodržovat. Všechny děti byly přesvědčené, že jsou schopné tato pravidla dodržet, a proto jsme se rozhodli ponechat i ta pravidla, která jsme shledávali neadekvátními (typu: neskákat si do řeči, zákaz zlobení, zákaz strkat se a prát se). Děti si zvolily zástupce, který pravidla přepsal na velký arch papíru, jelikož si děti tuto formu zvolily (navrhovali jsme koláže, kreslení, fotky). Psaní pravidel bylo poměrně problematické vzhledem k neznalosti gramatiky, což nám ale na druhé straně umožňovalo zaměřit se na tuto oblast v doučování. Pravidla byla vyvěšena v místnosti klubu pro mladší, abychom je měli pořád na očích a mohli s nimi dále pracovat. Pro stvrzení souhlasu s pravidly jsme se společně s dětmi rozhodli „podepsat“ pravidla otiskem ruky a vepsáním svého jména, přezdívky, případně iniciály. Na archu zůstal volný prostor pro dopisování dalších pravidel, která vzniknou z aktuální potřeby.

Vágnerová dále uvádí, že Romové mají dobrou schopnost řešit běžné praktické situace souvisejících s uspokojením aktuálních potřeb vlastních a rodiny. Domnívám se, že právě v dnešní době mnoha Romům chybí schopnost vyřešit si vlastními silami problém a často zabředají do ještě větších problémů (dluhy, neschopnost splácet velké úroky, lži) a příliš se spoléhají na stát. Neméně je podle mě důležité učit děti orientovat se ve společnosti a možnostech, které jim poskytuje (možnosti vzdělávání a uplatnění, informace o institucích, které jim mohou pomoci vyřešit různé problémy a tak dále) a zároveň je podporovat v aktivitě a odpovědnému přístupu k sobě i okolí. V souvislosti s chápáním běžných životních situací Vágnerová píše o odlišné struktuře inteligence Romů (opět používá nešťastného příměru „nelze říci, že by Romové byli mentálně handicapováni...“ – toto srovnání ale může vyvolávat určité pochyby). Možná zde pro mě dost jasně nezaznívá, že to neznačí automaticky nižší intelekt dítěte. Vágnerová hovoří o problému s bilingvismem dětí. Já jsem si při rozhovorech s dětmi spíše uvědomila odlišnost v projevu romských a neromských dětí. Mluvený projev romských dětí značí užívání etnolektu češtiny a také poměrně malou slovní zásobu, se kterou si ovšem doma, vzhledem k velké míře užívání neverbálních projevů, vystačí, ale ve škole jej může handicapovat. V podstatě se dá říct, že si češtinu přetvořily k obrazu svému.

Děti tedy často ve svých výpovědích konstruovaly až nelogické věty, ve kterých bylo obtížné se zorientovat (například sloveso až na konci věty příznačné spíše pro germánské jazyky, mnoho částic, mnoho nedokončování vět nebo naopak ukončování vět souslovím „a tak no“ nebo „a takový“, což se objevovalo ve všech výpovědích, chlapci používali určitá slangová spojení pro uvozování svých odpovědí, nejčastěji „ty krásno“ a „víš jak“). Toto potvrzuje i názor z odborné literatury kupříkladu Mileny Hübschmannové, která termín etnolektu podrobně vysvětluje.

Na druhou stranu, i z výše uvedeného, potvrzují slabě rozvinutou vůli romských dětí. Názorným shledávám příklad z dřevodílny v komunitním centru Cheiron T. *Klienti chtějí hrozně něco vyřezávat. Komunitní pracovník se s nimi domluvil, že mohou pracovat na vyřezání nápisů na jednotlivé dveře (namísto zalaminovaných), což je velmi zaujalo a nadšeně se do úkolu vrhli. Jeden romský chlapec vyřezával desku KANCELÁŘ - u K je neskutečné nadšení, je krásně vyřezané/vydlabané a je dotvořeno i prostředí kolem písmenka, u A začíná nadšení opadávat, klučina poznává, že výsledek nebude hotový po pěti „rejpnutích“, N už je uděláno tak napůl a u C už ho to nebaví. Komunitní pracovník ale prozatímni výsledek „zakonzervuje“ (uloží) a mluví o tom, že to nevádí, že na tom může pracovat jindy. Pracovník tak klientovi odloží pocit uspokojení, vše se nedá udělat hned, čímž posiluje jeho vůli. Klade to ovšem nároky na pracovníka – trpělivost a držení toho, aby dítěti aktivitu znovu připomněl a podpořil ho. Výsledek pro nás není tak důležitý jako samotný proces, který zúčastněné zkompetentňuje.*

Romská rodina je nositelkou tradic a jejím hlavním cílem byla výchova k romství. Pro romské děti je tím nejdůležitějším, co je utváří a co mají – z výpovědí dětí je patrná silná příslušnost k rodině a hluboké vědomí solidarity („až budu velká, postarám se o mámu, nikdy nebudu sama, protože rodina mi vždy pomůže, nechci se stěhovat, ale prostě tak to je...“), které popisuje V. Sekyt v jednotlivých kategoriích (charakteristikách) romství. Z výpovědí a zkušenosti pracovníků, ale i dětí, je patrné, že **se romská rodina proměňuje**. Stále je oproti majoritní rodině velmi soudržná, rodina je hodnotou (postará se o své členy, úcta ke starším, děti se účastní všeho dění), i když se začíná projevovat destruktivní působení médií, konzumní společnosti, nastaveného systému majoritou, které vedou k zneužívání sociálních dávek, gamblingu, dluhům, exekucím, kriminalitě, prostituci, alkoholismu a drogám, v menší míře také k nutnosti přizpůsobit se a ztrátě dosavadních zvyků a tradic – „Budeš-li dělat v paneláku hlučné

večírky, můžeš přijít o byt. Budeš-li týden zapíjet svého zemřelého, můžeš přijít o práci.“

Jak uvádím ve výzkumné části - silná vazba na rodinu, především k matce, se lne všemi rozhovory. Od brekotu při nástupu do školky a školy, přes hrdost na matku, která se jde svého dítěte zastat, po úctu k rodičům, příbuzným a starším, na které děti nezapomínají v úvahách o budoucnosti. Je patrné, že s rodiči tráví rády čas a váží si toho, co pro ně dělají (jak se za ně dokážou postavit, jak se o ně starají, živí a šatí je atd.). Všechny děti popisují početnost svých rodin (je úžasné, jakou mají paměť, jsou schopny vyjmenovat několik desítek lidí s přesnými příbuzenskými vazbami), což jim na druhou stranu dává možnost uvědomit si, co v životě chtějí (chtějí mít méně dětí například), ale dává jim to také jistotu, že nebudou nikdy samy a že se mohou na svou rodinu spolehnout. O velké, početné romské rodině se dočteme, troufám si říct, v každé odborné publikaci na toto téma. V. Sekyt hovoří o tradiční romské rodině (velkorodině) jako o mnohogeneračním seskupení většího počtu nukleárních rodin. E. Davidová píše o rodině (familija a fajta) jako o nejdůležitější a největší hodnotě. M. Vágnerová pak dodává ochrannou a podpůrnou funkci rodiny. I. Lázníčková poukazuje na smysl a prospěšnost širokých rodinných vazeb a vztahů. O. Matoušek shrnuje rodinu ve své publikaci Rodina jako instituce a vztahová síť na třech stránkách a pro mě trochu nekomplexně vytahuje některé prvky romské rodiny, což opět pro nezaujatého čtenáře (publikace je určena především pro studenty), který si teprve utváří názor, může působit poněkud zkreslujícím dojmem, nepřesně (a paradoxně může podpořit předsudek).

Sekyt uvádí i další etnická specifika, se kterými se mohu ztotožnit - **vnímání času, kolektivismus versus individualismus**. Především ve smyslu vzdělávání, které je investicí do budoucna, se stále ještě silněji projevuje orientace na NYNÍ. Zpřítomňování při vybavování si minulých zážitků je patrné i z rozhovorů s dětmi, které velmi živě a emocionálně (*jako by je právě prožívaly*) popisovaly scény ze školy, které byly rok staré. Každý den je jiný a uvnitř rodiny se stále něco děje, pořad je tedy o čem mluvit a rozhodovat a na tom se podílí celá rodina i děti (potvrzuje i P. Říčan, když popisuje rozdíl mezi gádžovským a romským dětstvím). Uvnitř rodiny jsou děti součástí téměř všeho, nic není tabu – což se odráží i ve slovní zásobě a znalostech již malých dětí (*pětiletý chlapec na výletě ukázal budovu: „Hele tamhle je sběrna, občas tam vozíme železo.“*). V rozporu s výchovou k romství, solidaritě a závislosti na rodině, kde se

rozhoduje kolektivně (hrozí vyloučení z komunity – viz I. Raichová - *smrt sociální*), stojí individuace dítěte evropské výchovy, na níž navazují a spoléhají české školy. Typické pro evropskou výchovu je používání metody „**odložení požitků**“, kdy je tedy dle Sekyta něco příjemného, žádoucího podmiňováno strpením či vykonáním něčeho nepříjemného. Výpovědi dětí potvrzují, že tato metoda v jejich výchově chybí – nedůslednost v zákazech, pláčem a křikem si dítě vynutí, co potřebuje, nakládání s příjmy (děti dostávají každý den malé kapesné). Vzhledem k rodinné výchově Romů se odlišuje také průběh puberty u romské mládeže (v majoritě dítě se dítě vymezuje proti rodičovské autoritě – postupně směřuje ven z rodiny x v romské rodině je takové vzepření se rodičům, rodině nepřipustné, celoživotní závislost na rodině – viz příklad se stěhováním nebo počítání s tím, že děti budou bydlet se svou mámou a sourozenci). P. Říčan přidává k romství (romské duši) ještě další postřehy **návyk a potřeba těsné tělesné blízkosti** či **strach jako základní emoce Romů**. *Oba tyto rysy romské duše jsme měli možnost zažít v létě 2010, když komunitní pracovníci vyrazili se staršími romskými chlapci ve věku 13 – 16 let na čundr. „Hodně zajímavé bylo zvládání noci, protože jsme spali venku pod širým nebem. Kluci se celý den kostí, nadávají si, ale v noci se k sobě přimknou. Spacáky měly k sobě přilepené a ti, kteří se báli nejvíce, spali uprostřed. Vnitřní procesy samozřejmě nevidíme, ale je vidět zrání, například zmíněný strach už zvládají dospělejší nebo vědomější formou.“*¹³⁶ **Averze majority** je Říčanem uváděna za negativní faktor formující romské dítě. Z výzkumu vyplývá, že se stále dětem (především dívkám ve třetí třídě) dostává hrubých nadávek od svých spolužáků, jejichž předsudky často ovlivňují i rodiče. Spolužáci se s nimi nebaví, protože jsou *cikánky*

Zvýšení vzdělanosti romské populace je základem řešení řady problémů – tento názor zastávají M. Rokosová a O. Matoušek. S dodatkem o aktivaci a podpoře rodiny, což je velice důležitá věc – ke vzdělání nelze nikoho nutit (viz výše). **Formální vzdělávání** začíná předškolním. Návštěvnost mateřské školy se však často odvíjí od zaplacených obědů (zmiňuje v hlubším doptávání každé dítě). Komunitní centrum pro děti a mládež Cheiron T v Táboře navazuje na aktivity školky a v některých případech nahrazuje absenci MŠ. E. Šotolová hovoří o nutnosti změny v přístupu k romskému dítěti ještě před vstupem do ZŠ. Souhlasím s názorem, že by především poradny měly

¹³⁶ Reflexe komunitního pracovníka k čundru v červenci 2010.

objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na školní docházku a neuplatňovat testy, standardizované na neromskou populaci. Jeden chlapec se nám svěřil, že mu v pedagogicko-psychologické poradně dávali test na doplňování českých přísloví, která on vůbec neznal (dával příklad – *jak se do lesa volá, tak....nevím, co*).

První třída má zásadní vliv pro další vzdělávání a budoucí život dítěte a je také pro romské dítě velkým zásahem do života. Z „absolutní“ svobody, kdy je mu v rodině dovoleno téměř vše (viz dítě jako partner – Říčan, Sekyt), se dostává do institucionalizovaného prostředí s pravidly, řádem a autoritou. Na prvním stupni základní školy je motivace k učení vyšší, což dokládají i rozhovory s dětmi. Starší chlapci jsou ve věku, kdy jsou pro ně důležitější nebo přednostní jiné zájmy, ale i tak rozumově potřebnost školy chápou. Učení pro děti je problém, který ale mohou zvládnout – *učí se ve škole, občas jim pomáhají doma a pak se pravidelně doučují v komunitním centru.* Mnohem důležitější je pro ně kromě klimatu třídy (o kterém se zmiňuji výše), osoba pedagoga, který sehrává nezastupitelnou roli při výchově dětí. Tam, kde děti mají možnost přijít za učitelem a říct mu, jaký mají problém, dochází k navazování vztahu důvěry. Učitel, který se angažuje (viz paní učitelky, které každý týden s dětmi dělají společná sezení, při problému vytvoří kruh a řeší společný problém), napomáhá i dobrým vztahům ve třídě (romské děti nemají v takových třídách problém s nadávkami od spolužáků). Učitel má několik metod, jak může přispívat dobrým vztahům ve třídě, ale také ke školní úspěšnosti žáků. J. Balvín se v posledních letech tomuto tématu intenzivně věnuje v publikaci *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. J. Balvín popisuje, že jednou z úloh pedagoga je metodou motivace výrazně ovlivnit výše zmíněnou školní úspěšnost romských dětí. Jako jednu z forem motivace jmenuje – soutěžení, srovnávání s výkonem jiných (sociální posílení). L. Shuringa oproti tomu vyslovuje názor, že právě dravá soutěž vyřazuje romské děti ze hry. Nám se v komunitním centru tato forma osvědčuje (viz hvězdičky).

Stále jen málo romských dětí pokračuje po skončení ZŠ v dalším, středoškolském vzdělávání. Málo jich ho také dokončí (odchází před vyučením). Jak píše Šotolová, existují specifické okolnosti, které rozhodování o oblasti středoškolského vzdělávání ztěžují – jako např. ekonomická situace rodiny. Oproti tomu z výpovědí dětí spíše vyznívá slabá vůle žáků dokončit učiliště (nebavilo je to, hákovali) a nízká podpora rodiny (rodina ho podpoří tím, že tam může jít, ale dál se o to nikdo nezajímá,

nekontroluje, nemotivuje...). Komunitní pracovníci vidí ze svého pohledu a zkušeností také problém jinde (vzdělávání je dlouhodobý proces – investice do budoucna x orientace na přítomnost, počátek problému je již v nepravidelné docházce či absenci MŠ, odlišné výchově a socializaci dítěte v rodině, dále je to přesun na zvláštní školu x omezené možnosti dítěte, nejasný vztah rodin ke vzdělávání – chybí motivace a podpora rodičů, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů a nedůvěra ve školu x identifikace dítěte s rodiči v určitém věku, současný systém učení ve školách x zážitková pedagogika).

Děti, se kterými jsem vedla rozhovory, představují novou generaci - chtějí jednoznačně pokračovat ve vzdělání, vyučit se a pracovat. Chtějí zakládat rodinu až v pozdějším věku a mít méně dětí. Věřím, že v budoucnu nebudou váhat a podpoří své děti ve vzdělání.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem si kladla za cíl zjistit, jaký smysl má pro romské děti vzdělávání, jakou pro to mají motivaci a jaký význam v jejich snaze sehrává kulturní východisko, rodina, škola a komunitní centrum, které po škole navštěvují.

V teoretické části práce jsem se opírala o názory a poznatky řady kvalitních autorů (J. Balvína, M. Hübschmanové, J. Horváthové, V. Sekyta a dalších), u kterých si cením především přesahu do praxe či propojení s vlastní zkušeností. Sama jsem z praxe a studium těchto odborných textů mi umožnilo zastavit se, získat nadhled a porovnat svoji zkušenost s poznatky výše zmíněných autorů, což mě nesmírně obohatilo. Pro mě osobně, ale domnívám se, že především pro Romy samotné, je velmi pozitivní zjištění, že mnoho publikací píše přímo romští autoři, v čemž spatřuji hodnotu autentičnosti, hrdosti, ale také motivační prvek pro mladší generaci Romů.

V multikulturním světě je nutno vytvořit prostor pro pochopení a uplatnění jednotlivých etnických skupin tak, aby každá mohla vyvinout svá specifika a zároveň byla schopna pochopit a tolerovat odlišnosti. Specifikem romského etnika bylo vnášet do společnosti umění řemesel: kovářství, podkovářství, drátenictví, řezbářství, kotlářství apod. Převážně se jednalo o práci s ohněm a kovem nebo se dřevem. Ženská řemesla se orientovala na rukodělné práce, výšivku, tkaní, provaznictví, barvení látek. Dalším významným přínosem romského etnika je hudebnost. Většina romských hudebníků putovala Evropou a hudbou propojovala různé národy a byla za to většinovou společností oceňována a uznávána. V minulém století byl proud kulturních tradic přerušen a do dnešního dne nebyl ani obnoven, ani nahrazen něčím jiným. Tím se stalo, že romské obyvatelstvo začalo podléhat zhoubněji než ostatní novodobým civilizačním jevům, jako jsou alkohol, drogy, kriminalita, nezaměstnanost, atd. a dochází k rozpadu tradiční romské rodiny. Otázkou zůstává nakolik je chování Romů zapříčiněné příslušností k jiné národnosti (se svými zvyky, tradicemi, obyčejí, normami a pravidly chování) a nakolik se jedná o žité znaky sociálního vyloučení (opakované nezdary prosadit se, „zapadnout“, zvládnout svou situaci, problémy – apatie – snížené sebevědomí, typické vzorce chování a volba životních strategií orientovaných na přítomnost). Zeptáte-li se romských rodin, co je tíží, co je pro ně obtížně zvládnutelné,

je to především špatná bytová situace, hromadění dluhů spojených s lichvou, neuplatnitelnost na trhu práce v důsledku nedokončeného nebo nízkého vzdělání, atd.

V oblasti vzdělávání existuje v České republice systém předškolního školství, pro snazší vyrovnání handicapu v případě absence MŠ, dále také instituty přípravných tříd a asistentů pedagoga, které představují výraznou pomoc pro učitele při vzdělávací i výchovné činnosti s žáky. Dětem pak pomáhají, aby dosahovaly vyšší školní úspěšnosti. Nezanedbatelnou úlohu hrají v tomto případě také neziskové organizace, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí prostřednictvím svých sociálních a komunitních programů. Formální, ale i neformální vzdělávání, nelze odtrhnout od rodinného prostředí, je nesmírně důležité a podstatné pro dítě samotné navázat kontakty s rodinou dětí a motivovat rodiče k podpoře vzdělávání svých dětí jakožto možného a účinného nástroje sociálního vyloučení.

Na závěr bakalářské práce stručně připomenu to, co považuji z mého pohledu za podstatné zjištění:

- Škola – motivací pro docházku je pro mnohé romské děti vyvedení z nudy, ve které se doma často ocitají.
- Romské děti potřebují, aby jim pedagog naslouchal, aby k němu měly důvěru, aby je bral takové, jaké jsou (viz výpovědi dětí k Cheironu), nedělal rozdíly a nesnažil se je vtěsnat do vlastních představ (viz Balvín – *klade se důraz na vnější poslušnost na úkor vnitřní kultivace*).
- Velmi důležitá je zpětná reflexe třídního kolektivu – lépe pravidelně každý týden, děti si zvyknou o svých problémech otevřeně mluvit.
- Děti se potřebují ve škole primárně dobře cítit (přes jiloro k achalipen – přes srdce k porozumění), výchova srdcem, učitel by se neměl bát přijít k rodičům, oslovit je, pokusit se navázat vztah – poznání instituce skrze konkrétní lidi (lidství).
- Nedobrá atmosféra v kolektivu snižuje motivaci.
- Holky jsou slabší, nebudou vystupovat proti klukům, zároveň se musí vypořádat s negací i ze strany holek, tlak na ně je tudíž mnohem větší.
- Důležité, aby pedagog ustál svou roli mediátora, měl by být mostem mezi dětmi.
- Chybí pevná ruka rodičů, rodič musí mít náladu, aby se zapojil do vzdělávacího procesu svého dítěte.

- Reflexe vzdělání – nechci být hloupá, chci mít práci, byt, auto...často chybí vůle k uskutečnění reality, jako zásadní vnímáme rodinu a její vztah ke vzdělání.
- Problémem je, když je dítě odmítnuto ve škole (kolektivem, nepodpořeno pedagogem) a zároveň i doma (nezájmem ze strany rodičů).
- Domnívám se, že „naše“ děti nebudou váhat, zda svoje děti posílat do školky a školy, možná nebudou mít tolik dětí, možná budou chtít žít více individuálně než jejich rodiče (nemají již zkušenost pospolitosti v romských osadách, vyrůstají v jednom městě, jejich standard je již mnohem vyšší než u jejich rodičů v obdobném věku – viz výpovědi dětí).

SEZNAM LITERATURY

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Romové, bydlení, soužití*. Praha: Socioklub, 2000. ISBN 80-902260-8-6b.

BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M., Katedra antropologie, Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni. *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústní nad Labem: Dryada – nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, 2007. ISBN 978-80-87025-11-6.

Romové a obecná škola: (přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"): 5. Setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.-10. května 1996. BALVÍN, J. (ed.) Ústní nad Labem: Občanské sdružení HNUTÍ R, 1996. ISBN 80-902149-3-2.

Romové a jejich učitelé: 12 setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. listopadu 1998. BALVÍN, J. (ed.) Ústní nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.

Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2. – 3. června 2000. BALVÍN, J. (ed.) Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-7-6.

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

CANFIELD, J., SICCONI F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sesbedůvěře*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998, 384 s. ISBN 80-7178-194-0

DANIEL, B. *Dějiny Romů – Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-7067-395-8.

DAVIDOVÁ, E., JURKOVÁ, Z. *Hudba a písňový folklór Romů*. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 59 – 63.

DAVIDOVÁ, E. Ke způsobu bydlení, obživy a odívání – Tradičnímu i současnému. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 39 – 51.

DAVIDOVÁ, E. K bydlení Romů v uplynulém půlstoletí. In AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Romové, bydlení, soužití*. Praha: Socioklub, 2000, s. 8 – 14.

DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0524-5.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORVÁTHOVÁ, J. Romové a výtvarné umění. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 69 – 71.

HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Romština naznačuje původ Romů. Romština a indické jazyky. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 9 - 13.

HÜBSCHMANNOVÁ, M., ŠEBKOVÁ, H., ŽIGOVÁ, A. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-619-0.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0496-6.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Amari Abeceda – naše abeceda*. Praha: Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-622-0.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Hin man ajsi čhaj, so...Romské hádanky*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-842-8.

JAKOUBEK, M., HIRT, T. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-83-X.

JIRASOVÁ, M., POSPÍŠIL, M., SULITKA, A. Situace národnostních menšin v České republice. In ŠÍŠKOVÁ, T. (eds.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 109 - 112.

KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999. ISBN 80-7028-141-3 (Moravské zemské muzeum), ISBN 80-85956-14-4 (SVAN), ISBN 80-903476-1-X (Muzeum romské kultury).

KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-744-225-5.

LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Nakladatelství Triáda, 1997. ISBN 80-901861-8-1.

LÁZNIČKOVÁ, I. Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 53-57.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

OLÁHOVÁ, L. *Nejen romská kuchařka*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-741-3.

PELLAROVÁ, I. *Romský svět – kapitoly z historie, života a jazyka Romů pro sociální pracovníky a pedagogy (materiál pro účastníky kurzů)*. Plzeň, 2006.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

RAICHOVÁ, I. Romové a náboženství. In KOLEKTIV AUTORŮ MUZEA ROMSKÉ KULTURY. *Romové – O Roma, Tradice a současnost – Angodes the akanák*. Brno: Moravské zemské muzeum/ Svan/ Muzeum romské kultury, 1999, s. 65 – 67.

RUFERTO VÁ, H. a kol. *Co už umím – So imar džanav – So má žanav – česko-romské povídání pro přípravné třídy*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-538-0.

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

ŘÍČAN, P. Nová identita českých Romů – naděje nebo hrozba? In *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. SMÉKAL, V. (ed.) Brno: Barrister & Principal – studio, 2003, s. 71 – 78.

SEKYT, V. Romské děti v české škole. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference, 3. setkání národnostních menšin, 22. setkání Hnutí R, 13. – 14. Listopadu 2003*. BALVÍN, J. (ed.) Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004, s. 148 – 156.

SEKYT, V. Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In JAKOUBEK, M., HIRT, T. (eds.) *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 188 – 217.

SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, T. (eds.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 123 - 128.

SEKYT, V. Zvláštnosti romských dětí. In ŠIŠKOVÁ, T. (eds.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 214 – 222.

SMÉKAL, V. Rizikové a projektivní faktory v utváření osobnosti dětí různých etnik. In *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. SMÉKAL, V. (ed.) Brno: Barrister & Principal – studio, 2003, s. 71 – 78.

ŠEBKOVÁ, H. *Romaři čhib – učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-684-0.

SCHURINGA, L. *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: Spolu International Foundation, 2007.

ŠIŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Vnitřní dokumenty Cheiron T, o.p.s. – řády, směrnice, výroční zprávy a prezentační materiály. Tábor: Cheiron T, o.p.s., 2007 – 2011.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (poslední aktualizace 18.2.2009 - Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.). Tiskárna Ministerstva vnitra ČR: Sběrka zákonů ČR, 2009. ISSN 1211-1244

Online zdroje

Analýza sociálně ekonomické situace romské populace v České republice s návrhy na opatření. Závěrečná zpráva projektu výzkumu a vývoje č. HS91/02 (Smlouva č. GK MPSV-01-82/02) [online]. Praha: Socioklub, 2003 [cit. 23. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.socioklub.cz/docs/vyzkum_situace_romske_populace.pdf>.

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze [online]. Praha: FFUK © 2008, poslední aktualizace 19.11.2010 [cit. 22. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ff.cuni.cz/FF-19.html>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – sociální programy [online]. Praha: MŠMT, © 2006 [cit. 30. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy>>.

Rada vlády pro národnostní menšiny [online]. Praha: Vláda ČR © 2010 [cit. 30. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>>.

Rada vlády pro záležitosti romské komunity [online]. Praha: Vláda ČR © 2010 [cit. 30. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779/>>.

Romové v české republice [online]. Praha: Český rozhlas/ Czech radio © 1997 - 2011 [cit. 7. března 2011]. Dostupné na WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/>>.

Ústav jižní a centrální Asie [online]. Praha: FFUK © 2008, poslední aktualizace 13.1.2011 [cit. 22. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ff.cuni.cz/FF-7332.html>>, <<http://www.romistika.eu/>>.

SEZNAM ZKRATEK

atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

ČT – Česká televize

FFUK – Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství a mládeže

o.p.s. – obecně prospěšná společnost

např. - například

resp. - respektive

SŠ – střední škola

tzv. – tak zvaný

VŠ – vysoká škola

vyd. - vydání

ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Vybrané odpovědi romských dětí

Příloha II. Přepis rozhovorů s pracovníky

PŘÍLOHY

Příloha I. Vybrané odpovědi romských dětí

Mateřská školka

- Ve školce nás měli všichni rádi, moc.
- Všichni se s náma bavili, ani těm Čechům to nevadilo.
- Hrály jsme si tam, spaly jsme tam, házely jsme tam po sobě kostky, hádali jsme se o lžici
- Moc si nepamatuju, chodil jsem tam s bráchama.
- To nepamatuju, je to moc dlouho. Ty krásno. Hrál jsem tam – vždycky s E., R. si tam hráli. Nevím, asi dva roky jsem chodil do školky. Já jsem měl rok odklad.
- Když jsem šla do školky první den, tak to jsem se cítila dobře, ale ten druhý den to se mi nějak nechtělo. Jako chtělo se mi do školky, ale ne bez mamky a já jsem se před školkou pozvracela.
- Já když jsem šla do školky první den s mámou, tak jsme měli takovou besídku, že každý musel zazpívat a představit se, jak se jmenujeme a odkud jsme a mně se tam zalíbila jedna holka a od té doby jsme nejlepší kamarádky. Jmenovala se B. To byla moje nejlepší kamarádka ve školce. Když skončila besídka, tak já jsem si šla hrát do kuchyňky...my jsme tam měli takovou kuchyňku a stoleček.. no a za mnou přišla ta holka, jestli by sem se s ní třeba nekamarádila. Tak jsme se spolu začali kamarádit, a když jsme spali ve školce, tak jsme spali spolu.
- Když jsme přišli do školky, tak jsme měli snídani, pak jsme si chvíli mohli hrát, pak nás zavolali ke stolku (u stolku jsme museli být po trojicích). A jedna pani učitelka třeba řekla: Jaký jméno začíná na A, tak ať jde ke mně. Tak my jsme šli a pak se třeba zeptala, jaký barvy máme na sobě. Tak to jsme se učili a pak jsme se učili, že oni nám dali takový obrázek, takový ty čísla a podle těch čísel to doplňuješ, obtahuješ a takhle. Pak jsme se učili zpívat, počítat a pak třeba jak se hází s míčem. Třeba kdybysme hráli ve škole vybíjku, abychom nepodváděli a takhle.
- Učili jsme se barvy, trochu písmenka, malovat a podepisovat se a učili jsme se tancovat a vystupovali jsme rodičům a babičkám.
- Nebo jsme se učili slavit vánoce. Já jsem dostala takovou barbínku s poníkem Pani učitelka nás učila, abysme se o dárky neprali, abychom se nestrkali. Oni nás vždycky volali ke stromečku. Nebo když jsme tam stáli s mojí kamarádkou B., tak nám paní učitelka pouštěla písničky, pak nás pustila na matrace a radostí jsme skákali. A vždycky, když přišly všechny děti, tak jsme si sedly a paní učitelka nám vyprávěla o Vánocích a až třeba budeme ve škole, co budeme dělat. Třeba, abychom ve škole taky nedělali rozdíly.
- Nebo třeba když jsem neměla zaplacený obědy třeba dva dny, tak jsem přes večer brečela a ráno, když mi máma řekla, že mi obědy zaplatila, tak jsem radostí začala brečet.
- Naučila jsem se tam trochu počítat, písmenka a takový.
- Já ne, já jsem uměla spočítat tak 1 + 1.

První den ve škole

- Bylo to hezký.
- Já jsem se nebála nebo tak.
- Já jsem se styděla.
- Měli jsme zazpívat nějakou básničku.
- Trochu jsem se bál, ale pak to bylo v klidu. Šli jsme spolu s M.
- První den jsem se styděl, ale druhý den už to bylo normální.
- Já jsem měla takovou trému, že mě bolelo břicho. Jsem se styděla jít do třídy, když jsem šla do třídy, tak tam už byly náky děti a vyhlašovaly, kdo tam jde, tak jsem se styděla.
- Já jsem se bála, že si nezvyknu, jako na ty děti a takhle.

První třída

- Dobrý, moc si to nepamatuju.
- Cítila jsem se dobře. Hned jsem se seznámila s kamarádama. Rádá jsem seděla s E., malovala jsem si s ní ráda, bavila. Měla jsem ráda paní učitelku. To je všechno co bych řekla.
- Mně se líbila ta třída, do který jsem měla chodit. A těšila jsem se do školy, až tam budu chodit. A takhle jako jsem třeba poznala nový děti a takhle.
- Já jsem brečela v 1. třídě, protože jsem byla zvyklá furt na mámu. Bylo mi smutno za mámou.
- Nevím, nás bylo ve třídě asi tak 30. Na zvlášce nás je teď 7 ve třídě normálně tam a s učitelkou 8.
- Ty jo, v první třídě mě nebavilo psát úkoly. Mě nebaví psát. Číst mě nebaví. Třeba matika mě tam bavila. To je všechno, co mě bavilo – matika.
- Já už jsem to všechno uměla, jenom čeština mi nešla.
- Jo, uměl jsem A, D, B. A ještě jsem se tam v tý škole učil E.
- Já když jsem chodila do 1. třídy, tak to pro mě bylo nejdůležitější, že jsem nebyla doma, ale byla jsem ve škole, že doma byla nuda.
- Já jsem v první třídě nestíhala a šla jsem na zvlášku.

Přechod na/ ze zvláštní školy

- Šla jsem na zvlášku od druhý, v první jsem nestíhala. Líbí se mi tam.
- Já jsem byl tady na Parkánech na zápisu a byl jsem tam 1 rok a potom mě šoupli na zvláštní školu. Protože tam jsem to nezvládal. Třeba matiku. Já jsem prostě nestíhal. Oni už to měli a já jsem teprva měl třeba dva sloupečky.
- No, byl jsem v poradně. To bylo, jak je někde ta univerzita tady. Tam jsem byl a potom jsem šel teda do tý druhý třídy na zvlášce.
- ...tam to bylo rychlejší a tady jsem byl zase rychlejší já.
- Psaly jsme takový testy a pak jsem mohla jít na jedničku. Chtěla jsem moc, taky za An. a E. Teď moc nestíhám, hlavně angličtinu...no učím se s Pavlou. Moc mě to nebaví.
- Na angličtině se jí paní učitelka věnuje zvlášť, nám zadá nějakou práci
- K. se chce vrátit zpátky, protože je to tu na ní moc rychlý.
- Já jsem jí řekla, že proč se neučí víc tady v Cheironu, že dělá kraviny a neučí se, já jsem jí řekla, že jí se vším pomůžu a ráda.

Jaké je to ve škole?

- Dobrý!
- Dobrý, do školy se těším, mám tam kamarády a hodnou pani učitelku.
- Nejde mi čeština jenom trošku, ty pády, nejvíc vlastivěda a přírodověda.
- Nejde mi vlastivěda a přírodověda.
- Mně nejde zeměpis.
- Já jsme dneska dostala 1 s hvězdičkou z desetiminutovky, nejde mi čeština a vlastivěda.
- Já 5 z výtvarky, protože jsem neměla čtvrtku, já jsem si jí polila a jinou jsem si nepřinesla. Přísný pan učitel.
- Jsem tam ráda.
- Stejně ta škola je nějaká divná, když začnu chodit do školy, tak tři dny je to dobrý a pak je to zase nějaký divný.
- Mně se tam moc nelíbí, radši bych šla na jinam – jako na jinou školu, třeba jak je Ž., tam si nenadávají a bavěj se spolu normálně.
- Ve škole jsem se naučila podepisovat, počítat, barvy, aby mi třeba někdo neřikal, že jsem hloupá, že jsem se nic nenaučila. Pak jsem se třeba naučila malovat, český jazyk, anglický jazyk, přírodovědu, vlastivědu, matematiku...
- Dobrý no, vo velký přestávce jdeme na hřiště, hrajem fotbal 20 minut, pak jdeme ven, teda do školy. Máme ještě pět minut.
- Nuda, už se těším, až vypadnu. Ještě dva roky.
- Já třeba taky někdy píšu pomalu. Vždycky si ale můžu půjčit nějakou knížku, přečíst si něco, malovat, vymalovávat...
- Všechno stíhám. No, taky už mi hrozil reparát, ale dal jsem to.
- Mám problém s češtinou, ale matika mě baví.

Spolužáci – klima ve třídě

- Jsem ve 3. My si nenadáváme, nekopeme se a tak.
- Se mnou se baví ve třídě všichni – mám kamarádku S.
- Mně nic nedělají, oni ví, že mám hrozný bráchy!
- V pohodě, bavím se se všema, i když sedím s M. a nejvíc tak jako bavíme.
- No tam to nikdo nezkouší, tam už dostali přes držku. To už si nedovolí.
- No, já jsem s bráchou ve třídě, šla jsem o rok dýl. A ve třídě jsme všichni kamarádi, jako děláme srandy, taky jsou třeba nějaký kluci pitomí, ale je to sranda. Šťucháme se a tak.
- V první třídě se se mnou ve třídě trošku bavili, ale pak mi začali nadávat, dřív jsem vypadala jako bílá, nakonec jsem jim řekla, že jsem cigánka a oni mi začali nadávat. Vždycky jsem jim byla dobrá, když jsme jim dávala a kupovala bonbóny, a když jsem jim řekla, že jsem cigánka, tak ukazovali takhle, že se prostě štítěj
- Od školky to bylo takový dobrý, že jsme nedělali rozdíl. To jsme se všichni spolu bavili, neštíteli jsme se. V první i druhý třídě to bylo to samý. Ve třetí už začínalo... jako že mě a E. začali nadávat, že jsme „špíny“, že se nekoupeme...jo, a ve čtvrtý třídě to samý. Ne úplně, ale třeba nám nadávaj, že jsme cikáni, že třeba ester bydlí ve fišlovce a takhle nám nadávaj.
- Já nevím, pan učitel říkal, že by se to nemělo dělat. No před týdnem jedna spolužačka řekla slovo na H.....Hitler nebo co řekla.... Nějak tak a pan učitel ji za to dal poznámku, že prej to je jakoby sprostý. Jako ne sprostá věc, ale jako, když by někdo byl proti českům a romům. Třeba někdo se s náma baví, pár holek jo, ale ostatní do nás žďuchaj a nadávaj nám... štítěj se nás a takhle.

- Divný je, že An. třída... když je třída, tak si budem pomáhat a místo toho si nadávaj. A že naše v naší třídě, když máme něco, tak si pomáháme a nenadáváme si třeba jako voni. Protože pani učitelka křičí, jako když se takhle chováme a my se pak tak nechováme.
- Největší frajer ze třídy, kterej je na nás ze třídy nejvíc zlej, je J. - E. včera šla jako první, když jsme šli do šatny, a on z ničeho nic jde a strkne do ní, ona spadne ze schodů a řekne jí, že první šel on, přitom první nešel on, on šel jako poslední. Pan učitel mu dal za to poznámku, a teď pan učitel řekl, že jak se nezklidní, že zavolá jeho rodiče do školy a že jim to řekne.
- Nadává nám, že jsme špíny, že se nekoupeme, že máme ještě menší hlavy než mouchy, že máme samý pětky a takhle. Mně se to nelíbí prostě, měli bysme se chovat prostě jako svoje parta. Jako že bysme se měli bavit, dělat srandy, půjčovat si navzájem nějaký věci, nenadávat si, třeba když máme narozeniny, pozvat se k sobě a neříkat, že bydlíme na Fišlovce a že se nekoupeme. A takový věci. To se mi nelíbí. Jakýmu rodiči by se líbilo, kdybych já nadávala jemu, že se nekoupe a že má ještě menší hlavu jak mouchy. Taky by se jim to nelíbilo. Taky by šli určitě do školy.
- Nadávají nám, kopají do nás, podkosují nám nohy, úplně zbytečně.
- Nebo třeba my jsme začali chodit na plavání. Já jsem chtěla, jenomže mamka se o mě bojí – plavat totiž neumím. No a Alb., ona je z Ukrajiny, a ještě jedna holka hned první den řekly, že kdybych šla já a Ester, že bysme začernily vodu, že by byla špinavá. No a mně se to nelíbilo, tak jsem to prostě řekla mamce, no. A mamka jako šla do školy a pak se mi začaly omlouvat. A já jim říkám, za co se mi omlouváte, vy nejdřív pomlouváte nebo říkáte takhle a pak se mi omlouváte? To od vás není pěkný, jak by vám bylo, kdybych o vás řekla, že vy byste taky ušpinily vodu – že by byl ještě víc bílejší a ne modřej. Oni nic neřekli na to.
- Sprostě nám nadávají do cigánů, my to ignorujeme, nechci to říkat sprostě a učitel s tím nic neudělal.

Učitelé – jací jsou a jaký by měl být dobrý učitel

- Jsou hodný, dobrý.
- My si děláme z pana učitele srandu a provokujeme ho.
- Hlavně ta, ta je zlá
- To není pravda, musíš jí pořádně poznat, už se zlepšila.
- Nejlepší je pan učitel.
- Dobrý. Tam je jenom jeden učitel, jinak jsou tam samý učitelky.
- Jsem něco řek, no jako odmlouval jsem jí, ale ona na mě hned začala řvát a já nesnáším, když na mě někdo řve a ječí, tak jsem jí řek, že je kráva... Sem se neudržel, vím, že to není dobře.
- Mě třeba nebaví, že když máme prázdniny, tak pan učitel před každými prázdninami anebo v sobotu nebo v neděli když jsme doma, nás vždycky poučuje. Třeba... ale on si dělá vždycky srandu, že nám to schválně říká. Když jdeme třeba domů, tak říká: „Takže děti, přečte nám takový papír. Takže: „Sedněte si děti, před zvoněním vám něco řeknu. Od cizích lidí si neberte bonbóny...“ a furt nás poučuje, abychom si dávali bacha. A my to jako třída vždycky nenávidíme. Když nás úplně každej den poučuje, jako co máme dělat a co ne.
- A mně na Anetě učiteli vadí, že furt říká čili. A ještě mi vadí na pani učitelce, že jsem minule zkasila obrázek a paní učitelka si nějak vzala do hlavy, že jsem ji

s něčím kecala a já jsem ji to chtěla vysvětlit a ona si nedala říct. Já jsem to neudělal naschvál, protože já jsem stříhala a já jsem dvakrát ustříhla a já jsem jí to chtěla vysvětlit a ona se zhádala, že jsem ji nák kecala. A stejně ta škola je nějaká divná.

- Protože pan učitel nevěří - se mu prostě nelíbí, když moje mamka přijde do školy a řekne mu to. A von třeba pan učitel nevěří anebo ten Kuba pak před mojí mámou dělá andílka, že to neudělal. To se mi prostě na nich nelíbí, že dělají rozdíly. My jsme stejný děti jako oni.
- Ne on třeba, my jsme jednou v družině mi jedna holka udělala monokla, no tak já jsem si vzala tašku a řekla jsem, že už do tý školy nejdu, že chci do jiný, protože tam v druhý třídě mi vždycky nadávali a takhle. No mamce se to prostě nelíbilo, tak šla do družiny za panem učitelem a za těma klukama (šli jsme mamka, já a pan učitel). No a pan učitel řekl, že není nic ve zlým, že mi řekl, že jsem špína a že bydlím ve Fišlovce, jako že nic ve zlým není. A máma mu řekla, co není co ve zlým, že jsme špíny? A že si nenechá líbit, aby její vlastní dceři někdo nadával. *Počkej a on Ti ten kluk řekl, že jsi špína?* No, že jsme špíny, že se nekoupeme, že máme ještě menší hlavy než mouchy, že máme samý pětky a takhle. *A pan učitel se k tomu nějak nepostavil.* Jako věří, ale prostě... *Jako řekl, že to není nic špatnýho?* No. *A to řekl jako do očí Tvoji mamce?* No. To se mi na něm nelíbí. *A byla jsi u toho?* Jo. *Takže to říkal i před Tebou?* Hm. Nebo třeba, že mi řekli, že jsem cigánka. To taky řekl, že nic špatnýho není. Mně se to nelíbí prostě, měli bysme se chovat prostě jako svoje parta.
- Nebo třeba ve 3. třídě jsme dělali řetěz z barevných papírků já a ester a nás napadlo, že ten kdo bude mít největší řetěz, dostane nějaký pytel bonbonů a pan učitel řekl, že si ho můžeme vzít i domu a tam to dodělávat, ale oni to asi neslyšeli, no a já jsem ho vzala domu a měli jsme největší řetěz. Druhý den jsem ho přinesla, my jsme ho změřili a já a E. jsme ho měly nejdelší. A oni hned nám začali nadávat, že jsme podváděli a takhle – že jsme cikáni a pletli do toho i co neměli, že jsme špíny a takhle. Kvůli tomu řetězi jsme se dost hádali. *Vždyť to přeci bylo plus, byly jste nejšikovnější?* No právě... a pan učitel řekl, proč se zato hádáme, že řekl, abychom si ho vzali i domu. A oni řekli, že nic takového neslyšeli. A pan učitel řekl, že je to jejich chyba a měli poslouchat a neměli lítat, prát se. Furt se s námi hádali, že máme největší řetěz, že jsme podváděli. *Ale je dobrý, že se Vás pan učitel zastal.* To on se nás pan učitel zastává, to zase říct nemůžu. Ale třeba dvakrát, třikrát mámě nedůvěřoval – řekl, to nevadí, že jsme špíny a takhle.
- Učitel by měl bejt správněj.
- Měli by bejt víc v pohodě, říkat věci na férovku.
- Brát nás takoví, jaký jsme.
- Aby měl rád všechny.
- Aby nedělal mezi dětma rozdíly
- Von je dobrej jenom se nás moc nezastává.
- Mám svojí učitelku moc ráda, je na nás hodná a vždycky si s náma povídá v kroužku.

Jak změnit klima ve třídě – existuje řešení?

- Tak třeba kdyby jsme si všichni sedli i děti i rodiče i pan učitel – všichni bysme si sedli do třídy a všichni bysme si potom jako něco řekli – jako jak to bylo od druhý třídy, a už bysme si to jako začali trošku vysvětlovat a my bysme se všechny děti

jako... zlepšily, prostě nedělaly rozdíly, kdo jak je a takhle. *Hm, to je výbornej nápad. Co myslíš třeba taťka s mamkou – byli by ochotní?* Moje mamka určitě. Můj taťka taky. Jenže když já třeba řeknu mamce, že se mi v tý škole nelíbí, tak se mě začne vyptávat, co mi zase kdo udělal a já nechci prostě, aby mi dělala ostudu, to nechci. Jenže já jí to přeci musím říct, aby mi nevynadala. Tak já jí to třeba řeknu, ona jde druhý den do školy a řekne to panovi učitelovi, no a pak už druhý děti říkaj, že jsem žalobníček, že to furt říkám mámě.

- Dřív jsem to doma říkala, ale teď už ne, protože nic tím (rodiče) nechtějí dělat, že jim to mám oplatit zpátky, to pomáhá.
- No tak já nevím, já prostě – určitě by se pan učitel začal vyptávat, jak to bylo, no tak my bysme to začali vysvětlovat, no a teď najednou už normálně vidím, jak oni říkaj, že kvůli mně byla taková schůzka. No a mně by se nelíbilo, kdyby mi každěj den říkali, že byla kvůli mně schůzka a mně by se to nelíbilo. Ale kdyby byla taková schůzka, tak bych řekla... pravdu bych řekla, aby si to všichni rodiče vyříkali, abysme si nedělaly rozdíly. To by se mi prostě líbilo, kdyby se rodiče setkali a vyříkali si to mezi sebou a ne že jeden rodič přijde do školy a řekne, jo jo jo dobrý nebo máš si to vyřešit sám nebo sama a je to vyřešený. To je na tom hloupý, že oni se za svoje děti nedokážou postavit.
- My jsme jednou ve škole taky tak jsme si nadávali – ale to se stalo jenom jednou! – a paní učitelka měla toho dost a tak jsme si půl hodiny o tom popovídali, pak jsme vzali klubičko, udělali jsme kruh a sedli jsme si, pak paní učitelka udělala takhle jako síť (předvádí) a říkali jsme si to, v čem jako ve všem je problém – všechno jsme si prostě řekli a už je to lepší.
- Každý týden se bavíme s paní učitelkou – jako jaký to bylo minulý týden, jak se máme, když je nějaký problém, tak taky to rozebíráme.
- Normálně bych šla radši do jiný školy. Na zvláštní školu prej by mě máma nedala, protože jsem chytrá. Tam prej bych znala všechny děti, takže bysme si takhle nenadávaly, protože tam je třeba H., M. a takhle tam jsou. Tam bysme si prostě nenadávaly, dělaly bysme srandy, půjčovaly si. Ale tady ta škola se mi nelíbí.
- Nechtěla bych jít na zvláštní školu, nechtěla bych být pozadu – my bysme se učili tady to dělení, co počítáme tady a tam bysme se učili teprve krát ve čtvrtý třídě. To by se mi prostě nelíbilo, že bych byla ještě víc hloupější. Nebo by se mi nelíbilo, že já bych dělala moc chytrou, jako že „to jsme se učili“ a oni by začali pomlouvat „no ta přišla a už dělá ze sebe bůhvíco“. To by se mi nelíbilo. Já si myslím, že na každý škole je to stejný, ale tady na tý škole je to prostě...až moc takový zlý....

A co chceš dělat po škole? Představa budoucnosti

- Chci hrát, dělat hudbu – na basu jako táta. Chci hrát s kapelou – s tátou.
- Se pudu učit. Ale nevím na co. Jsem přemýšlel buď na automechanika nebo na zedníka nebo opravář zemědělských strojů. Táta s tím souhlasí, on je taky vyučeněj zedník.
- Jó, snad jo - vydržim to. Normálně tady na areál chci jít a pak budu tady v Táboře, to je lepší než někam na intr furt peníze a to.
- Rodinu chci, ale pozdějš, ještě je brzy.
- Vyučit se, já se chci dát na cukrářku. Musím se pořádně učit
- Já na pekařku nebo mít kadeřnictví. Já se moc neučím, ale snažím se hlavně v tý ájině.
- Chci být cukrářka na doživotí. Dobře se proto učím.

- Já to na ušáku vydržím, mě to bude bavit.
- Pak chci mít rodinu.
- Máma chce, abych dělala sestřičku, abych pomáhala lidem, dětem. Ale pan učitel říká, že bych na doktorku musela mít samí jedničky a to já naopak. Ale kdybych podle svého rozhodnutí, tak bych chtěla buď kadeřnici, kuchařku nebo prodavačku. Ale nejvíc prodavačku hadrů
- Já, já bych nechtěla bejt ničím, já bych se jenom takhle....No protože já se nechci ničím vyučit. Né počkej, až takhle budu velká třeba jako vy, tak si někde najdu práci třeba jako zalejvat kytky. Nechci se vyučit. No já bych chtěla pracovat, víš jak jsou kytky – jak se to jmenuje? *Zahradnictví?* Ne. *V květinářství?* V ZOO! Zalívat kytičky a starat se o zahrady. *Jo tak to je zahradnictví, v ZOO tam žijou zvířata.* Aha. *Tam se lidi starají o zvířata.* No anebo se starat o zvířata. Prostě něco dělat v přírodě. Ale nechci se ničím vyučit třeba holičkou a takhle. Nechci. To není kvůli tomu, že by to bylo třeba daleko, že bych musela dojíždět, to ne, to by mi nevadilo, já nevím proč. Ale já bych si nedokázala zvyknout ani nechci, ani to nechci zkusit.

Potřeba a důležitost školy?

- Ve škole bysme se měli naučit počítat, psát, číst, všechno možný
- Já tedy nevím, češtinu spíš – potřebuju hodně umět.
- Abychom nebyly hloupý
- To nám taky paní učitelka říká, Ž. minule v obchodě platila a já jí to spočítala správně.
- Škola je lepší než bejt furt doma a nudit se.
- Protože až budu velkej, nikdo mě nevezme do práce, nebudu mít výuční list. A je to lepší než takhle furt kopat, přes zimu nebude práce.
- Abysme se něčím vyučily, abysme měly nějakou práci.
- Abych měla peníze, abych mohla založit rodinu a byt si mohla najít
- Mně o peníze nejde, hlavně abych něco uměla, tak peníze budou. - Nemůžeš si pořád půjčovat peníze od mámy.
- Kvůli práci. Abych měla peníze, abych měla co jíst, abych měla co na sebe – jako nějaký hadry, abych třeba měla nějakou byt, abych si platila nájem, abych měla prostě to, co potřebuju ve svém baráku – spíš v životě! – Abych třeba taky furt nemusela mít – jako třeba nakoupit si nákup za dva tisíce a zbytek mít, kdyby bylo třeba horko a třeba jít někam na vycházku – koupit si něco, jít někam na výlet – třeba podívat se na nějakou hrad, na zámek. Neutratit třeba za nějakou kravinu, třeba jenom něco, co potřebuješ – třeba jako nějakou hygienu nebo třeba vymalovat si barák, když je třeba počmáraný a takhle. Aby to bylo i pěkný okolí baráku. Na to bych prostě chtěla peníze – abych měla jídlo, abych třeba mohla pomáhat mámě, kdyby neměla co jíst, aby třeba prostě okolí rodiny a prostě svého baráku, no.
- Abychom se něco naučili. Paní učitelka říkala, že je dobrý, že chodíme do školy, protože až jednou budeme velký a budeme mít svoje děti – že když se nás na něco zeptají a my bysme seděli a četli bysme si noviny a řekli – nó jdi jinam, my to nevíme.

Proč tolik Romů nemá vzdělání?

- Protože jsou hloupý.
- To není pravda, nechtějí se učit.

- Brácha se na to vykašlal. Oba teď jsou doma, ale měli by zas jít na stavbu. Bráchové i ségra už mají dítě.
- Chtěj vydělávat.
- Nebavilo je učit.
- Ségra, ta to taky nedošla, nedochodila. Brácha taky ne. *A proč myslíš, že to nechodili?* Je to nebavilo, asi, já nevím. Nebo to hákovali, já nevím. Tak brácha byl tady na areálu, byl kuchař a ségra byla v Černovicích – cukrář, pekař. *M. to nedodělala kvůli dítěti?* No, ona byla těhotná, porodila a prostě už to ukončila, že to nemá cenu. Nevím, v jakým ročníku toho nechala. Porodila, když jí bylo 17, před rokem – teď v únoru, 11. Myslím, jí bylo 18. A brácha, tomu už je 19 a ten vydržel na areálu půl roku. No tak von teď bude chodit do práce, přes léto, přes zimu bude zase doma. *Jako kopat?* No, jako tady to. *A myslíš, že už si nechce nic udělat?* On by na to nešel, jeho to nebaví, škola.

Rodina - kontakty a vztahy s rodiči, volný čas

- Je nás doma hodně, ve dvou místnostech. Je nás devět a máma čeká další miminko, mně se to nelíbí, ale těším se na něj, doufám, že to bude holka.
- Bydlí nás doma hodně, 13, radši vypadnu ven.
- Nebydlím s tátou. Jó, s tátou jsem v kontaktu. Někdy zavolá, přijde. *Takže se vidáte.* Vidáme se. *Jak často?* On chodí třeba já nevím. Jednou dvakrát do týdne přijde nebo zavolá. Teď chodí do práce, takže nemá čas. Třeba někdy o víkend si mě někam vezme.
- Bydlíme s mamkou, taťkou, ségrama a bráchama na Fišlovce, ale teď se budem stěhovat. Nechce se mi, ale ...tak to je.
- Za měsíc a půl se budeme stěhovat na trvalo do Domažlic. Mamka tam koupila barák. Je postavený do půlky, oni ho ještě dostaví. Prozatím budem bydlet u strejdy v Domažlicích. Já bych nešel, no co jinýho. Moc se netěším, mezi jiný lidi zase.... Ale to do Blatnic to pojedu, to přijedu. Ale já ještě tady ten školní rok dochodím. Já to dochodím, chci se tady něco naučit, tam se zas budu učit něco jinýho, tady se třeba učím taky něco jinýho.
- Já jsem sama, nemám sourozence. Ale sestřenici B.
- S rodičema si hrajeme, zpíváme si, uklízíme, pomáháme s nervama.
- Občas jezdíme na výlety – na Slovensko, máme tam příbuzný.
- Jezdili jsme víc, když jsem byl malej.
- Nejezdíme nikam, nemáme čím.
- Pak třeba někdy se chodíme třeba jenom se procházet na sady...
- My taky a chodíme ještě do Klokot, tam je kostel.
- No třeba s mamkou a s taťkou chodíme v neděli do Klokot, do toho kostela. Třeba jako se modlit. Nebo někdy chodíme na ten hřbitov, protože teta G. – to je naše teta a ona teďka bydlí u nás – a ona má v těch Klokotech, jí tam zemřel taťka, tak my chodíme za ním – nám to nic není, tak mi tam třeba někdy chodíme, protože u nás bydlí a to je blbý, abychom ji třeba nekoupili kytku pro jejího tátu. A třeba ještě někdy, když máme třeba auto, tak jedeme do Veselí za tetou B.
- Třeba chodíme k někomu na návštěvy.
- Nebo chodí k nám.
- Nebo třeba někdy když oslavujeme s rodičema a tak nevíme proč, tak stejně oslavujem. Prostě jen tak z radosti.

- Jo. To je u nás skoro každéj den. No třeba přijde mamky brácha, ségra, brácha, brácha, brácha, brácha... No třeba to táta je vždycky aktivní a jde koupit pivo a flašku a prostě voni z ničeho nic začínají furt pít a pít. A my musíme třeba někdy, někdy!, dělat chlebičky. Anebo někdy nás pošlou spát, chvíli tam s námi jsou, my usneme a dál se veselej. Mně se to líbí veselit se.
- My když slavíme, tak mě to nebaví, já nemám ráda, když slavíme.
- Anebo víš, co mě hodně baví, když slavíme nebo když jedeme s mamkou do velkých krámů nakupovat. To mě nejvíc baví. Nebo když chodíme do města si kupovat hadry. Já nevím, jak často, mě teďko naposledy bude mamka dávat tisíc korun, abych si koupila hadry a boty do školy.
- My chodíme do krámů, i když peníze nemáme. *A za co teda nakupujete?* No nám dávaj rodiče třeba po dvackách a my si to schováváme a druhý den si za to jdeme něco koupit. A když mamka řekne, že nám nic nekoupí, tak to, tak stejně nám koupí.
- Líbí se mi, že nás rodiče dobře podporují.
- Táta, když vidí naše vysvědčení, tak kolikrát řekne, že bysme měli dostat zákaz třeba cheirona.
- Učíme se spíš tady, taťka s námi někdy.
- Máma nemá čas, pořád uklízí.
- Já to nepotřebuju, se učím ve škole.
- Mně pomáhá ještě brácha.
- Někdy mi pomůže ségra – M. Brácha M. ne, ten je pořád někde venku se psem.
- Mně rodiče se školou nepomáhaj. Protože mamka říká, že si to musím dělat sama. A někdy třeba s geometrií to jo, protože to nechápu ani trošku.
- Když něco nevím, tak mi s tím pomáhá mamka nebo taťka – mamka je hodně dobrá na přírodovědu a vlastivědu, takže ta mi spíš pomáhá s tímhle a taťka mi pomáhá zase s matematikou a českým jazykem.
- Líbí se mi, že nám rodiče dají peníze na sešity, učebnice.
- Že nás vychovávají, že nám kupují hadry. Hlavně, že nám kupují jídlo.
- Já bych po tátovi chtěl hrát na basu.
- Já po tátovi chci hrát na kytaru.
- Táta je takovej hodnej, chlapskej, já bych nechtěla mít jinýho tátu.
- Líbí se mi, že se o nás mamka postará.
- Nelíbí se mi, že na nás zbytečně pořád řve (jdi to ty, mrdko, uklidit ☹)
- Na mým tátovi se mi nelíbí, že furt pije a pije a pije.
- Líbí se mi, že se mamka o nás tak hezky stará, že chodíme do školy čistý

Prarodiče

- Já nemám babičku ani dědu. B. má tady babičku.
- Vidáme se s nima každý rok.
- Nebo každéj den, druhou babičku máme Na kopečku.
- Dědu nemáme ani jednoho.
- Máme je rádi.
- Nevím, jestli mi něco předali. Jo jednou se mnou děda psal úkol z češtiny.
- Rád k nim chodím, je to větší pohoda jak doma, hraju tam hry.
- Brácha je u babičky furt, toho už si babička vychovala. Furt ho někam brala. Brácha tu u ní i zůstane. My se budem stěhovat.

- Od táty znám babičku a dědu, já znám i od Š. Dědu neznám, jenom babičku z Domažlic – ale ta už je po smrti. Jezdili jsme tam. Dlouho jsme tam nebyli a teď zavolali, že je po smrti. Jak jsi byla u nich – tak to jsou mamky rodiče. Od taťky ty bydlejí na Kováku – jo, taky tam jezdíme.

Cheiron T

- Ty jo, já už jsem chodím tak od 9 let. Mně je 14, tak 5 let. Já jsem byl úplně poprvý v Blatnici, poprvý když jsem jel.
- Mně sem myslím doved brácha. No. A potom se řeklo, že se jede na výlet. Říkám, tak pojedou taky. No tak jsem jel taky a bylo to dobrý.
- Mě sem přived brácha M. a R., bylo mi šest asi.
- Mě sem přived brácha. Já jsem se tady takhle porozhlížel a pak jsem začal chodit sem furt častějc, protože mě to tu bavilo. Hrál jsem ping-pong a takový, kreslil jsem. Hrál jsem fotbálek. Co se tu dalo dělat, tak mě to všechno bavilo. Malovat.
- Chodím sem do hudebny, na pinčes. Pokecat s klukama, s Tomášem, když mám nějakej problém, tak s ním můžu mluvit.
- Občas potřebuju pomoct s referátama do školy. Třeba tuhle sme měli náboženství, tak mi Pavla dala knížky a vysvětlovala mi to. Korán třeba, myslel jsem, že je to jídlo.
- Baví mě jezdit s Cheironem na výlety.
- A taky jak nás berete. Cejtím se tu dobře. Vím, že když udělám průser – jako proti pravidlu, tak jdu, ale můžu se vrátit. Dobrý.
- Na čundr a na TimeOUT zase jedu.
- No já jsem se naučil tady slušně mluvit, chovat se slušně a takový. Já jsem dřív mluvil sprostě jak dlaždič. Teď třeba taky někdy, ale už to vydržím. Jo myslím si, že je to dobrý chovat se slušně.
- Berete nás takový, jaký jsme.
- Můžeme se tu hodně naučit.
- Doma je nuda, moc lidí, křik nemám tam soukromí.
- Když potřebuji poradit, nikdo nemá čas, vy máte...
- Já chodím do Cheironu, protože když bych byla doma, tak jako mám hračky, ale prostě by to nebylo jako v cheironu, ale jako taky bych si doma hrála – jako s B. - s ní se mi taky dobře hraje. Jako třeba sem chodím, abych se i něco naučila, že tady mě třeba Jaruška anebo ty naučíte něco napřed, abych třeba byla chytrá ve škole. Chodím sem třeba kvůli tomu, když třeba máme tu chi... No muzikoterapii, no a třeba kvůli tomu, abychom si zpívali, abych se třeba naučila melodii, pak ještě sem chodim třeba kvůli tomu, aby sem si hrála, no abysem se něco naučila, abych třeba i tady mohla něco vyrábět jako ostatní děti, hrát vybiku, kamarádit se se všema. No nebo když jsme tady spali teď naposled, tak druhej den když jsem šla domů, ona B. přijela domů z Tř., ne ona byla doma a mě napadlo takový: B., co kdybychom si zahrály na pohádkovou noc? A B. takový, tak jo, no a my jsme hrály na pohádkovou noc. *A jak jste hráli na pohádkovou noc?* No jak jste nám vyrobili ty obálky do tý šestky, tak já jsem taky vyrobila obálky, napsala jsem tam altánek na sadech...*No to je hezký.* Ale B. nemohla, tak jsem poklad musela dát někam jinam, tak jsem ho dala blízko, jak bydleli oni – a já jsem jí tam dala album Hany Montany a takovou sponku a pak ona dala poklad a taky jsem ho hledala a ještě ten den u nás spala.

- Učím se tu počítat, český jazyk, angličtinu, vyplňovat něco i malovat, i třeba nějaký barvy, který neznáme.
- Doučování nám pomáhá.
- Já se tu doučuju matematiku, angličtina, přírodovědu. Pomáhá mi s úkolama a psát diktáty.
- Protože nás to tu baví hrozně moc, baví mě, že prostě dokážeme se s váma domluvit, že nás podporujete v doučování.
- Tady můžeme tancovat.
- Baví mě pohádkový noci.
- Baví nás hrát si a dělat hvězdičky a spát tady.
- Doma je velká nuda, jezdíme s váma na výlety.
- Nebýt toho cheironu, já bych se oběsila na pupeční šňůře, kdyby cheiron nebyl, já bych jenom spala a spala.
- Já bych jenom fetovala a chlastala.
- Že pro nás prostě něco děláte pro nás pro Romy a pro ostatní.

Tvoje životní přání?

- Že bych chtěl bydlet tady v Táboře, pořád furt tady.
- Bejt sám, bydlet sám. Chci mít rodinu, ale pozdějš, ještě je na to hodně času.
- *A představ si, kdyby přišel pohádkový dědeček, položil by Ti tuhle otázku? To bych si splnil, to bych říkal všechno – peníze, auto a takový.*
- Chci se stát cukrářkou na doživotí a chci mít šťastnej život a chci mít dvě děti, víc nechci, protože je to moc velká starost.
- Já bysem si přála mít kadeřnictví nebo cukrářství.
- Čím se stanu, tím se stanu, nevíte, co se v životě stane.
- Já bysem si přála šťastnýho manžela.
- Dělat muziku, žít se tím.
- Já mám dvě. Já bych chtěla mít velkou zahradu a na tom dinosaura. A třeba ještě pokémony nějaký. A ještě bych chtěla mít velkého koně, kterej mě bude poslouchat. A ještě třeba draka.
- Já, to je takový pohádkový, chtěla bych bydlet na takovém velikým zámku, mít tam plno šatů a byly by tam služky a přála bych si, aby tam se mnou byli rodiče, abych měla velikánskej bazén, abych se v něm mohla koupat.

Jsi Rom, Romka – jsi na to hrdý/ hrdá?

- Jo!
- Jóóó!
- Nemám se, za co stydět.
- Nadávají mi proto, nevím. Ale jsem ráda, že jsem cikánka.
- Já se za svojí barvu vydávám, ale za co se vydávají oni.
- Mně by to nevadilo, kdyby to řek tak aneb kdyby to řek tak, protože JSEM cikánka, mně by to prostě nevadilo.
- Já jsem ráda, že jsem cikánka.
- Já jsem napůl, já nejsem cigánka – já jsem napůl Češka a napůl Romka.

Příloha II. Přepis rozhovorů s pracovníky

ROZHOVOR S KOMUNITNÍMI A SOCIÁLNÍMI PRACOVNÍKY

OTÁZKA: „Denně se setkáváte a pracujete s romskými dětmi. Jaký to má pro Vás význam?“

ODPOVĚDI:

- Je to velká škola práce s chaosem, obrušování hran, otevírání se druhému světu, který má jiné tradice, zvyky, jinou historickou zkušenost. Vnímám to jako zvláštní prolínání kultur, které neměly v minulosti mnoho prostoru pro dialog a teprve od 2. poloviny 20. století se učí plout na jedné lodi.
- Učím se, učím je, improvizujeme. Jsem obklopen hudbou, někdy i kakofonií.
- Nutí mě to zamýšlet se nad tím, jak moc je důležité prostředí, ve kterém děti vyrůstají a které formuje celý jejich další život. Dovídám se víc o odlišnostech v kultuře, zvycích, o minulosti Romů. Stejně jako všechny ostatní děti, i ty romské chtějí být v něčem nejlepší. Vyniknout, zažít obdiv svých mnohdy nepochopitelně náročných, jindy absolutně laxních rodičů i širšího okolí, najít si své místo „na slunci“.
- Pokud se setkávám s romskými dětmi i jejich rodiči často, tak mám šanci zjišťovat, že Romové mají stejné kvality, neřesti, dovednosti, přednosti, klady, zápory, špatnosti a vše ostatní, tak jako lidé z majoritní společnosti. Je to pojistka, abych neházela všechny Romy do jednoho pytle, tak jako většina lidí z majority, která nemá možnost se s nimi setkávat v jiných než negativních zkušenostech.
- Význam to má pro mě z toho důvodu, že mám možnost a můžu se pokusit přímo něco změnit, jak u samotných dětí a jejich rodičů (vyvolat nějaký pozitivní impuls ke změně) tak v samotném problému vnímání majority a minority navzájem. Navíc je to i můj vlastní vnitřní proces, neboť díky této práci můžu daleko lépe porozumět romské problematice a staví mě to do role neustálého hledání cest, experimentování a flexibility své práce v procesu sociální práce a výchovy romských dětí.
- Mám možnost zde své síly využít k něčemu, co je ve finále prospěšné nejenom pro romskou komunitu, ale v důsledku má význam pro celou společnost. Je to svým způsobem výzva být v procesu něčeho, co je pro většinu lidí již předem odsouzeno k zániku. Ale to je velký omyl.
- Při této práci jsem se naučil se zabývat spíše procesem v sociální práci než samotným výsledkem. Uvědomil jsem si, že nemá smysl se vždy dobrat konečného výsledku, neboť se pak často stává, že ten, kdo dotáhl věc do výsledku, je spíše pracovník než klient. Pokud bych lpěl pouze na dosažení výsledku často zabráním klientovu svobodnému vykročení k procesu, který rozehrává nové situace a dovádí klienty k vlastní konfrontaci se sebou samým a se samotným vnějším impulsem. Uvědomil jsem si, že v sociální výchově je nutné vycházet z možností klienta a ne toho, kam bychom ho chtěli „dostat“. To

není o svobodě a cestě k vlastní zodpovědnosti, ale tendence zkrotit a ovládat lidskou svobodu a získat nad ní moc. To jsem se díky Romům naučil.

- Osobní význam každodenního setkávání s romskými dětmi a jejich rodinami bych spatřovala například v seznámení se s romskou mentalitou, životním stylem a jejím alespoň částečným pochopením. Při diskuzi se svými často předsudky ovlivněnými známými mohu jejich názor konfrontovat se svými pozitivními zkušenostmi s romským etnikem a tak jim poskytnout náhled i z druhé strany a poskytnout jim podněty k přemýšlení. Střetávání mého klidnějšího temperamentu s jejich přirozeně živelnějším temperamentem mne vede k určité psychické pohotovosti a duchapřítomnosti a k nutnosti práce s vlastními emocemi a důsledkem toho postupně k vyšší psychické odolnosti. V neposlední řadě je mi také poskytnuta možnost nahlédnout romské hudební a taneční kultury. Tradiční romské písně mi velmi přirostly k srdci. Ve výčtu bych mohla pokračovat.
- Romské děti a Romové celkově, jsou zrcadlem společnosti. Fenomény, které nasávají z všeobecného kulturního prostředí, zrcadlí bezprostředně, tudíž je pro mne tento kontakt velmi obohacující a umožňuje mi vnitřní růst.

OTÁZKA: „Proč se podle Vás nedaří romským dětem pokračovat ve vzdělávání po skončení ZŠ?“

ODPOVĚDI:

- Protože to vzdělávání trvá tak dlouho a polopaticky, že nestačí romskou duši držet v zájmu.
- Při velkém počtu sourozenců nemají děti individuální péči rodičů, kteří by jim předali potřebné znalosti a dovednosti, které již většina dětí v mateřské školce má. Problém pak narůstá absencí MŠ. Přestože již tak odhadem 2/3 dětí do školky chodí, rodiče je neposílají pravidelně, děti často zůstávají doma kvůli neochotě rodičů je do školky dovést, kvůli nezaplaceným obědům, kvůli všim, atd.
- Základní škola je pro mnohé obtížná již jen tím, že temperament těchto dětí je často považován za nevychovanost. Samozřejmě dítě, které vyrůstalo v rodině, která mu dávala téměř neomezenou svobodu, se vzpírá řádu školy a jejím pravidlům. Jako řešení vidím v osobních asistentech, kteří se věnují dětem individuálně. Děti často nestíhají, neorientují se v daném předmětu a tím také ztrácí motivaci. Navíc rodiče sami mají problém se školní látkou, jelikož jejich vzdělání je základní a někdy také nedokončené.
- Romské děti také rychleji dospívají. Postavení 15ti-letého kluka v romské rodině leckdy nemusí být srovnatelné s 15ti-letým klukem v rodině neromské. Proto prvotní nadšení z „učňáku“ rychle opadne, kluci si raději začnou „na černo“ vydělávat peníze, některé holky se již před 18 rokem stávají matkami.
- Hlavním důvodem je **nejasný vztah rodin ke vzdělávání** – děti nemají podporu od rodičů ke vzdělávání, neboť vztah ke škole a vzdělávání v rámci biografie rodin nikdy nebyl založen na důvěře a nebyl nikdy moc velký. Důvodem může být i to, že romské děti jsou i dnes často považovány za méně inteligentní a proto často končily nebo končí v praktických školách (dříve zvláštní školy).

Z těch je nic moc v životě nečeká a už díky tomuto jsou svým způsobem ocejchovány pro další možnost uplatnění v životě a nalezení zaměstnání.

- Dalším důvodem, proč romské děti mívají problémy ve škole je ten, **že se s nimi doma nemá kdo učit, neboť rodiče ani prarodiče nemají patřičné vzdělání** na to, aby mohli dítěti pomáhat v doučování a psaní úkolů. To je pro majoritu daleko menší problém.
- Dalším důvodem je i samotná **dlouhodobá nezaměstnanost rodičů**. Dítě se v určitém věku identifikuje s rodiči a chce být jako oni (nebo jako jeden z nich), všímá si, co dělají, případně co vlastně nedělají. Pokud dítě žije v rodině, kde její členové dlouhodobě nic nedělají je pravděpodobné, že dítě si tento vzor ponese i do dalších let svého života.
- Posledním důvodem, který si myslím, že hraje velkou roli, je **samotná náplň učiva ve školách a role učitele ve školách**. Dnešní škola je typickým příkladem toho, co jsem popisoval v první odpovědi. Důležitý je výsledek, ne proces, neboť máme tendenci vychovávat ne ze zdroje každé individuality, ale abychom si mohli odškrtnout „splněno“. To je problém školství a je to svým způsobem problém nejenom u romských dětí. Romské děti navíc vyžadují spíše přístup, který bude „zážitkový“, bude směřovat ne k intelektu, ale k prožitku. V dnešní škole je ale tendence spíše vštěpovat dětem mrtvolné informace a myšlení se „cvičí“ schopností „nemysli, hlavně že si budeš pamatovat!“. To je kámen úrazu, neboť romské dítě potřebuje nejdříve zažít, musí cítit radost, pohyb a z toho se učí, aby teprve posléze bylo schopno nějakým způsobem reflektovat a uvnitř zpracovat. Pokud má sedět ve třídě, je to pro něj daleko těžší než pro „bílé“ dítě.
- Romové nemají vzdělání jako hodnotu ve svém hodnotové orientaci, pak současné školství jim neumožňuje zažít ve vzdělávání momenty, které by je motivovaly a netraumatizovaly. Základním východiskem Romů je orientace na současnost, na NYNÍ. Vzdělání je orientované na budoucnost, jde o investici do budoucna. Ta je v nedohlednu, tudíž jakoby neexistovala.
- Romským dětem chybí potřebná motivace a podpora ze strany jejich rodičů, absence pozitivních vzorů v nejbližší komunitě a případně přebírání stereotypů od ostatních členů romské komunity. Specifický způsob života a nízká životní úroveň v lokalitách, ve kterých romské děti a mladí lidé v Táboře žijí, demotivují mladé lidi od snahy získat alespoň výuční list, případně středoškolské či vysokoškolské vzdělání. Romské komunity tradičně nepociťovaly potřebu vzdělávat se a tato situace přetrvává dodnes.
- Všechno je o lidech, a pokud učitel dítě upoutá, tak zlepší i jeho zájem o vyučování i u těch méně nadaných dětí. Nebo stačí u nich rozvíjet manuální zručnost a mohou se vyučit lečjakému řemeslu - ale také hodně záleží na okolí těchto dětí.
- Rodiče většinou nepovažují vzdělání za důležité, nemotivují děti k tomu, aby po skončení ZŠ někde pokračovaly.
- Hlavní problém vidím v jejich okolí a nedostatku motivace. Nevzdělaní rodiče těžko mohou poskytnout precedens v tom, jak lze se svým životem naložit. Vzdělání nebylo v minulosti bráno v této komunitě jako priorita.
- Domnívám se, že jsou rovněž nuceni si co nejdříve začít vydělávat, aby byli soběstační a mohli případně finančně podporovat i zbytek početné rodiny. Od útlého věku jsou zvyklí starat se o mladší sourozence a zajišťovat „živobytí“...

- Protože nemají podporu z domova, jejich rodiče nevidí důvod, proč by jejich děti měly studovat. Také proto, že systém vzdělávání netrvá na tom, aby děti po ZŠ pokračovaly ve studiu či učebních oborech. Romové potřebují jasná pravidla. Pokud je nemají daná, svoje si nenastaví.

OTÁZKA: „*Jaká je romská rodina dnes? Jak ji vnímáte?*“

ODPOVĚDI:

- Romská rodina je zmatená, je zatlačena do kouta díky sociálním a rasovým problémům. Je ale daleko soudržnější než klasická „bílá“ rodina. Je v ní hluk, chaos, dluhy, ale také teplo, pořádek, vřelost a pohostinnost (pokud vám věří), určitá pospolitost, která se v majoritě pomalu vytrácí.
- Různá. Některé rodiny jsou ještě tradiční a žijí podle pravidel, podle nich žili jejich rodiče a prarodiče. Některé rodiny již bohužel žijí zcela jinak – zneužívají sociální systém a tradice je již nezajímají. A mají problémy – nezaměstnanost, zadluženost, bydlení,....
- Nesoudržná, pod vlivem destruktivního působení médií a konzumní společnosti.
- Je soudržná. Zajímavě kombinuje podporu individuality každého člena s kontrolou přílišného vymanění se.
- Romská rodina je početná a soudržná, většinou žijí všichni členové pohromadě. Děti jsou zvyklé účastnit se "všeho dění". Myslím, že jsou vedeni k úctě ke všem starším členům rodiny. Taková soudržnost v "bílých" rodinách někdy chybí.
- Z vlastní zkušenosti se mohu domnívat, že rodina je i v současnosti pro Romy velkou hodnotou. Ovšem neznamená to, že by ta rodina jako taková byla zvlášť stabilní. Výjimkou nebývají také rozvody, rozchody. Obvyklá je například i nepřítomnost některého z dospělých, který je velmi často ve výkonu trestu odnětí svobody. Širší rodina a pak zvlášť osoba matky je často jedinou jistotou pro Roma. Život domácnosti se soustřeďuje do jedné místnosti zpravidla do velké obytné kuchyně. Tradiční romská pohostinnost a sklon k pospolitému životu vedou někdy spolu s vysokou porodností k nápadnému přeplňování bytů. Romové bývají těžko snesitelní např. jako sousedé v domě či v ulici, jejich hlučné chování a jiný přístup k bydlení vyvolává značnou nevoli obyvatel majoritní společnosti. Většina Romů musí hledat obživu v hrubé fyzické práci, protože jim chybí kvalifikace a vzdělání. Kromě nízkého vzdělání je dalším handicapem pracovní morálka neodpovídající požadavkům majoritní společnosti. Mnoho romských rodin žije pouze ze sociálních dávek, jimiž stát přispívá zejména na péči o děti. V současnosti je velkým problémem také rozšíření drog, především pervitinu, mezi mladými Romy a závislost na alkoholu a herních automatech. Rodiny jsou často zadlužené. Přesto to přese všechno musím ovšem podotknout, že mi má práce umožnila častěji se setkávat nejenom s dětmi navštěvující naše komunitní centrum, ale i spolupracovat s jejich rodinami, z jejichž strany se mi ve většině případů dostalo milého přijetí a vstřícnosti, zakusila jsem jejich pověstné pohostinnosti.
- Vnímám, že romská rodina není již tak pospolitá, jako bývala ještě v době novodobého kočování z místa do místa. Sociální síť se omezila více méně na užší rodinu – rodiče a prarodiče. Důvodem může být vzdálenost některých příbuzných (Slovensko), ztráta výrazného nepřítele – myslím si, že Gádžové

nejsou již pro Romy takovým problémem. Žijí mezi nimi, posílají děti do školy, hledají si mezi nimi práci, chtějí mít stejně jako oni byt, auto, atd. Mnohem větším problémem jsou dluhy, lichvy, exekuce. Možná že právě peníze je mohly od sebe částečně oddělit. Děti si berou půjčky za své rodiče, čímž se začínají zadlužovat. Jeden druhého strhává do větší dluhové pasti. Velkým problémem určitě byl a je obchod s drogami.

- Širší romská rodina se setkává víceméně při svatbách, křtinách a pohřbech. Jelikož si chce většina rodin zvýšit životní úroveň, je nutností se přizpůsobit systému, který je nastaven dle majority. (Budeš-li dělat v paneláku hlučné večírky, můžeš přijít o byt. Budeš-li týden zapíjet svého zemřelého, můžeš přijít o práci). Na druhou stranu je velmi málo pravděpodobné, že se rodina dítěte zřekne. Myslím, že vzdělání už není problém rodiny. Problém mohou být peníze a vidina lepšího života nebo opačný příklad - pocit studu za člena rodiny (např. dcery za tátu, který pije a hraje automaty) a s tím spojené vymezení se od těch „špinavých Romů“.
- Jeden rys ale určitě přetrvává – a to v „důslednosti emocí“ aneb když se slaví, tak pořádně a do poslední koruny

OTÁZKA: „*V čem vidíte smysl a přínos komunitního centra?*“

ODPOVĚDI:

- ...je jeho otevřenost, podaná ruka a důvěra v člověka, který přichází. Cheiron vnímám jako prostředníka mezi lidmi, jako bezpečný prostor k vyjádření různých názorů, jako most, po kterém se dá přejít, poznat a neztratit svou identitu.
- Samotný prostor, kam mohou jak starší, tak ty mladší docházet - bezpečný prostor jako místo pro možnost setkání, pozitivní změny, vyzkoušení si modelových situací a získání náhledu na ně pro následnou správnou volbu jednání v praxi, řešení sociálních problémů, k posílení sociálních a jiných dovedností atd.
- Máme možnost děti vzdělávat a rozvíjet v jiném než školním prostředí – v prostředí důvěry, které samy rády a dobrovolně navštěvují, mít s nimi partnerský vztah, můžeme se stát jejich vzory v jednání, chování a komunikaci právě svým osobním příkladem - tedy pravděpodobně jiným než zažívají ve svém domácím prostředí.
- Propojování násilím nepropojitelného.
- Smysl vidím v každodenní práci s dětmi. V tom, že se pomalu a jistě daří měnit přístup dětí a mladých romských lidí k majoritní společnosti, ke vzdělání, k povinnostem. Dostali možnost být v úzkém kontaktu s lidmi, kteří jsou kompetentní a schopní jim pomoci, když budou potřebovat. Vznikají vztahy založené na důvěře, které možná v leccems předčí vztahy v rodině.
- Děti mají možnost zažít věci, ke kterým by nejspíš neměly možnost se dostat. Prostřednictvím všech aktivit, které jim centrum nabízí, mohou rozvíjet své schopnosti a dovednosti a snad tak mají šanci na život lepší, než mají jejich rodiče.

- Nikdo z nás se na děti nedívá jako na "jiné" a tím snad alespoň trochu vzniká důvěra romských dětí k majoritě.
- Pokud komunitní centrum „Žije“ a pracuje vně komunity (obce) a snaží se propojovat jednotlivé „komunity“ (Romové, „neromové“, politici, studenti, inteligence, děti, věřící, nevěřící, umělci, ...), tak aby žili jako dobří „sousedé“, tak je přínos komunitního centra pro obec neuvěřitelný! Tento přínos je bohužel viditelný až po mnoha letech usilovné práce a čekání se v naší společnosti nenosí, takže komunitní centra v ČR nemají na různých ustláno. A dlouho mít nebudou.

„Co je pro Vás stěžejní v klubu pro mladší?“

ODPOVĚDI:

- motivování dětí již od velmi malého věku ke vzdělání a k důvěře ve společnost, ve které žijí, komunikace s jejich rodiči
- pevné a laskavé vedení zkušeným pracovníkem, nastavení jasných hranic, důslednost a podnětný prostor pro hru a učení
- osobní příklad pracovníka a to ve všech směrech
- čím dříve se s dětmi začne pracovat, tím je větší šance k trvalejší pozitivní změně v jejich životě - tyto děti budou mít větší šanci se uplatnit a budou mít větší šanci „vytáhnout“ rodiny z „bludného kruhu“ a měnit vnímání romské minority většinovou společností a naopak
- může se zarýt pod kůži a později pomoci jít s tou „kůží“ na trh
- děti se zde věnují přípravě do školy, kterou by jinak s největší pravděpodobností zanedbávaly, poznávají místa, na která by se jinak možná nikdy nepodívaly, rozšiřují si obzory a získávají náhled a zkušenost; tančí, zpívají, malují, učí se točit na kruhu a spousty jiných aktivit, díky nimž mají možnost se nejen odreagovat, něco nového se naučit, ale objevit třeba v sobě i netušený talent

„Co je pro Vás stěžejní v klubu pro starší?“

ODPOVĚDI:

- otevírání témat dospělosti, obrušování vyhraněných názorů, motivace ke vzdělání a k práci, podpora jejich vztahů v komunitě i ve většinové společnosti
- partnerský rozhovor, pocit důvěry, přebírání kompetencí, zodpovědnosti a možnost vyzkoušet si v bezpečném prostoru různé životní situace
- osobní příklad pracovníka a to ve všech směrech
- důležitým je právě možnost mít prostor, kam mohu odejít mimo bydliště a kde mohu strávit svůj volný čas - je to místo, kde mohou mladí lidé změnit způsob náhledu na vztahu majority a minority na předsudky atd. a pochopit, že to není o tom, jestli si gádžo nebo cikán, ale o tom jestli si dobrý člověk nebo ne - komunitní centrum toto umožňuje, neboť jeho hranice jsou otevřené a dovolují vytvořit vztah a důvěru mezi pracovníky a klienty a to je zásadní předpoklad ke skutečné sociální práci
- částečně podporuje, ale zároveň i krotí pubertální vzpupnost

- vidím hlavní přínos v možnosti dospívajících trávit volný čas smysluplným způsobem, mít nějaký cíl – např. věnovat se hudbě, dosáhnout nějakého úspěchu apod. Zázrakem, který se stává, nazývám vznikající vztahy mezi těmito mladými lidmi a pracovníky, kteří jsou v jejich životě natolik důležití, aby se jim svěřili s problémem, šli za nimi se žádostí o pomoc a svěřili jim, co je trápí, co plánují do budoucna, ale také, co je těší, naplňuje... V tom vidím výhru a šanci na to, aby společnost jednou romskou komunitu přijímala jinak, než jak je zvykem – s odstupem a nedůvěrou, v horším případě s nenávisť a odporem.
- Vyspělá společnost by měla být schopna dosáhnout toho, aby narodit se jako Rom přestalo být stigmatem!

ABSTRAKT

VOMLELOVÁ, A. Romské dítě „po škole“. Význam romské kultury, rodinného, školního a neformálního (mimorodinného a mimoškolního) prostředí pro výchovu a vzdělávání romských dětí. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Kuchař.

Klíčová slova: romské dítě, Romové, romská kultura, rodina, výchova, škola, vzdělávání, komunitní práce, komunitní centrum, Cheiron T

Bakalářská práce se zabývá významem romské kultury, rodiny, formálního a neformálního prostředí pro výchovu a vzdělávání romských dětí.

V teoretické části je nejprve představena romská kultura jako východisko pro výchovu a vzdělávání romských dětí. Dále výchova v romské rodině, co například znamená vychovávat dítě k romství a jak se liší romská výchova a vzdělávání od majoritní společnosti. Následně se práce věnuje formálnímu vzdělávání především v mateřské a základní škole, zabývá se úlohou pedagoga, školní úspěšností romských žáků a nástroji, které jejich postavení zlepšují. Vliv mimorodinného a mimoškolního prostředí je prezentován na příkladu Komunitního centra pro děti a mládež Cheiron T v Táboře.

V praktické části je zprostředkován pohled komunitních a sociálních pracovníků tohoto komunitního centra. Hlavním cílem výzkumu mé bakalářské práce je zjistit vztah a motivace romských dětí ke vzdělání – jaký vliv na ně má v tomto ohledu kultura, rodina, škola a komunitní centrum, kam dochází. Praktická část je zakončena prezentací a interpretací výpovědí dětí, se kterými jsem na toto téma vedla rozhovor. V závěru bakalářské práce dochází v diskuzi k porovnání výpovědí dětí, komunitních pracovníků a mých praktických zkušeností s názory získanými z odborné literatury.

ABSTRACT

Romany child „after school“. The importance of Romany culture, family environment, school and informal (outside the family and school) environment for upbringing and educating Romany children.

Key words: Romany child, Romany, Romany culture, family, upbringing, school, education, community work, community centre, Cheiron T

Bachelor's thesis deals with the importance of Romany culture, family, formal and informal environment for upbringing and educating Romany children.

In the theoretical part there is first introduced Romany culture as the base of upbringing and educating Romany children. There is also covered raising in Romany family, for example what it means to bring up a child to being Roma and what the differences are between upbringing and educating in Romany family and in majority society. Then the thesis discusses formal educating mainly in kindergarten and primary school, it also deals with the role of teacher, achievements of Romany pupils and tools which make their position better. I used an example of the Community centre for children and youth Cheiron T in Tábor to demonstrate the influence of environment which is outside the family and school.

In the practical part there are expressed the views of community and social workers of Cheiron T. The main purpose of my bachelor's thesis is to find out Romany children's attitude and motivation to education - how they are influenced by culture, family, school and community centre which they attend. The practical part ends with presentation and interpretation of children's interviews.

At the end of my bachelor's thesis there is a comparison of children and community workers opinions and my practical experience with the opinions I have found in the literature.