

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

**Pohledy klíčových aktérů na vznik soukromé základní školy
s internátem**
Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Wolfová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika (SOCPN)
Vedoucí Práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Zadání diplomové práce

Autor:	Barbora Wolfová
Studium:	P19P0712
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Pohledy klíčových aktérů na vznik soukromé základní školy s internátem
Název diplomové práce AJ:	Views of key actors on establishing private boarding elementary school.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá založením soukromé základní školy s internátem pro děti z dětského sboru Čhavorenge. Cílem práce je zmapovat klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik soukromé základní školy s internátem. Mezi hlavní aktéry patří MŠMT, Agentura pro sociální začlenování, Česká školní inspekce, ombudsman, romské děti, rodiče romských dětí, Ida Kelarová a její pracovníci. Diplomová práce se opírá o kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaných rozhovorech a o analýzu historických pramenů, které jsou spjaty zejména se založením Květušinské základní školy. Přínosem práce je sběr poznatků, které pomohou objasnit, do jaké míry je založení soukromé internátní školy prospěšné a reálné.

BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání hnutí R v Květušíně 27. - 28. listopadu 1998.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 143 s. ISBN 80-902461-1-7:50.

BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Romové a pedagogika: 15. setkání hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24. - 25. března 2000.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 147 s. ISBN 80-902461-3-3:50.

BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6. - 8. května 1999.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 199 s. ISBN 80-902461-0-9:50.

BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Romové a obecná škola: (přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"): 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9. - 10. května 1996.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, 121 s. ISBN 80-902149-3-2:50.

BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Romové a majorita: (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi): sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13. - 14. prosince 1996.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997, 139 s. ISBN 80-902149-7-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.* 1. vyd. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů.* 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Pohledy klíčových aktérů na vznik soukromé základní školy s internátem vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Také prohlašuji, že diplomová závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK.)

V Hradci Králové dne

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. et Mgr. Radku Vorlíčkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad, za doporučení kvalitních literárních podkladů, za jeho čas při čtení práce, za jeho ochotu při všech našich konzultacích a za stále reakce na moje emaily a dotazy. Moc si vážím jeho pozitivního přístupu, kterým mi několikrát dodal chuť a odvahu do psaní práce.

Poděkování patří i Ing. et Bc. Stanislavovi Michkovi, Ph.D. za poskytování rad, kontaktů pro rozhovory a jeho pozitivní přístup k mé práci.

Děkuji všem respondentům, kteří si udělali čas a poskytli mi rozhovor nebo vyjádření k mé práci.

Mé poděkování patřím všem, kteří byli ochotni si moji diplomovou práci přečíst, ale i mým rodičům za jejich podporu.

ANOTACE:

WOLFOVÁ, Barbora. *Pohledy klíčových aktérů na vznik soukromé základní školy s internátem*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 137 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zabývá založením soukromé základní školy s internátem pro děti z dětského sboru Čhavorenge. Cílem práce je zmapovat klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik soukromé základní školy s internátem. Mezi hlavní aktéry patří MŠMT, Agentura pro sociální začleňování, Česká školní inspekce, ombudsman, romské děti, rodiče romských dětí, paní Ida Kellarová a její pracovníci. Diplomová práce se opírá o kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaných rozhovorech a o analýzu historických pramenů, které jsou spjaty zejména se založením základní školy v Květušíně. Práce popisuje život Kellarové, která sbor založila, její představu o založení školy a historii sboru Čhavorenge. Ve výsledcích jsou podrobně popsány názory respondentů pro tento projekt. Uvádí se, jaký mají názor na projekt, popisují klady a zápory projektu a vše je podloženo literaturou. Na závěr jsou výsledky zhodnoceny. Výsledky ukazují, že založení školy není prospěšné. Většina respondentů by nepodpořila založení školy z důvodů segregace, dětí v internátní škole, převýchovy dětí a ztráty rodinného zázemí. Muselo by se spoustu věcí v projektu změnit a upřesnit. Přínosem práce je sběr poznatků, které pomohou objasnit, do jaké míry je založení soukromé internátní školy prospěšné a reálné.

Klíčová slova: Romové, sbor Čhavorenge, Ida Kellarová, segregace, inkluze

ANNOTATION

WOLFOVÁ, Barbora. Views of key actors on establishing private boarding elementary school. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 137 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis deals with the establishment of a private primary school with boarding facilities for children from the Chavorenge Children's Choir. The aim of the thesis is to map the key perspectives of the key stakeholders for the establishment of a private primary school with boarding. The key actors include the Ministry of Education, the Agency for Social Inclusion, the Czech School Inspectorate, the Ombudsman, Roma children, parents of Roma children, Mrs. Ida Kellarová and her staff. The diploma thesis is based on qualitative research based on semi-structured interviews and on the analysis of historical sources, which are mainly connected with the establishment of the primary school in Květušín. The thesis describes the life of Kellarová, who founded the choir, her idea of the school's foundation and the history of the Chhavorenge choir. The results detail the respondents' views for this project. Their opinion about the project is stated, the pros and cons of the project are described, and everything is supported by literature. Finally, the results are evaluated. The results show that the establishment of the school is not beneficial. Most of the respondents would not support the establishment of the school because of segregation, children in boarding school, re-education of children and loss of family background. Many things would have to be changed and clarified in the project. The contribution of this thesis is the collection of findings that will help clarify the extent to which the establishment of a private boarding school is beneficial and realistic

Keywords: Roma, Chavorenge congregation, Ida Kellarová, segregation, inclusion

OBSAH

1. ÚVOD	9
2. METODOLOGIE	11
2.1. Kritéria kvality výzkumu	12
2.1.1. Pravdivost a platnost výzkumu.....	12
2.1.2. Spolehlivost	13
2.1.3. Etika výzkumu.....	13
2.2. Kvalitativní rozhovor	15
2.3. Postup sběru dat	18
2.4. Proces kvalitativního výzkumu	21
2.5. Analýza kvalitativních dat.....	23
3. PERSPEKTIVA A PŘÍSTUP IDY KELAROVÉ	27
3.1. Život:	27
3.2. Sbor Čhavorenge.....	32
3.3. Koncept Kellarové myšlenky	35
4. KOMPARACE A POHLED DO HISTORIE.....	40
4.1. Květušínská škola.....	40
5. VÝSLEDKY	46
5.1. Perspektiva Kellarové, jejího manžela, Petra Kadlece, dětí a rodičů.....	46
5.1.1. Přístup Kellarové k dětem	48
5.1.2. Vliv Kellarové na děti.....	50
5.1.3. Co všechno jim Kellarová dává.....	51
5.1.4. Otevřenost.....	53
5.1.5. Vztah k dětem	53
5.1.6. Vliv sboru	54
5.1.7. Vliv rodiny.....	56
5.1.8. Vliv společnosti a školství.....	59
5.1.9. Vliv filharmonie na děti.....	73
5.1.10. Otevření školy – vznik projektu	74
5.1.11. Segregace.....	76
5.2. Perspektiva hlavních organizací.....	78
5.2.1. Názory organizací na projekt.....	86
5.2.2. Jak hodnotí přístup/filozofii Kellarové.....	87
5.2.3. Podpořili by tento projekt?	88
5.2.4. Důvody podpoření nebo nepodpoření projektu.....	91

5.2.4.1. Národnostní menšina	91
5.2.4.2. Segregace	94
5.2.4.3. Internátní škola	108
5.2.4.4. Vyrůstání bez rodiny, vliv rodiny	110
5.2.4.5. Školství	112
5.2.4.6. Soukromá škola.....	115
5.2.4.7. Potenciál dětí.....	115
5.2.4.8. Hudba.....	115
5.2.4.9. Alternativa ostatních škol	115
5.2.4.10. Převýchova dětí.....	117
5.2.4.11. Domácí vzdělávání a s tím spojené financování školy	117
5.3. Perspektiva ostatních.....	117
5.3.1. Názor na myšlenku	119
5.3.2. Názor na přístup/filozofii Kellarové.....	119
5.3.3. Prospěch v naší společnosti	120
5.3.4. Podpořili by tento projekt.....	120
5.3.5. Co se jim na projektu nelíbí.....	120
5.3.5.1. Segregace	120
5.3.5.2. Odloučení od rodiny	121
6. INTERPRETACE SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ	122
7. ZÁVĚR	126
8. POUŽITÉ ZDROJE	131

1. ÚVOD

Diplomová práce pojednává o názorech klíčových aktérů na vznik soukromé základní školy s internátem pro romské děti ze sboru Čhavorenge. Práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. První kapitola obsahuje metodologii, kde je podrobně popsán postup celé práce a vybrané metody. Druhá kapitola je Perspektiva a přístup Idy Kellarové, zakladatelce sboru Čhavorenge, která chce založit soukromou základní školu s internátem pro romské děti. V této kapitole je důkladně popsán její život, následně sbor Čhavorenge a koncept její myšlenky pro založení školy. Čtvrtá kapitola je pohlednutí do historie a je zde popsána škola v Květušíně, což byla škola pro romské děti v ČR. Pátá kapitola Výsledky je nejdůležitější, pojednává o rozhovorech s klíčovými aktéry. Kapitola je rozdělena do tří částí podle typu respondentů. První část je perspektiva Kellarové, jejího manžela, pracovníka z České filharmonie, dětí ze sboru a rodičů. Jedná se o respondenty, kteří jsou v nějaké míře zapojeni do sboru a byli by součástí základní školy. Do druhé části jsou zařazeny výpovědi aktérů, které by vznik školy určitým způsobem ovlivnily. Patří sem Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), Agentura pro sociální začleňování, Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), ombudsman, Člověk v Tísni (dále jen ČvT) Open Society Fund (dále jen OSF), Awen Amenca. Do třetí části patří výpovědi respondentů, kteří se o romskou problematiku určitým způsobem zajímají a věnují se jí. Sem patří např. odborníci na danou problematiku, starosta města, kde by škola byla založena a ředitelé základních škol. Perspektivy mají další podkapitoly, které se odvíjejí od výpovědi respondentů. Podkapitoly jsou většinou argumenty proč školu založit nebo nikoliv. Šestá kapitola shrnuje výsledky.

Cílem diplomové práce je zmapovat klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik romské soukromé základní školy s internátem. Mezi hlavní aktéry byly zařazeny MŠMT, Agentura pro sociální začleňování, Česká školní inspekce, ombudsman, romské děti, rodiče romských dětí, Kellarová a její pracovníci. Jedná se o aplikovaný výzkum. Přínosem je sběr informací, které objasní, do jaké míry je založení soukromé internátní školy prospěšné a reálné. Na základě rozhovorů s hlavními aktéry se zhodnotí, zda by bylo možné školu založit a za jakých okolností. Tento cíl objasní Kellarové, zda má projekt smysl a zda ho má realizovat. S pomocí práce se zjistí, jaké jsou nedostatky a co se musí zlepšit, aby projekt mohl vzniknout. Z hlediska intelektuálního cíle, projekt může ukázat potřeby romských dětí, změny podmínek pro jejich lepší vzdělávání. Personálním cílem je porozumění romské společnosti a různé pohledy na ni. Během práce jsem vedla

rozhovory různými lidmi a bylo pro mě zajímavé sledovat pluralitu perspektiv. V tom spatřuji velké obohacení nejen pro moji praxi, ale i pro svůj osobní život.

Výzkumná otázka této práce zní: Jaký pohled mají hlavní aktéři na vznik soukromé základní internátní školy?

Přínosem práce je sběr poznatků, které pomohou objasnit, do jaké míry je založení soukromé internátní školy prospěšné a reálné.

Na tomto tématu založení soukromé romské školy s internátem se mnou pracovaly ještě dvě studentky. Studentka Denisa Zádková zpracovala téma Výchova a vzdělávání romských dětí pod vedením Mgr. Gabriely Caltové Hepnarové, Ph.D. Jejím cílem bylo zmapovat a popsat specifický výchovný přístup Kellarové. Studentka Zuzana Navrátilová zpracovala téma Založení soukromé základní školy s internátem, pod vedením Ing. et Bc. Stanislavem Michkem, Ph.D. Cílem její práce bylo informovat o různých druzích vzdělávání, rejstříku škol a školských zařízení v České republice a také o srovnání soukromých základních internátních škol v jiných zemích. Dále vytvořila podnikatelský záměr pro založení nové soukromé základní internátní školy v ČR především pro dětský sbor Čhavorenge. V podnikatelském záměru podrobně rozpracovala plán kurikula, marketingový plán, finanční plán, analýzy a jiné informace. Podnikatelský záměr zhodnotila na základě rozhovorů s řediteli soukromých základních škol a dalšími experty zainteresovaných stran.

Může se zdát, že v práci by mohlo být více teorie o praktickém založení soukromé školy, ovšem to nebylo mým cílem. Toto měla za úkol již zmíněná studentka Zuzana Navrátilová, která dávala dohromady podnikatelský záměr. Této problematice se dopodrobna věnovala a tím pádem mohu odkázat na její práci. Zmapovala jsem pohled aktérů na koncept Kellarové a jejich zhodnocení. Zmapovala jsem pohled aktérů na koncept Kellarové a jejich zhodnocení.

Téma jsem si vybrala, protože mě zaujalo svojí neobvyklostí a praktičností. Měla jsem pocit, že romská problematika a vzdělávání je u nás dost kontroverzní téma a zajímalo mě, jak se na tento projekt budou dívat hlavní aktéři.

Způsob zpracování bylo založeno na kvalitativním výzkumu, který je založen na polostrukturovaných rozhovorech a na analýze historických pramenů. Rozhovory se hodnotily na základě otevřeného kódování. Na základě rozhovorů byla do práce přidána teorie. Mým úmyslem bylo propojit teoretickou část s praktickou. Každý respondent zdůraznil důvody, proč by škola měla nebo neměla být založena. Jejich důvody jsem doplnila teorií.

2. METODOLOGIE

Při výzkumu a řešení výzkumných otázek se používají dvě hlavní metody, které jsou dané dvojicemi analýza-syntéza, induktivní-deduktivní postup. Analýza znamená rozdělení celku na komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy. U syntézy jde o složení částí do celku a o popis hlavních organizačních principů. „*Dedukce spočívá v logickém odvození závěru z množiny jiných tvrzení, která považujeme za pravdivá. Indukce vychází z poznatku, že pozorování představitelů dané jevové kategorie se vyznačují jistou vlastností. Jinými slovy – z pravidelnosti zkoumaných událostí odvozujeme obecné pravidlo o určité pravidelnosti platné pro další události na jiném místě nebo v jiném čase*“ (Hendl 2005, s. 36). V mé práci jsem použila analýzu a dedukci. Jelikož jsem měla rozhovory s různými respondenty z různých odvětví a zkoumala jsem, jak mezi sebou fungují, jaké jsou mezi nimi vztahy a jaké mají názory. Následně jsem dedukovala závěry ze všech rozhovorů, které jsem získala.

Práce se opírá o kvalitativní výzkum. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček 2007, s. 17). Hendl (2005, s. 50) uvádí definici dle Creswell (1998) „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Kvalitativní metody umožňují výzkumníkovi analyzovat a interpretovat svá data a vytvořit z nich teorii (Corbin a Strauss 2015). Další, kdo se zabývá kvalitativním přístupem a jeho metodami jsou Marshall a Rossman (2016) a Neuman (2014). Důvod, proč jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, byl jednoznačný, chtěla jsem zjistit různé perspektivy od různých organizací a jejich nejpřesnější a nejautentičtější výpovědi a pohledy na danou problematiku. Nechtěla jsem zjistit pouze obecné informace na jejich webových stránkách, ale i zjistit, co si o tématu myslí. Měla jsem v úmyslu, aby práce byla co nejpřínosnější pro případnou realizaci projektu. Proto jsem využila rozhovory, abych měla různorodé a pestré odpovědi a zjistila, co nejvíce možných pohledů na danou věc.

Výhodu tohoto výzkumu jsem viděla v jeho autentičnosti k daným výsledkům, jelikož pomocí rozhovorů získám důvěryhodné odpovědi.

2.1. Kritéria kvality výzkumu

Kvalitativní výzkum má jednotlivá kritéria pro jeho kvalitu. Jedná se o pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a etiku výzkumu. Toto jsou principy, na které jsem během výzkumu kladla důraz.

2.1.1. Pravdivost a platnost výzkumu

Pravdivost znamená, že nálezy reprezentují jevy, na které odkazují. Platnost znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazem. Pravdivost je kritérium, které odděluje dobrý výzkum od špatného. Do tohoto kritéria se dále řadí důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost (Švaříček 2007).

Kritérium důvěryhodnosti je na stejném principu jako kritérium potvrditelnosti a autenticity. Všem třem kritériím odpovídá koncept vnitřní validity. „*Při dotazování se na vnitřní validitu si klademe otázku, jestli pozorování badatele odpovídají teorii, kterou vyvinul*“ (Švaříček 2007, s. 32). Mezi základní techniky ke zvýšení důvěryhodnosti, potvrditelnosti a autenticity se řadí tyto: členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace (Švaříček 2007).

Kritérium přenositelnosti také označováno jako aplikovatelnosti odpovídá konceptu vnější validity. Vnější validita ukazuje, do jakého stupně mohou být výsledky zobecněny na širší populaci. Mezi hlavní techniky k zajištění přenositelnosti se počítá zdokumentování celého výzkumného procesu (Švaříček 2007).

Kritérium autenticity by mělo odpovídat důvěryhodnému, přesnému, validnímu, konstruktivistickému zkoumání. Mezi kritéria autenticity se řadí nestrannost, ontologická, výchovná, katalytická a taktická autenticita. Toto kritérium znamená, že by mělo být jasné, jakým hlasem hovoří každý badatel a jakým hlasem hovoří účastníci jeho výzkumu (Švaříček 2007).

V práci jsem se především snažila o pravdivost a důvěryhodnost, kterou mohu doložit na rozhovorech a jejich přesných citacích, které jsem vložila do hlavní kapitoly.

2.1.2. Spolehlivost

Síla terénního výzkumu spočívá v zajištění vysoké platnosti dat. Spolehlivé měření je takové, které při opakované aplikaci dává shodné výsledky, jestliže se studovaný jev nezměnil. V kvalitativním výzkumu je dosahováno nízké spolehlivosti, jelikož nejsou všechny metody standardizované a dochází k tomu, že každý výzkumník by vyzkoumal něco trochu jiného. Aby došlo k vysoké spolehlivosti, musely by se sestavit přesně strukturované otázky pro rozhovor, které by byly stejné pro každého dotazovaného jedince. Ovšem to neodpovídá podstatě kvalitativního přístupu. Do tohoto kritéria se řadí správnost a pečlivost. Badatel by neměl používat strategii domýšlení nebo doplňování dat. Měl by pracovat pouze s těmi informacemi, které získal a neměl by do nich vkládat svoje myšlenky. Dále sem patří pečlivost. Badatel by měl dokázat, jak si vybíral účastníky pro pozorování. Mezi techniky, které zajišťují spolehlivost, se řadí, konzistence otázek, přepis nahrávek rozhovoru, konzistence při kódování, dvojité, opětné a procedurální kódování (Švaříček 2007).

Na rozhovory s organizacemi jsem měla připravené otázky, které byly pro všechny organizace stejné. Samozřejmě někdy došlo k tomu, že jsem se během rozhovoru doptávala, ale ty podstatné otázky byly předem dané. Mohla jsem vyhodnotit odpovědi tak, že jsem je roztřídila podle otázek, které jsem jim pokládala, jelikož to byly dílčí části výsledku. Když se někdy stalo, že mi zcela neodpověděli na mou otázku a začali mluvit o jiném tématu, tak jsem si odpověď nedomýšlela a pracovala jsem pouze s tím, co jsem získala. Respondenty jsem si vybrala podle jejich angažovanosti k danému tématu. Buď by založení školy museli schválit anebo by významným způsobem přispěli do projektu.

2.1.3. Etika výzkumu

V každém případě ve výzkumu by se mělo počítat s etickými souvislostmi. *„Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by podle nás mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení“* (Švaříček 2007, s. 43). V každém výzkumu se musí brát ohled na etické aspekty (Iphofen a Tolich 2018, Wiles 2012, Kara a Pickering 2017, Miller et al. 2012). V dnešní době roste zájem o etické aspekty (Punch 2015). Etické zásady jsou formulovány v obecné rovině. Nejedná se o návody, které když budeme následovat, tak z nich bude dobrá věc. Jedná se o obecné principy, se kterými se můžeme konfrontovat, ale nejedná se o přesná pravidla. Na každém tedy zůstává pečlivé zvažování všech etických aspektů jeho

výzkumu. Mezi základní principy patří: důvěrnost, poučený souhlas, zpřístupnění práce účastníkům výzkumu (Švaříček 2007). Výzkumník má mít také etickou odpovědnost, která zahrnuje principy integrity, poctivost a respekt k ostatním lidem, kteří se na výzkumu podílí (Punch 2015).

Důvěrnost znamená, že nebudou zveřejněná data, které by umožnila čtenářům identifikovat účastníky výzkumu. Badatel by měl upozornit ostatní účastníky o zachování důvěrnosti a sám by to měl dodržovat. Dále by neměl sdělovat účastníkům a ostatním kolegům informace od jiného účastníka. Nemělo by dojít k žádné újmě účastníkům výzkumu. Pokud s tím účastníci souhlasí, může se uvést jejich jméno. Ovšem i tak se to nedoporučuje už jen z důvodu, že respondent může změnit názor. Dále by měl výzkumník získaná data mít na chráněném místě, a ne na volně přístupném (Švaříček 2007).

Kromě principu důvěryhodnosti by měl mít výzkumník získaný souhlas od účastníků výzkumu, který by si měl nějakým způsobem zdokumentovat (nahrát na diktafon či vyplnit formulář). V literatuře se mluví o poučeném souhlasu, což v pedagogické praxi znamená, že s výzkumem budou dobrovolně souhlasit. Účastníci by měli být seznámeni s povahou a případnými důsledky výzkumu (Švaříček 2007).

K zpřístupnění práce účastníkům výzkumu by mělo dojít, pokud výzkumník dá slib, že jim výsledky poskytne. Problémem je, že to často vede k nepochopení výzkumné zprávy, pokud je založena na kvalitativní metodologii. Je rizikem, že výsledky mohou být ovlivněny badatelem, a to v případě, pokud může být situace interpretována dvěma způsoby. Na konci výzkumu může dojít k dilematu, zda upřednostnit následky pro účastníky (nezveřejnit zprávu) nebo sdělit pravdu vědecké komunitě (zveřejnit zprávu). Proto je vhodné si vytvořit etické rutiny během výzkumu a s bádáním přemýšlet a posuzovat, jaké jsou etické dimenze jeho jednání (Švaříček 2007).

Pokud se podíváme na konkrétní případy etických aspektů v této práci, tak byla dodržena důvěrnost i získaný souhlas od respondentů. Jelikož práce se opírá o rozhovory, tak na začátku každého rozhovoru jsem se zeptala, zda respondent souhlasí s tím, že si rozhovor nahraji. Následně jsem se doptávala, zda ho smím jmenovat pod danou organizací nebo chce být anonymizován. Jejich vyjádření mám nahraná a každý respondent mi napsal email, kde mi potvrdil, zda ho mohu jmenovat. Někteří mě požádali o anonymitu z důvodu, že si sice za svým názorem stojí, ale vzhledem k jejich postavení či postavení organizace si to nepřejí.

Moji klíčovou otázkou bylo, zda by tento projekt – Založení soukromé základní romské školy podpořili či nikoliv. Jelikož se jednalo o dost subjektivní otázku, tak mě

někteří upozornili na to, že sice hovoří za jejich organizaci, ale ať jejich názor beru jako soukromý, protože někdo jiný z organizace by se k tomu mohl vyjádřit jinak. Jiní tvrdili, že se sice jedná o jejich názor, ale že to mohu považovat jako názor celé organizace, protože vědí, jak by se k danému problému organizace postavila. Musela jsem tedy rozeznávat, zda se jedná o názor organizace nebo jen člena organizace.

V každé organizaci jsem se (emailem) doptala na nejkompentnějšího člověka, který se věnuje vzdělávání dětí, popř. konkrétně romským. S ním jsem vedla rozhovor. Zpřístupnění mé práce respondentům je bezproblémové. Spousta organizací mě požádala o zaslání mé diplomové práce. Zajímají je názory ostatních organizací a konečný výsledek. Práci jim zašlu. Nejdůležitější respondent je Kelarová, s kterou spolupracuji od začátku. Především pro ni jsou moje výsledky podstatné. Kelarové se nelíbily důvody, které vyplynuly z mého šetření, proč by škola neměla být založena. Často docházelo k nepochopení. I přesto, že mohu být nepochopena Kelarovou, jsem napsala práci podle skutečných výsledků, i když je práce poměrně kritická. To je v souladu s doporučením pedagogických pracovníků na univerzitě.

Během rozhovorů jsem někdy musela zdůraznit svoji nestrannost, protože někteří mysleli, že školu chci založit já. Na začátku rozhovoru jsem vysvětlila, co je cílem práce. Také jsem musela projevit svoji empatičnost, náklonost, citlivost a trpělivost při rozhovorech s romskými dětmi a rodiči. Musela jsem být opatrná při výběru slov a slovních spojení a trpělivá, protože někdy nerozuměli problematice. Při komunikaci s organizacemi jsem musela být především trpělivá, jelikož někdy dlouho trvalo, než zareagovali a často mě směřovali na někoho jiného, a potom jsem musela opět čekat na odpověď.

2.2. Kvalitativní rozhovor

Moje práce se opírá o získávání informací pomocí kvalitativního výzkumu, který je založený na polostrukturovaných rozhovorech. Jedná se o nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se také pojem hloubkový rozhovor, který se může definovat jako nestandardizované dotazování účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí otevřených otázek. Švaříček (2007, s. 159) uvádí, že Kvale (1996) definuje hloubkový rozhovor jako: „*Metodu, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jeví. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové*

dané skupiny. “ Rozhovor umožní zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, to je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček 2007). Polostrukturované dotazování se vyznačuje definovaným účelem, má určitou osnovu a velkou pružnost celého procesu získávání informací (Hendl 2005). Dobrý tazatel musí být i dobrým pozorovatelem, který dokáže číst neverbální sdělení (Švaříček 2007).

Než jsem začala kontaktovat organizace, musela jsem si nastudovat, jak má rozhovor vypadat, jak ho mám vést a na co si dát pozor. Hlubkový rozhovor se skládá z několika částí: výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček 2007). Jak uvádí Hendl (2005, s. 166): „*Vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.*“ Při přípravě rozhovoru by si měl badatel nastudovat teoretickou znalost zkoumaného prostředí, vytvořit si schéma základních témat, která vychází z hlavní výzkumné otázky a ke každému tématu si připravit několik otázek (Švaříček 2007). Je potřeba rozhodnout několik stanovisek, a to ohledně obsahu otázek, jejich formu a pořadí. Musí se dopředu promyslet délka rozhovoru a věnovat se mu od začátku do konce. Na začátku je důležité prolomit případné bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Zakončení rozhovoru, je také velice důležité, jelikož při loučení se mohou získat důležité informace. Na konci rozhovoru by měl tazatel dotazovanému nabídnout možnost dodatečného kontaktu (Hendl 2005).

Při řazení otázek, neexistují fixní pravidla pro jejich uspořádání (Hendl 2005). Délka rozhovoru bývá zhruba hodinu, hodinu a půl, kdy úvodní fáze je na 10-20 minut, hlavní fáze na 30-40 minut a ukončovací fáze na 5-10 minut (Švaříček 2007). Na začátku by se mělo hovořit o neproblémových skutečnostech (např. současné aktivity, zkušenosti atd.) (Hendl 2005). V této fázi se má také odehrát představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a požádání o souhlas rozhovor nahrávat (Švaříček 2007). V další fázi se výzkumník snaží získat informace o interpretacích, názorech a pocitech, které se vztahují k popsáním akcím (Hendl 2005). Zde by se měly využít hlavní otázky, které jsou páteří rozhovoru. Tyto otázky nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech, které tvoří jádro výzkumu. Během hlavních otázek se výzkumník snaží pochopit význam řečeného a klade další doplňující otázky. Tyto otázky jsou navazující a jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných rozdílů. Navazující otázky by se měly klást na témata, která souvisí

s výzkumem. Vhodné je klást otázky nejasných a matoucích témat. Vzájemnou interakci během rozhovoru by měly udržet dynamické otázky. Nedílnou součástí rozhovoru jsou otázky, které mohou vysvětlit další směřování výzkumu a může se znovu zopakovat princip důvěrnosti. Vhodně zakomponované otevřené otázky mohou respondentům vhodně podat vysvětlení přístupů. Dobrý tazatel by měl znát situaci a klást jasné otázky. Měl by být citlivý, otevřený, kritický a řídit rozhovor. Také by měl mít určitý skeptický pohled na studované jevy a měl by brát v úvahu etické dimenze (Švaříček 2007).

Mezi další důležité prvky patří vhodná formulace otázek, podle kterých bude respondent odpovídat. Otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé, srozumitelné a jasné. Neměly by vnucovat odpovědi a měly by být pokládány postupně. Důležitou součástí rozhovoru je sondáž, která slouží k prohloubení odpovědi v určitém směru. „*Má probíhat v normálním konverzačním stylu, tazatel nemá dávat najevo, že mu na ní záleží*“ (Hendl 2005, s. 170). Tazatel musí jasně sdělovat, jaké informace požaduje a proč jsou pro něj důležité. Během rozhovoru jsou důležité dva aspekty: přístup k dotazovanému a postoj vůči obsahu sdělení. Tazatel musí udržovat motivaci dotazovaného během rozhovoru a nesmí ovlivnit obsah sdělení tím, že pozitivně nebo negativně reaguje na odpovědi. Přestože je tazatel neutrální k obsahu, musí dobře podněcovat respondenta, aby mu svěřoval další odpovědi. Tazatel musí dávat najevo, že dotazovaný je velmi zajímavá osoba. Během rozhovoru by se mělo dbát na jeho průběh a toho se dosáhne tak, že tazatel musí vědět, co se chce dozvědět a musí klást správné otázky, které vedou k informačně hodnotným odpovědím (Hendl 2005).

Rozhovory s organizacemi jsem vedla tak, že jsem na začátku představila sebe a celý projekt (založení školy). Následně jsem dotazovaného ujistila o důvěrnosti a anonymitě, pokud nechtěl být jmenován. Poté jsem kladla konkrétní otázky. Nejdříve jsem se zeptala respondenta na jeho pozici v organizaci, často se hned rozhovořili i o tom, co jejich organizace dělá. Pak jsem zjišťovala, jaké mají postoje a názory na projekt. Po těchto otázkách byli často otevřeni debatě a mluvili o tom, proč by projekt podpořili nebo nepodpořili. U respondentů jako byla Kellarová, děti a matky dětí jsem musela mít otázek více, abychom se dostaly k jádru myšlenky a otevřely se mi. Největším úskalím byl, podle mého názoru, stres a zároveň se nedokázaly úplně otevřít a rozprávět. Děti po prvotním ostychu mluvily otevřeně.

Součástí rozhovoru je záznam a přepis dat. Rozhovor začíná zapnutím nahrávání na diktafon, v mém případě na mobilní telefon. Díky záznamu jsme schopni zachytit všechny přerušování, zkomolení, vynechání atd. Nahrávání může vést k určité nervozitě a

nepřirozenosti. To se mi potvrdilo u rozhovorů s dětmi ze sboru, anebo s rodiči dětí. Po skončení rozhovorů jsem je přepsala, jelikož konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy. Doporučuje se celý rozhovor vždycky přepsat. „*Při analýze a interpretaci dat je nebetyčně důležité se k údajům opětovně vracet a znovu je pročitat a následně kódovat*“ (Švaříček 2007, s. 181). Také je dobré si při analýze v rozhovorech zvýrazňovat, kódovat, komentovat analytickými poznámkami, ale i vytvářet síť vztahů na všech analytických úrovních (Švaříček 2007).

2.3. Postup sběru dat

Danému tématu se věnovaly i další dvě studentky, ale jejich práce mají zadané jiné cíle práce. Naše spolupráce byla velmi úzká, některé rozhovory jsme vedly společně. Kombinovala jsem tedy v práci v týmu se samostatnou prací. Toto bylo velikou výhodou, protože jsme si mohly pomáhat s přepisováním rozhovorů.

Na začátku jsme měly schůzku s Kellarovou, která nám vyprávěla, co dělá, čeho by chtěla dosáhnout, o co usiluje a začaly jsme ji poznávat. Po této schůzce jsme každá začala pracovat na své části. Nastudovala jsem si co nejvíce o Kellarové a její práci a o sboru Čhavorenge. Ke studiu nám Kellarová poskytla velké množství podkladů. Dále jsem studovala projekt školy v Květušíně jako jeden z pokusů o založení romské školy v ČR. Podrobně jsem si nastudovala přípravu rozhovoru a jeho vedení.

Následně jsem si vybrala organizace, které oslovím. Rozhovory jsem rozdělila na tři části a podle nich jsem postupně začala kontaktovat organizace a jednotlivé osoby. V první části pro mě byl klíčový rozhovor s Kellarovou, která mi měla nastínit, jak si založení školy představuje a vysvětlit mi, o co vlastně usiluje. Dále jsem do této části zařadila rozhovory s jejím manželem Desideriem Duždou, Mgr. Petrem Kadlecem, který pracuje pro Českou filharmonii a s Kellarovou úzce spolupracuje, romskými dětmi ze sboru a s rodiči dětí. Všichni tyto respondenti mi měli pomoci pochopit práci Kellarové. Do druhé části jsem zařadila klíčové organizace, které by k danému projektu mohly poskytnout určité stanovisko: MŠMT, Agentura pro sociální začleňování, Česká školní inspekce, ombudsman, Člověk v tísni, Školský ombudsman, Open Society Fund a Awen Amenca. Některé organizace jsem v prvním plánování neměla, ale postupem času a zjišťování informací mi byly doporučeny z důvodu, že by mohly mít zajímavý názor na tuto problematiku. Mezi tyto organizace patřili Open Society Fund a Awen Amenca. Do poslední části jsem zařadila osobnosti, které by mohly mít s projektem určitou souvislost nebo se touto problematikou zabývají. Starosta Mgr. Jan Neudert města Bystré, v této

lokalitě se škola plánuje, manželé Mgr. Kateřina Andršová, Ph.D. a Mgr. Zbyněk Andrš, Ph.D., kteří se zabývají romistikou, ředitel židovské školy v Praze Mgr. Petr Karas, ředitel běžné základní školy v Ledči nad Sázavou Mgr. Jaroslav Šťastný, doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., který má zkušenosti s dětským sborem a ředitele alternativní základní školy v Hradci Králové Mgr. Jan Sýkora.

Abych mohla perspektivu Kellarové představit organizacím, zorganizovaly jsme 6. července 2020 v Bystrém osobní schůzku s Kellarovou. Přizvaly jsme také jejího manžela Duždu, Kadlece a Mária Žigu, člena sboru Čhavorenge. Se studentkami jsme si připravily rozhovory a se studentkou Denisou Zádkovou jsme tyto čtyři rozhovory uskutečnily. S Kellarovou jsme vedly nejdelší rozhovor, ve kterém jsme pochopily nejen její práci s dětmi, ale i její cíle. Po tomto rozhovoru jsme vytvořily koncept školy, který Kellarová dotvořila.

Aby práce byla co nejobjektivnější, požádala jsem o rozhovor dva bývalé členy sboru Čhavorenge (na jaře 2021), ale rozhovory se neuskutečnily. Jeden respondent odmítl v rozhovoru pokračovat a druhý mi rozhovor přislíbil, a pak se již neozval. Kellarová byla proti, jelikož respondenti už nejsou součástí sboru a nic o projektu nevědí. Tím byla tak narušena moje svobodná volba, koho oslovím. Pro uklidnění situace jsem už další členy nehledala.

Soustředila jsem se na organizace, které pro mě byly prioritou, oslovila jsem je dříve než jednotlivé respondenty, kteří se romskou problematikou zabývají. Důvodem bylo, abych jim mohla nastínit různé pohledy organizací. Vytvořila jsem soubor, kde jsem v krátkosti popsala koncept školy od Kellarové a sepsala jsem otázky, na které se chci zeptat:

1. Jakou máte funkci v organizaci, co je jejím cílem?
2. Můžete něco málo říct o vaší organizaci?
3. Jaký máte názor na tento koncept, na celou tuto myšlenku paní Kellarové?
4. Co říkáte na přístup Kellarové k dětem, filozofii, jak to ona sama nazývá?
5. Podpořili byste tento projekt jako organizace?
6. Proč ano/proč ne?
7. Doptávat se na argumenty, proč by školu podpořili nebo proč ne?

V květnu 2021 jsem začala oslovovat všechny organizace (ČŠI, Agentura pro sociální začleňování, ombudsman, Školský ombudsman, Člověk v tísni) kromě MŠMT s žádostí o poskytnutí rozhovoru. MŠMT jsem si plánovala oslovit na závěr, abych znala

už nějaká stanoviska jiných organizací. Nejdříve mi přišlo odmítnutí, že se k práci nemohou vyjádřit. Toto vyjádření mi přišlo od Školského ombudsmana (18. května 2021). Po komunikaci s ČŠI jsem došla k závěru, že se k mému tématu nemohou vyjádřit. Pak mi začaly chodit i pozitivní odezvy, že mi rozhovor poskytnou. V době pandemie nemoci COVID-19, jsme většinu rozhovorů vedli v online prostředí, myslím si, že to nebyla nevýhoda. Domnívám se, že rozhovory mají stejnou výpovědní hodnotu.

Uskutečnila jsem tyto rozhovory:

- 1) 14. května 2021 s Mgr. Bc. Veronikou Bazalovou, která je vedoucí odboru Rovného zacházení z kanceláře ombudsmana.
- 2) 11. června 2021 s Lucií Pleškovou z organizace Open Society Fund. Tato organizace mi byla doporučena Ing. et Bc. Stanislavem Michkem, Ph.D.
- 3) 22. června 2021 s organizací Awen Amenca, která mi byla doporučena Pleškovou. Hovořila jsem s Miroslavem Klemparem, který je organizátor romských komunit a ředitel organizace.

V tu dobu jsem už oslovila i MŠMT.

Mezi tím mi Kellarová nabídla k rozhovoru dalšího člena sboru Moniku Středovou. Ten se uskutečnil 24. června 2021 formou online, ale nejednalo se o bývalého člena. Na moji žádost nám Kellarová domluvila pro spolupráci tři matky (Marcela, Nikola a Adriana) od dětí ze sboru. Rozhovor probíhal 5. července 2021 ve Vysokém Mýtě, ve vyloučené lokalitě, kde maminky s dětmi žijí. Účastnila se i studentka Denisa Zádková. Dále jsem čekala na rozhovor s MŠMT, s Agenturou pro sociální začleňování a s organizací Člověk v tísni. Přestože jsem opakovaně zkoušela další kontakty, nebyla jsem úspěšná. Rozhodla jsem se oslovit i další respondenty, kvůli časovému vytížení.

Na začátku září 2021 jsem oslovila další respondenty:

- 1) Neuderta, který je starostou města Bystřé. Dne 26. září 2021 mi v emailu napsal krátké vyjádření na daný projekt.
- 2) Manželé Andršovi – Andršová rozhovor odmítla. Doporučila mi svého manžela, kterého jsem už před tím sama oslovila. Andrš reagoval na můj email a 27. září 2021 mi odpověděl na moje otázky písemnou formou.
- 3) Karase, který je ředitelem židovské školy. Domnívala jsem se, že by mohl mít podobný koncept jako Kellarová, ale na emaily se mi neozval.

- 4) Ředitele ZŠ Šťastného, abych měla pohled z běžné ZŠ, ale také se mi neozval.
- 5) Semráda, který je uznávaným odborníkem na sociální pedagogiku a byl členem Kühnova dětského sboru. Setkali jsme se 5. října 2021 na UHK.
- 6) Ředitele alternativní školy v Hradci Králové Sýkoru. Rozhovor jsem přenechala studentce Zuzaně Navrátilové, jelikož je pro její práci přínosnější.

Pro tuto část respondentů byly otázky následující:

1. Jaký názor máte na tento koncept, na celou tuto myšlenku Kellarové?
2. Co říkáte na přístup Kellarové k dětem neboli, jak ona to nazývá filozofií?
3. Myslíte si, že takový projekt by mohl být v našem prostředí úspěšný?
4. Vidíte nějaká rizika u takového projektu?
5. Podpořili byste tento projekt?
6. Proč ano/proč ne?

Při kontaktu 21. října 2021 s organizací Člověk v tísni mi řekli, že se k danému tématu nemohou vyjádřit. Ale zaměstnanec mi poskytl krátké vyjádření k projektu. Agentura pro sociální začleňování mi umožnila rozhovor 22. října 2021. Dlouhou dobu mi chybělo vyjádření od MŠMT. Po telefonické dohodě s Mgr. Radkou Slovákovou jsem jí poslala koncept projektu a otázky. 17. listopadu 2021 se prostřednictvím emailu vyjádřila k problematice.

Postupně jsem rozhovory přepisovala, některé společně se studentkami. Vytvořila a pojmenovala jsem tři části ve výsledcích tak, jak jsem si vytkla na začátku. Rozhovory jsem si tak roztřídila a postupně jsem je okódovala v písemné formě. V každé části jsem vytvořila kapitoly, kde jsem vypsala společná témata, která se v rozhovorech nachází.

2.4. Proces kvalitativního výzkumu

Proces kvalitativního výzkumu není lineární, ale cirkulární. „*Cirkulární model má jasně rozpoznatelný začátek a konec. Na začátku jsou předpoklady, se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tam data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoli chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a*

modifikovat ji“ (Švaříček 2007, s. 51). V kvalitativních výzkumech dochází k tomu, že se výzkumník vrátí zpět a udělá určitou změnu svého plánu. V procesu kvalitativního výzkumu musí být tyto fáze: stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat, formulování závěrů do výzkumné zprávy (Švaříček 2007).

Na začátku je potřeba ujasnit si, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné. Švaříček (2007, s. 63) uvádí, že Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: „1 *intelektuální – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; 2 praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; 3 personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého.*“ Cíle výzkumu s výzkumnými otázkami tvoří kompas, podle kterého by se měl výzkumník během celého procesu orientovat, měl by sledovat, zda se blíží k jejich naplnění či nikoliv (Švaříček 2007).

Dalším krokem je vytvořit konceptuální rámec. „*Konceptuální rámec výzkumu znamená systém konceptů, předpokladů, očekávání a teorií, které stojí u vstupu do výzkumného šetření*“ (Švaříček 2007, s. 64). Do tohoto rámce patří formulování výzkumného problému, definování klíčových konceptů a nastínění teoretického kontextu (Švaříček 2007).

Formulování výzkumného problému znamená, že se musí pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Formulování problému vychází především z toho, jak se definoval výzkumný cíl, a to především cíl intelektuální. „*Na rozdíl od výzkumné otázky má výzkumný problém gramaticky podobu oznamovací věci nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu. Žádoucí je výzkumný problém definovat jako proces nebo akci*“ (Švaříček 2007, s. 65). V této práci je výzkumný problém definován jako: Klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik soukromé základní školy s internátem.

Nastínění teoretického kontextu znamená výběr vhodné literatury, která prohlubuje porozumění zkoumaných fenoménů. K této práci byla především nutná literatura, která se zabývá metodologií výzkumu, romskou problematikou a pojmy typu segregace, etnikum, integrace, vzdělávání atd. Mezi hlavní autory, ze kterých jsem čerpala, patří Jaroslav Balvína a Eva Šotolová, kteří se zajímají o vzdělávání Romů. Od Romana Švaříčka a Jana Hendla jsem nastudovala metodologii. Jedná se o interdisciplinární téma.

Dalším významným krokem je definování výzkumných otázek, které tvoří jádro každého výzkumného projektu. Na závěr práce musí být rozpoznatelné, zda se na ně odpovědělo či nikoli (Švaříček 2007).

Do fáze rozhodnutí o metodách, se řadí rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu. V rozhodnutí o vzorku je cílem, aby reprezentoval určitý problém a ne populaci (Švaříček 2007). Většinu mého vzorku jsem měla vybranou a určenou již na začátku práce a téměř nic se nezměnilo. Pouze jsem přidala dvě organizace, a to OSF a Awen Amenca, na doporučení. Rozhovor se Sýkorou jsem přenechala studentce Zuzaně Navrátilové. Ve výběru metod sběru dat je důležité, že musí korespondovat s výzkumnou otázkou. Volba metod musí zahrnovat předběžnou představu, jakým způsobem se budou data analyzovat (Švaříček 2007). Použila jsem rozhovory, u kterých využívám analýzu kvalitativních dat, a to konkrétně otevřené kódování, o kterém se zmiňuje i Sedláková (2014). V rozhovorech jsem hledala názory, důvody souhlasu či nesouhlasu na danou problematiku. Zajištění vstupu do terénu je důležitou součástí výzkumného projektu. Je nutné přemýšlet, jak vstoupit do pole, které je zkoumané a jak se v něm pohybovat (Švaříček 2007). Dle tabulky od Švaříčka jsem vybrala, že moje role byla Cizinec, což znamená, že se jedná o neznámého člověka, který jednorázově přichází a odchází.

2.5. Analýza kvalitativních dat

Data, která jsem zpracovávala, byla ve formě textu v podobě přepisu rozhovorů. Úkolem je poukázat na zajímavosti nasbíraných dat, ale především podrobit materiál systematické analýze a interpretaci. Existují dva rámcové způsoby, jak přistupovat k analýze. Jeden z nich je realistický způsob, v tom případě se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis vnější nebo vnitřní skutečnosti. Druhý je narativní přístup, zde se badatel vzdává snahy získat pravdivý popis reality a místo toho rozhovor analyzuje jako společenskou interakci, ve které respondent vyjednává svou verzi skutečnosti a vlastní identity (Švaříček 2007). Existuje několik přístupů a možností, jak postupovat (Punch 2015). V mé práci je mi bližší realistický přístup, jelikož se výpovědi respondentů považují za popis vnější skutečnosti, kdy popisují, proč by škola měla nebo neměla být založena. Snažím se získat pravdivý popis reality. Výzkumník si musí dát pozor na to, aby tvrzení respondentů přijímal nekriticky. Švaříček (2007, s. 209) uvádí, že racionální východisko z realistiko-naturalistického sporu nabízejí Gubrium a Holstein (1997), kteří tvrdí, že realita je dostupná našemu zkoumání, ovšem je neustále

konstruována v procesu sociálních interakcí. Není tedy jednou provždy dána, ale znovu vytvářena, vyjednávána a redefinována, a to se děje i v průběhu dat. Doporučuje se, aby badatel věnoval pozornost tomu, co se říká a jak se to říká. Důležité je také udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat.

Na začátku jsou data rozsáhlá a nestrukturovaná a naším úkolem je začít s jejich organizací a zpracováním. Využívají se dvě strategie, a to redukce zdrojových textů pomocí parafrázování, sumarizování, kategorizování. Druhou je rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sdělení respondentů, což vede k rozšiřování datového materiálu. Dochází k naplňování obou cílů, jelikož původní texty jsou redukovány na klíčová tvrzení a zároveň jsou rozšířeny o interpretaci, která se do nich vkládá. Účelem kvalitativní analýzy je přinést přesvědčivou evidenci, že daný jev existuje a je strukturován (Švaříček 2007). Rozhovory byly rozsáhlé, musela jsem redukovat výpovědi na to, co je pro mou práci podstatné. Někdy jsem výpovědi pouze parafrázovala, ale často jsem se držela přesné interpretace odpovědi. Většinou jsem shrnula jejich odpovědi do různých kategorií např. přístup Kellarové, vliv sboru, vliv rodiny atd. V případě, že jsem nedostala přesnou odpověď, musela jsem odpovědi rozkrývat a následně interpretovat, ale v tom případě dochází k pouhým domněnkám.

Jak jsem již zmiňovala, v mé práci jsem využila otevřené kódování. „*Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*“ (Švaříček 2007, s. 211). Kódováním se také zabývá Reichel (2009). Nejdříve jsem analyzovaný text rozdělila na jednotky, kterými mohou být slovo, věta či odstavec. V mém případě se většinou jednalo o věty nebo celé odstavce. Určila jsem, o čem daná jednotka vypovídá a stanovila její hranice, např. vliv Kellarové na děti nebo přístup Kellarové k dětem. Každé jednotce jsem přidělila kód, tzn. jméno nebo označení. Je to slovo nebo krátká fráze, která vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních. Při výběru kódu se klade otázka, o čem daná sekvence vypovídá a jaký jev nebo téma reprezentuje. Zvolila jsem si kód rodina, Kellarová, škola, segregace aj. Výsledky závisí na výzkumné otázce, podle níž se výsledná data vybírají. Nejvíce jsem se zaměřila na názor respondentů na projekt, proč by školu podpořili nebo ne. Při kódování je důležité zaměřit se na podstatu akce a nevolit kód příliš obecně, ani moc detailně. Během kódování jsem si vytvořila seznam existujících kódů – soupis míst, kde se kódy vyskytují. Potom následovala systematická kategorizace, tzn.

kódy, které vznikly, jsem seskupovala podle podobností nebo jiné vnitřní souvislosti. Pod nově vytvořenou kategorií jsem slučovala kódy, které příslušely ke stejnému jevu. Většinou moje otázka lemovala jednu kategorii a další kategorií byly důvody podpoření či nepodpoření projektu. Zvýraznila jsem si kategorie barevnou fixou a následně jsem je seskupovala. Vznikla kategorie, ve které jsem měla například 5 názorů od různých organizací k danému tématu. Během kódování vzniká sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou následně sloučeny podle podobnosti, a tak se buduje základ pro další síťování, definování vztahů a závislostí mezi nimi. Výsledek je spíše popisný, jelikož jde o deskriptivní zpracování nasbíraných dat (Švaříček 2007).

Následně se výsledky musí dovést k vytvoření teorie či analytického příběhu. Jde o analytické strategie, což jsou operace, které jsou rozprostřené v rámci celého výzkumného procesu a současně jdou s procesem kódování. Jedná se o způsoby analytického přemýšlení o datech a jejich vztahování k sobě. Patří sem několik analytických strategií. Pro svou práci jsem si vybrala tematické kódování, které začíná na úrovni jednotlivých případů. Provede se otevřené kódování veškerých materiálů, ale další analytický postup se drží v rámci jednotlivých případů. Tento typ se hodí v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev. Výsledkem bude typologie. Je potřeba udělat kategorizaci kódů na úrovni jednotlivých případů. „*Systém kategorií je vyvinut pro každý případ zvlášť, ke každému případu je rovněž připojeno krátké motto, které jej charakterizuje, a krátká deskripce, která informuje o případě (ve vztahu k tomu, co nás zajímá, tedy k výzkumné otázce)*“ (Švaříček 2007, s. 230). Následně se prochází vyvinuté kategorie a hledají se linky mezi jednotlivými případy. Sleduje se, zda se v případech objevuje tatáž kategorie nebo kategorie, které se mohou stát novými nadřazenými kategoriemi. Soustřeďuje se na kategorie, které jsou mezi případy shodné nebo slučitelné (Švaříček 2007). V mé práci jsou kategorie podle témat: jaký je vztah respondentů s Kelarovou nebo co respondenti projektu vytýkají nebo naopak podporují, např. daná organizace podotkla, že se nedá souhlasit s tím, že by škola byla segregovaná. V tom případě jednou kategorií je segregace a v rámci toho, jsem hledala názory od všech respondentů, kteří mluvili o segregaci atd.

Výsledkem má být vytvoření smysluplného analytického příběhu. Tudíž je potřeba vytvořit kostru analytického příběhu, což znamená jednoduchý popis našich kategorií a vztahů mezi nimi. Účelem je formulovat klíčová tvrzení, na které se přišlo a to tak, aby byla soustředěna kolem ústředního jevu, který se zkoumal. Smyslem je vyjmenovat všechny proměnné a ukázat, jaké jsou mezi nimi vztahy (Švaříček 2007).

Takto je koncipovaná hlavní kapitola s názvem Výsledky. Vyjmenovala jsem všechny pozitivní a negativní názory na vznik školy, jaké jsou mezi nimi vztahy a jaký názor mají organizace. V navazující kapitole jsem popsala, co z daných názorů vyplývá, kde se shodují, kde se rozcházejí a jaké je závěrečné stanovisko pro projekt.

Po vytvoření kostry se začíná psát vlastní výzkumný text. Ovšem ještě zde patří interpretace analyzovaných dat. Jedná se o činnost, která tvoří pozadí procesu psaní i analýzy. *„Interpretací potom míníme systematický rozbor toho, co kategorizovaná data a nalezená spojení vlastně znamenají. Interpretace však nekončí s analýzou, nýbrž pokračuje dále tak, jak výzkumník postupuje v psaní výzkumné zprávy“* (Švaříček 2007, s. 244). Dělí se na primární a sekundární interpretaci. Primární interpretace je paralelní s analýzou a drží se na rovině dat. Sekundární je souběžně s procesem psaní. Potom už do procesu vstupují všechny zdroje, které mohou být užitečné. Může se využívat literatura, jiné výzkumy atd (Švaříček 2007). Po vytvoření kategorií a sepsání všech názorů respondentů, jsem jejich výpovědi obohatila a podpořila o odbornou literaturu.

3. PERSPEKTIVA A PŘÍSTUP IDY KELAROVÉ

3.1. Život:

Ida Kellarová, rozená Bittová se narodila 10. 2. 1956 v Bruntále. Rodina žila dva roky ve Vrbě pod Pradědem. Přesto, že tam žili pouze dva roky, má spoustu vzpomínek na toto místo, především na přírodu, kde si jako malá neustále hrála (Kellarová 2022).

Matka Kellarové rozhodla, že její manžel, otec Kellarové má veliký hudební talent a musí se hudebně vzdělávat, aby něco v životě dokázal. A proto se odstěhovali do Prešova na východní Slovensko. Otec Kellarové hrál v ukrajinském souboru v Prešově jako kontrabasista. Také hrál na cimbál, kytaru, trumpetu, violoncello a na housle. Matka učila v mateřské školce. Je důležité říci, že její otec byl Rom, ale nikdy se k tomu nepřiznal a celá jeho rodina to popírala. Kellarové se v Prešově nelíbilo a nic jí tam neinspirovalo, chyběla jí tam především příroda. Matka vystudovala pedagogické gymnázium, kde se naučila noty a ty potom učila svého manžela. Kellarová se učila zpívat v době, kdy ještě neuměla ani pořádně mluvit (Kellarová 2022).

Potom se přestěhovali do Opavy, kde otec nastoupil do orchestru divadla Zdeňka Nejedlého. Její matka se stala ředitelkou mateřské školky v Opavě, také zpívala v Pěveckém sdružení moravských učitelů. Kellarová měla sestru, se kterou občas hrály dětské role v divadelních hrách ve Slezském divadle Zdeňka Nejedlého v Opavě. Od pěti let začala hrát na piano. Otec se jí neptal, zda chce hrát, prostě ji oznámil, že ji přihlásil na klavír a začala hrát. Učila ji velice přísná paní učitelka, která ji za chybu při hře udeřila tužkou po ruce. Už v té době měla absolutní sluch a ostatní učitelé se na ní chodili dívat. Její učitelka se Kellarovou chlubila, vždycky se musela otočit, aby neviděla na klavír, a když paní učitelka hrála, musela říkat, jakou notu právě hraje. Opakem byl její otec, na kterého neustále vzpomíná. Vypráví, jak vydržel hodiny u ní sedět a jenom ji poslouchat, jak hraje, stalo se, že se u jejího hraní často rozplakal. Kellarová popisuje, že žil hlavně pro hudbu. Učil je, jak se zbavit strachu, pokud vystupují na veřejnosti. Na popud otce se Kellarová v devíti letech začala učit na violoncello. Nikdy ji nenutil, ale ani se jí neptal, zda chce začít hrát. Vždy u ní trpělivě seděl a podporoval ji. *„Nikdy mě ani neřikal, jak mám hrát, když jsem udělala chybu, jen se usmál, nikdy mně nic nevyčítal, jen tam seděl, poslouchal a měl radost, že mě hudba baví. V dnešní době si kolikrát říkám, jakou trpělivost tatínek měl, a jak si vždy našel čas. Dnes si uvědomuji, co pro mě všechno obětoval, s takovou láskou k hudbě“* (Kellarová 2022).

Pro Kellarovou bylo nejsilnější inspirací a vzpomínkou to, když ji otec vzal s sebou ke své romské rodině do Horských Salib. Popisuje, že byla tak šťastná, že se jí rozbušilo srdce. Především vzpomíná na babičku, dědu a tetu. Otcova rodina bydlela v malých prostorách, kdy se všechno přes den odehrávalo venku a uvnitř domku se jenom spalo. *„Byl to úplně jiný svět, jiný život než v Opavě. V Opavě to byl život praktický, kdy vše muselo fungovat v určité struktuře, musely jsme do školy, musely jsme se dobře učit, musely jsme se pěkně oblékat, musely, jsem se slušně chovat, musely jsme splňovat všechny úkoly, a já jako nejstarší jsem musela být ta zodpovědná a musela jsem se starat o nejmladší sestru Regimu, musela jsem ji vyzvedávat z jeslí, musela jsem doma uklízet a starat se. Vše jsem cítila tak, že to bylo něco v mém životě, co pořád jenom musím. V Horných Salibách u babičky to bylo úplně naopak. Život sice nepraktický, kdy jsem nic nemusela, ale silně jsem cítila svobodu, lásku, radost, volnost a život, který mě silně oslovil a nejvíce mě také inspiroval až dodnes. Vše přitom fungovalo“* (Kellarová 2022). Tam byl její otec vždycky šťastný. Na tomto místě Kellarová zjistila, co se s člověkem stane, když je volný, nedusí se, může svobodně dýchat, nemusí se přetvařovat, nemusí lhát a nemusí se stydět za to, kdo je. Zde Kellarová poznala, jaký krásný člověk její otec byl. Viděla ho, jak se radoval, jak plakal, jak uměl být otevřený, zranitelný a pravdivý. Její otec nikdy nepřiznal, že je Rom. Měl v sobě hluboký stud a doma ho od malička učili, že být Romem je něco ošklivého. Popisuje, jak byl celý život smutný, jen v Salibách byl doma, kde se hrálo, zpívalo, plakalo a radovalo se. *„Tam byly opravdové city. Jako malá holka si pamatuji, že to byla energie a síla, která mě inspirovala a oslovila, byla to škola života. Později jsem si uvědomila, že vlivem západní kultury se v dnešní době emoce a lidský cit považují za lidskou slabost. Když člověk pláče, tak je to s ním velice špatné, a tam v Salibách naopak to bylo tak, že je něco moc špatného s člověkem právě, když naopak, když nepláče“* (Kellarová 2022). Dnes lidé nepláčou a drží to v sobě, potom jsou v depresích a musí brát prášky, za to v Salibách se vyplakali a bylo jim dobře. Kellarová je vděčná za to, jakou moudrost jí její otec a jeho romská rodina v dětství předali. Naučila se, jaká síla je v lidském citu (Kellarová 2022).

Následně se přestěhovali do Brna, kde její otec nastoupil do Brněnského rozhlasového orchestru lidových nástrojů (BROLN) jako hudebník, později jako aranžér moravského, slovenského, rumunského, maďarského a romského folklóru. Naopak matka obětovala svoji profesi a život rodině. Aby dostali jako rodina byt, nastoupila jako jeřábnice u Pozemních staveb. Kellarová začala studovat na Janáčkově konzervatoři v Brně (hru na klavír a violoncello). Často utíkala z domu, protože byla nešťastná.

„Hledala jsem, nevím co, ale v Salibách u babičky jsem se skrývala a utíkala do světa mých snů. Pamatuji se, že jsem ještě v patnácti letech spávala v posteli na slaměné matraci mezi babičkou a dědou. Cítila jsem se tam v bezpečí“ (Kelarová 2022).

Poprvé začala žít a budovat si svůj vlastní život, protože se vzbouřila a se vším skoncovala. Odešla k divadlu. Kelarová popisuje, že před ní její otec klečel na kolenou, plakal a prosil ji, aby u hudby zůstala, jelikož muzika je všechno. Tvrdil, že je to řeč, které bude každý rozumět, je to univerzální jazyk a pokud mu splní jeho největší sen, tak pak může šťastně umřít, ale nedokázala to. V tu dobu se sama potřebovala najít a potřebovala dělat něco, co chtěla ona sama. Následovala svojí vnitřní potřebu být sama sebou. V tu dobu nastoupila do Divadla na provázku, kde začala zpívat, hrát, tvořit a čerpat ze sebe. Byla šťastná (Kelarová 2022). V divadle působila od roku 1975 do 1982 (kelarova.com). Na divadelním festivalu v Dánsku se zamilovala (Tony Welch) a vdala se. Za komunistického režimu nešlo, aby si vzala cizince bez povolení, ale ona to udělala a porušila zákon na pracovní cestě v zahraničí, kde se svatba odehrála. V tu dobu divadlo patřilo pod Brněnské státní divadlo a tam ji oznámili, že ji donutí se do roka a do dne vystěhovat z tehdejšího Československa. Navíc jejího manžela podezřivali, že je to špión. Nakonec ji z divadla vyhodili a s manželem se v roce 1982 odstěhovali do Walesu, a tak opustila svůj milovaný domov. *„Přes noc jsem se ocitla v novém světě, v kapitalistickém světě, kde jsem zažila snad nejtěžší léta mého života, ale dnes vím, že to byla ta nejdůležitější léta pro můj budoucí život“ (Kelarová 2022).*

Do Walesu ji v lednu přišel dopis od matky, že její otec v listopadu zemřel. Matka psala se zpožděním, protože Kelarová byla těhotná a měla o ní strach. Po jeho smrti začala opět zpívat, začala koncertovat, vyučovat romské písně, které si pamatovala z dětství ze Salib, ale romsky se nikdy nenaučila. Otcovi rodiče mu zakázali mluvit romsky, protože to pro ně bylo něco ošklivého. Pomocí hudby se jí podařilo tuto situaci zvládnout. *„Přesto jsem ale po jeho smrti pochopila, že tatínkova romská krev ve mně koluje tak silně, že mu alespoň mohu vrátit všechnu tu lásku, kterou mi dával, a že jeho odkaz mohu tlumočit i dalším lidem, a tak jsem se vydala na cestu sama se svým hlasem. Zpívala jsem, a když jsem zjistila, jak to všechno, co mě táta učil, fungovalo i s lidmi, jak byli krásní, když se otevřeli a vyzpívali svou bolest nebo radost, lásku a smutek, a kolik každý z nich uvnitř má své vnitřní krásy. Jak jsou lidé nádherní, když sundají své masky. Tato práce se stala pro mě silnou potřebou následovat můj hlas, mou intuici. Cítila jsem, že když táta umřel, tak to byla pro mě obrovská ztráta, ale zároveň jsem cítila nesmírnou sílu, a díky ní jsem nastartovala v tom velkém neznámém světě svoji uměleckou dráhu, která byla tolik*

propojená s mojí osobou a mým životem“ (Kelarová 2022). „*Objevila novou polohu svého hlasu a sama sebe“* (kelarova.com). Možná i proto Kelarová nezavrhuje smutek, strach a jiné emoce, které většinou chápeme jako negativní a tím pádem se stala lepší muzikantkou a originální učitelkou ve svých workshopech. Tuto filozofii Kelarová předává lidem a dětem po celém světě. Nejvíc se naučila samotným životem (kelarova.com).

Když se jí přestalo ve Walesu líbit, tak se přestěhovali do Dánska, kde začala naplno učit zpěv. Po nějaké době ji začali napomínat kvůli její silné emotivní stránce, na kterou nebyli zvyklí. Začala si připadat nesvobodná. Po třech letech ji přišla nabídka na roční turné po severním Norsku, a to ji nadchlo. Začala zde učit a koncertovat. Norskem byla Kelarová nadšená především díky jeho přírodě. Obyvatele Norska popisuje jako nádherné lidi, kteří jsou plni lásky, srdečnosti a humoru. Díky mocné přírodě, která tam panuje, se navzájem potřebují, a to je spojuje. Učila moravské a romské vícehlasné sborové písně. „*Dva dlouhé prožité roky v Norsku mě byli inspirací na dalších deset let života. Když jsem přijela z Norska domů, zpívala jsem a cítila jsem přírodu, cítila jsem sílu a inspiraci, světlo a tmu, život a smrt a tato zkušenost ve mně zůstala dodnes“* (Kelarová 2022). Stala se nepřehlédnutelnou osobností evropské hudební scény jako sólová zpěvačka, hlasová pedagožka, také sbormistryně a producentka (kelarova.com).

Po 15 letech, kdy Kelarová hledala svoji identitu, se vrátila ke svým kořenům do vesnice, kde vyrůstal její otec (Horné Saliby – tehdy už ve Slovenské republice). Bylo již po revoluci a viděla, jaký velký rasismus u nás všude panuje, a to ji donutilo, aby zůstala a začala zjišťovat, co se za ty poslední roky stalo (Kelarová 2022). Jelikož měla už dost popírání romství v jejich rodině, tak se zeptala svých příbuzných, aby jí řekli pravdu, zda jsou či nejsou Romové a ti ji to potvrdili. Druhý den to zase popřeli, ale ona si to nahrála na diktafon a od té doby se soustředí na romskou kulturu (Šůra 2017). V roce 1995 se natrvalo vrátila domů a buduje svůj život nanovo. Zde potkala člověka, který ji miluje takovou, jaká je. Našla svého nynějšího manžela Desideria Duždu, který je muzikant, skladatel a zpěvák (Kelarová 2022). Jejich setkání chápe jako klíčový moment jejího života. Dužda je autor jejich písní a také její osudový muž. „*Ida jeho písně interpretuje, aranžuje a produkuje“* (kelarova.com). Společně cestují, koncertují a vyučují romské písně (Kelarová 2022). Pracují společně už 25 let. Během let působí v několika kapelách a sborech, organizuje mezinárodní hudební setkání a dílny či multietnické projekty. Vystupuje na evropských pódiiích a vede pěvecké sbory, které založila – Apsora, Bogoro a Čhavorenge. Spolupracuje se skupinou Kale Věry Bílé jako umělecká vedoucí projektu

(kellarova.com). Společně s manželem v roce 1998 založila romskou skupinu Romano Rat (Romská krev), se kterou koncertují po celém světě. A za rok založila občanské sdružení MIRET (Mezinárodní iniciativa pro rozvoj etnické tvorby). Založili také kapelu Jazz famelija, se kterou spolupracuje a reprezentuje romskou kulturu i v současnosti. Dále spolupracují s romskými talentovanými dětmi a mládeží, které podporují v jejich osobním, uměleckém růstu a rozvoji jejich osobnosti. Také založila Mezinárodní školu pro lidský hlas (International School of Human Voice), která slouží těm, kteří hledají svůj vnitřní hlas (Kelarová 2022). Předává svým studentům a účastníkům kurzů to, co ona považuje za nejdůležitější, a to schopnost poslouchat, naslouchat sám sobě a následovat svůj vnitřní hlas (kellarova.com). „*Ida Kelarová netrémuje ani tolik hlasivky svých žáků, jako spíš jejich odvahu sáhnout hluboko dovnitř a projevit svou pravou podstatu. Věří, že právě tuto moc hlas, který může rezonovat s duší každého zpívajícího člověka, má*“ (kellarova.com). Věří, že svou prací může všem pomoci, aby se otevřeli tomuto reálnému modernímu světu, který svojí silou zabijí naše city. Věří, že každý musí najít svoji sílu, kterou potřebuje, aby mohl žít, být otevřený, zranitelný a natolik silný, aby se postavil za sebe a nevzdával se. „*Protože láska je ta nejsilnější energie, která existuje, a pokud my lidé přestaneme v hloubi duše na lásku věřit, pak se vzdáme. Mám silný pocit, že tatínek již dnes ví, že pokračuji v hudbě, že předávám jeho odkaz lidem na celém světě*“ (Kelarová 2022).

Tvrdí, že každý člověk musí správně dýchat, abych mohl zpívat. Protože někde hluboko uvnitř se nachází pravdivý hlas každého z nás (kellarova.com). „*Říká, že v každém z nás je neuvěřitelná síla, a zpěv ze srdce tuto sílu uvolňuje, a nelze oddělovat svoji bolest od radosti. Tehdy se interpret nemusí schovávat za žádnou masku a může rozdávat své dary. Ostatně tento tvůrčí proces rozdávatí sebe samé považuje Ida za pravé dědictví svých romských kořenů*“ (kellarova.com). Nedělá rozdíly mezi lidskými emocemi, vše je pro ni součástí tvůrčího procesu. Její práce zahrnuje prvky muzikoterapie a laboratorní hereckou práci. Jak ona, tak zpěváci, které vede, při každém vystoupení podstupují transformaci, ve které odevzdávají vše, s čím přišli. Při vystoupení Kelarová odevzdává jen to, co ona sama prožila a v tom podporuje i ostatní. Neusiluje o technickou dokonalost, ale upřednostňuje opravdovost daného okamžiku (kellarova.com). „*Podstatou její práce je chápání křehkosti interpreta zvlášť*“ (kellarova.com). Podle Kelarové mohou zpívat i ti lidé, kteří si dříve vytvořili psychický blok. Stačí si jenom uvědomit vlastní chyby, odpustit sobě a druhým a otevřít se životu. Její workshopy jsou otevřené pro všechny, kteří cítí potřebu v sobě najít odvahu projevit svůj hlas, prožít sílu

strachu, který nám většinou brání v tom, abychom se zhluboka nadechli a otevřeli svá srdce a zazpívali píseň. Kelarová věří, že pokud člověk najde odvahu projít strachem a svoje emoce prožije, tak může vytvořit něco krásného a může tím zlepšit svět kolem nás. Kelarová zasvětila zpěvu a práci s emocemi celý život (kelarova.com). *„Podle ní je kumulování strachu, smutku a hněvu omylem, jelikož tato rozkladná síla pak působí proti člověku (ať už uvnitř nebo vně)“* (kelarova.com).

Kelarová má dvě děti a šest vnoučat, ale mezi své děti počítá také členy sboru Čhavorenge, který založila v roce 2011. V posledních letech je životním posláním Kelarové péče o děti a mládež. Od roku 2014 spolupracuje s Českou filharmonií. V roce 2015 ji společnost Ara Art a 200 romských studentů nominovalo a ocenili za její činnost a přínos v oblasti romské kultury. Kelarová získala od společnosti pro hudební výchovu cenu Jaroslava Herdena za dlouhodobé úspěšné působení v oblasti mimoškolní hudební výchovy. V roce 2018 udělila Nadace Pangea Kelarové cenu za úsilí za nápravu věcí lidských a v roce 2019 získala ocenění Královské švédské akademie hudby (kelarova.com).

3.2. Sbor Čhavorenge

Projekt Čhavorenge vznikl v lednu 2011 pod záštitou občanského sdružení MIRET, které se soustředí na prezentaci romské kultury na profesionální úrovni. Tento projekt se zaměřuje na podporu a rozvoj talentovaných romských dětí ve věku od 6 do 19 let z vybraných romských škol, obcí a měst v České a Slovenské republice. Čhavorenge je romské slovo, které znamená „Dětem“. Jedná se o stočlenný pěvecký soubor romských zpěváků. Soubor Kelarová zakládá z řad vybraných talentovaných romských dětí a mládeže i absolventů uměleckých táborů pořádaných o.s. MIRET (miret.cz). *„Čhavorenge je projekt, kde děti přichází a odchází z různých důvodů. My máme například dvacet pět stálých dětí, tak pět let. Tam je to opravdu krásně vidět, jak se změnily a jak se mění“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Sbor zpívá především písně skladatele a muzikanta Duždy, který je zároveň doprovází na koncertech. Od roku 2014 soubor spolupracuje s Českou filharmonií (miret.cz). Soubor koncertuje v Rudolfinu, vystupuje s Českou filharmonií, dirigoval je i Jiří Bělohlávek. V tomto vidí Kelarová cestu, aby Romům ukázala, že když se budou snažit, budou mít cíle a sny, tak to mohou někam dotáhnout (Šůra 2017).

Nejdůležitější na tomto projektu je dát dětem šanci, zviditelnit je, umožnit jim zažít nové zážitky, motivovat je a inspirovat k novým věcem a také je naučit, aby hrdě

prezentovali romskou kulturu na profesionální úrovni. Kellarová chce, aby děti, které vydrží ve sboru, byly zařazovány do vzdělávacích programů a byly připravovány pro jejich další možné studium na středních školách (miret.cz).

Než Kellarová děti vybere, tak první otázka směřuje na rodiče, aby se potom nestalo, že když dítě dostane naději, tak ho ze sboru vezmou (Jandáková 2018). Pořádají mini konkurzy v sociálně vyloučených lokalitách, v osadách, v nízkoprahových klubech jak v Česku, tak na Slovensku. Dnes soubor funguje tak, že na každém letním soustředění pozvou nové mladé lidi s hudebním talentem, které si během roku vytipovali. Na soustředění se ukáže, jestli v sobě najdou sílu na sobě pracovat. Pokud se jim to povede, tak se z nich stanou kmenoví členové souboru (Šůra 2017).

V souboru ovšem nejde jen o hudbu, ale jde o to, že každý člen souboru musí fungovat jako vzor, jelikož v romské komunitě je vzorů dost málo. Proto hlídají více rovin a nejen to, zda umí někdo dobře zpívat (Šůra 2017). Děti mají obrovskou zodpovědnost. Školu musí mít na prvním místě, pak až je sbor. Pokud chtějí být děti ve sboru, tak musí být dobří ve škole. Pokud někde děti zaostávají, tak jim zařídí doučování. Motivují je tím, že mají svoje rodiče milovat, ale ať si sami zařídí lepší život, než ho mají jejich rodiče. Ať na sobě zapracují, pak mohou něco vystudovat a mít normální zdravý život (Jandáková 2018). Na soustředění musí dodržovat základní pravidla. Na zkoušky se chodí včas, pokud někdo nepřijde, tak zůstává celý den sám na pokoji. Dívky a chlapci jsou na oddělených pokojích a nesmí se na pokojích ani scházet. Vztahy mají jako bratr a sestra, pokud to někdo poruší, tak ho vezou domů. Kouřit se smí až od 18 let, a to mimo dům, pokud to někdo poruší, tak jede domů. Nakonec povolili kouření od 15 let, jelikož to mají naučené z domova, ale nesmí je u toho Kellarová vidět, jinak jedou domů. Děti po sobě musí vzorně uklízet. Úklid jim kontrolují a bodují. Také je učí základní věci jako „prosím, děkuji“. Na začátku soustředění, tj. první tři dny jsou na děti mírnější, ale pak už mají přísný režim. Kellarová zastává názor, že tento přístup musí být, i když se na první pohled zdá přísný. Největší chybou je, pokud se začnou Romové chválit a přehnaně se jim pomáhá. Jakmile se Romové pochválí, tak začnou být namyšlení a myslí si, že už dál nemusí nic dělat, proto Kellarová volí tento přístup (Šůra 2017). Kellarová zastává názor, i přestože mají pravidla, tak jsou svobodní, spontánní a nikdo je nezablokuje. Oni totiž nemají systém, to je rodiče nenaučili, ale když mají organizaci a dobré vedení, tak umí fungovat. Dále je učí, že se nesmí nechat ničím zastavit, musí následovat svoje sny. Romové totiž nikdy nebyli vychováni k tomu, aby měli cíle. Často se vzdávají předem, když

je to příliš obtížné. Doufá, že tato generace vyroste s vědomím, že má šanci a nedovolí, aby je někdo odstrčil zpět (Jandáková 2018).

Mimo hudbu se ve sboru učí i praktické věci do života. Chtějí, aby děti získali zkušenosti, které by jinak získat nemohli. Připravili pro děti workshop o trestním právu, aby věděli, jaká jsou jejich práva, sexuologii, aby si nemysleli, že musí mít jenom děti nebo navštívili astronomickou observatoř atd (Jandáková 2018).

Sbor má za sebou i viditelné výsledky. Jeden chlapec začal studovat ve Spojených státech amerických prestižní školu, dva vystudovali Karlovu univerzitu. Mají hodně středoškoláků. Také mají člena, který má už rodinu, a i to je vzor pro další děti, jelikož jim ukazuje, že lze mít fungující rodinu. Dalším úspěchem je, že mají většinu členů ve sboru minimálně dva roky. Ze začátku fungování měli velkou fluktuaci, ale dnes je už základ sboru stabilní (Šůra 2017). Pořád jim děti přicházely a odcházely, řešily pořád ty stejné problémy, a to s rodiči, děti odcházet nechtěly, ale dnes už mají stabilní skupinu. Dnes je to už jinak, rodiče začali fungovat. Sami vidí, že se děti vrací domů jako vyměněné, samozřejmě k dobrému. Často rodiče volají, kdy už budou zase zkoušet, že už jim začínají pomalu zlobit. Dnes je Čhavorengé ve větším povědomí, děti je sledují na Youtube a berou je jako vzory a chtějí se přidávat do sboru (Jandáková 2018).

Je důležité také říct, že ze začátku se Kellarová zaměřovala na lidi svého věku, které chtěla změnit, ale zjistila, že s dospělými je to velice obtížné. Jsou zvyklí na svoji rutinu a je nemožné něco u nich změnit. Většina Romů totiž vyrůstá bez vzorů a vzdělání. Jediné, co se učí je, jak přežít, nemají peníze, cíle ani sny. Jsou zvyklí na životní zklamání a nevěří tomu, že mohou být věci jinak. Obecně platí, že Romové dobře fungují, pokud jsou pod dohledem, proto potřebují pravidla, která jim dává. Proto přešla na práci s dětmi, protože u nich je ještě šance na lepší život, mají chuť do života a chtějí se mít lépe než jejich rodiče. Mladí lidé jsou otevřenější a tvárnější. Jsou rádi, když je někdo nasměruje správným směrem. Dnešní systém jim dává více příležitostí. Kvůli dnešním předsudkům a rasismu na sobě musí pracovat tvrději než ostatní. Ale pokud tvrdě pracují a něčeho dosáhnou, tak získají uznání. Je důležité mladé lidi přesvědčit, aby tvrdě pracovali. Nejdřív je potřeba si získat jejich respekt, a pak nechají člověka, aby je někde nasměroval (Šůra 2017).

Kellarová bohužel nemá následníka vedoucího sboru. Párkrát se snažila někoho vychovat, ale vždycky se to pokazilo. Většinou se jí zamilují a utečou. „*A to není poprvé. To je asi takový romský. Prostě ty hormony, jak se zamilují, tak jsou úplní „debilové“.* Čhavorengé je projekt, který má opravdu smysl. Myslím si, že by měl pokračovat do té

doby, dokud na to budu mít sílu. Také si myslím, že nemusí skončit, protože nám to krásně funguje v té myšlence motivace a vzorů. Vim, že za sebe náhradu asi nenajdu, kdybych musela z nějakého důvodu skončit, tak by muselo skončit i Čhavorenge. Jinak nemám plán, aby Čhavorenge skončilo nebo nevím“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). To, že nemá za sebe nástupce, nám potvrdil i Dužda, on sám by chtěl zůstat tak 5 až 6 let. Toto můžeme považovat za jednu ze slabých stránek celého projektu. Pokud vše stojí na ní, tak takto škola fungovat nemůže. Škola nemůže skončit s ní jako sbor, je to závazek na delší období. Naposledy měla naději u bývalého člena, který s nimi již dlouho pracoval, ale teď už nikoho nemá. „Zjistila jsem, že už na další nemám, takže Ota byl poslední naděje. A pak je veliká naděje ta škola, že by se tam podařilo vytvořit ten tým, což si myslím, že by se dalo. Že by pochopili to moje myšlení. A tou zkušeností by si to ještě, než teda odejdu, měli možnost ozkoušet“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Také se děti snaží naučit, když ze sboru chtějí odejít, ať se se všemi rozloučí, ale to je těžké. „Největší oříšek pro nás byl je naučit, že až budou odcházet z Čhavorenge, ať to neudělají tak, že už nenastoupí do toho autobusu a nepřijedou na ten koncert. Ale ať přijedou, rozloučí se a pak odejdou. Toto je nemůžu naučit. Ještě se mi nepodařilo. Ale učili jsme je to tím, že jsme o tom mluvili. Oni mohou odejít, ale mají se rozloučit, aby se mohli vrátit. Ne oni odejdou tak blbě. Někdy je nechci ani vidět za to, jak odešli“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Možná to vypadá, že to nemá cenu, ale podle Kelarové to cenu má. Jelikož po světě už je několik dětí, které díky Kelarové šly dobrým směrem a dnes jsou pro další děti velkými vzory např. Tomáš Kačo, který ve sboru působil a dnes s Kelarovou stále spolupracuje, taky má rodinu, žije v Los Angeles a živí se muzikou. A toto je pro romské děti velký vzor, že vidí, že mohou dopadnout dobře, když budou chtít a budou se snažit. „Takže ta škola je taková moje teď veliká naděje. A kdyby škola nebyla, tak se nedá nic dělat. Tak to už bude jenom tak postrkaný po tom světě. Někde jsem to tady nějak zasela. Nevím no, někam to musí jít, to není možné. To přeci není možné, že něco dáváte a že se to prostě vytratí. Třeba se vám to hned nevrátí, ale někde to tam musí být“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

3.3. Koncept Kelarové myšlenky

Nyní bych chtěla popsat projekt založení soukromé školy s internátem, jak nám to popsala Kelarová. Společně se studentkami jsme připravily rozhovor, kde jsme se jí ptaly na spoustu věcí především na projekt, jak by si celé založení představovala. Vedly jsme s ní 2hodinový rozhovor, kde jsme se dozvěděly přibližný koncept školy. Po sepsání

všech důležitých informací, jsme sepsaly jednoduchý koncept školy, kde nám chyběly některé informace, které jsme doplnily po dalším rozhovoru s Kellarovou. Její myšlenky budu opírat o citace obou rozhovorů.

Škola by fungovala od neděle do pátku. Začalo by se počtem 5 dětí, jako takový nultý ročník, u Kellarové doma. Škola by zatím fungovala na principu domácího vzdělávání, kdy by děti byly přihlášeny do místní školy a vzdělávaly by se u Kellarové, pak by se usoudilo, zda by škola byla reálná. Podle zájmů, ohlasů a výsledků, by se mohl začít počet studentů zvyšovat každý rok. Cílem by bylo mít školu pro 20 až 30 dětí. *„Pokud chci zasadit tuto práci opravdu hluboko, tak to by nešlo dělat povrchně s 40 dětmi, to by mě asi zabilo“* (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Škola by byla základní, jak 1. tak 2. stupeň, tedy od 7 do 15 let. *„Abychom těm patnáctiletým ještě pomohli, aby se šli vyučit nebo studovat, aby byli připraveni na tu integraci. Hlavně, aby šli dál do školy“* (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Byly by zatím dvě třídy. S tím, že jedna třída by byla pro děti od 7 do 10 let a druhá od 11 do 15 let. Podle Kellarové by to takto stačilo, jelikož děti se od sebe učí a s případným přibýváním by se udělaly změny dle potřeb (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Na pozici ředitele by si Kellarová přála Kadlece, který pracuje v České filharmonii a úzce s ním spolupracuje. Ona sama by chtěla do školy zasadit svojí filozofii a byla by pro děti spíš „mámou“. Na dopolední výuku by chtěla maximálně dva učitele a případně by se sehnal odborník na romský jazyk a romskou historii. Dále by chtěla učitelku Angelínu Berkyovou, která učí na romské škole volnočasové aktivity, takže by byla vhodná na odpolední výuku. *„Rozumí mojí práci, má zkušenosti a ona je další po Petrovi bez koho bych do toho nešla. To jsou dva lidi, o kterých vím, že by byli obrovskou podporou po všech stránkách“* (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Na zbylé odborné předměty by si představovala pozvat učitele. Přála by si, aby ostatní učitelé byli Romové, ale není to podmínkou. Preferovala by mladší pracovníky, jelikož mají jiný vztah s dětmi. Všeobecně by ve škole chtěla mít učitele předmětů, učitele se zkušenostmi s romskými dětmi, terapeuticky zaměřené učitele, umělecky zaměřené a také odborníky jako zdravotník, zubař, sexuolog atd. Také by si ve škole představovala tzv. správce, který by se staral o budovu, rozvážel děti do jejich domovů, učil by děti, jak se mají starat o pole, zeleninu, zvířata atd (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Dopoledne by měly klasické předměty (český, anglický a romský jazyk, matematiku, přírodovědu, zeměpis, náboženství a dějiny – jen ty nejdůležitější podle Kellarové) a odpoledne volnočasové aktivity tzv. odpolední Romano drom. Kellarová

tvrdí: „*Děti neví nic o životě, a to je ve školách neučí. Neučí se o emocích atd. Je třeba děti postavit na nohy, aby se v životě dokázaly postarat o sebe a své rodiny*“ (Kelarová. Rozhovor, 23. 10. 2021). „*Já jsem si představovala tu školu tak, že dopoledne výuka a odpoledne práce na sobě. My máme svůj program Romano drom. Tam mají různé volnočasové aktivity plus zpěv a tanec, tohle by bylo odpoledne. Měly by program od rána do večera, aby nedělaly hlouposti, protože mají strašně moc energie a pak dělají hlouposti*“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Mezi volnočasové aktivity by patřila především hudební výchova, a to jak zpěv, tak hudební nástroje, romský tanec, výtvarné aktivity, terapeutické práce, tělesná výchova, osobní růst, vaření a domácí práce, zemědělství a pěstování, ekologie, ruční práce, sexuologie, anatomie, hygiena, sociální vztahy, jak komunikovat a mnoho dalšího. Kelarová chce, aby se naučily, že musí mít nějaký řád, aby věděly, jak si vypěstovat zeleninu, že se musí starat o ni i o pole, tím by dostaly řád, že musí ráno vstát, aby se o to všechno postaraly. Také by se učily, jak být dobrým rodičem, jelikož to se ve své rodině nenaučily. Všechny děti by dělaly postupně všechny aktivity, nebylo by to na principu volného výběru (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Zajímalo nás, zda je všechno bude bavit, tak nám odpověděla: „*Na tábore to tak děláme, oni jsou sociálně vyspělí. Jsou s tím v pohodě. Nevadí jim, že je tam někdo mladší než oni*“ (Kelarová. Rozhovor, 23. 10. 2021). Chce je naučit všechny aktivity jako např. i mytí nádobí. Snaží se jim vysvětlit, že nejsou holčičí a klučičí práce, ale že musí dělat všechno aspoň v rámci možností.

Kelarová nechce pouhé vzdělávání předmětů, ale aby se děti naučily i něco do života. To zmiňuje i Balvín ve své publikaci. Uvádí, že jsou důležitá i průřezová témata, která začínají tvořit povinnou součást základního vzdělání. Pomáhají rozvíjet osobnost dítěte, a to v oblasti postojů a hodnot. Patří sem osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení evropských a globálních souvislostí, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. Multikulturní výchova v základním vzdělávání seznamuje žáky s rozmanitostí různých kultur (jejich tradice a hodnoty) (Balvín 2008). V rámci multikulturní výchovy se mají děti více zajímat o hodnotovou výchovu (Balvín 2000). Díky tomu si mohou žáci lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturu, tradice a hodnoty. Osobnostní a sociální výchova dává příležitost každému dítěti k povzbuzení duchovního, morálního, kulturního, mentálního a tělesného rozvoje ve škole a společnosti a připravují ho pro životní situace v dospělosti. Klade důraz na osobní a sociální odpovědnost a na odpovědnost vůči společnosti v míře národní a mezinárodní. Při výchově romského dítěte to znamená orientaci jejich odpovědnosti

nejenom vůči svému etniku, ale také uvědomění si jejich složité situace ve vztahu k majoritě, jejíž hodnoty musí také respektovat a rozvíjet je ve vzájemném spolu usilování. Není odpovědný pouze za své romství, ale za celou společnost (Balvín 2008). Romové se ve společnosti často cítí jako naprostí cizinci, neuznávají hodnoty a normy, osud demokracie je jim lhostejný, ve státní moci vidí spíš nepřítel než ochránce. „*Převzali pouze konzum jako dominantní životní zájem, nikoli však vzorce soustavné, plánovitě, disciplinované aktivity, jež jsou v majoritní společnosti tradičně respektovanou cestou k realizaci tohoto zájmu*“ (Balvín 1997, s. 33).

Životní filozofií Kellarové je, že se lidi mají otvírat, a ne zavírat (Kadlec 2021). To se snaží předávat i dětem, a to by chtěla i v této škole (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Také tvrdí, že je pro mladé lidi důležitá tvořivost a společnost by jim ji měla dopřát. Přeje si, aby děti tvořily a díky tomu si více věřily, aby si uvědomovaly, že mají nitro a duši a že to je velice důležité pro to, aby v životě mohly něco vytvořit. „*Vzdělání není o tom, co si nacpeme do hlavy a pak zapomeneme, vzdělání je právě o té tvořivosti a obrovské síle, kterou v sobě každý máme. Jen ji objevit*“ (Kadlec 2021). Tvrdí, že tvořivost může být velikou podporou k tomu, aby našly způsob, jak vyjádřit to, co cítí (Kadlec 2021). „*Ta moje filozofie se odráží i v tom soukromém životě. Není to oddělené, že mám práci a svůj život*“ (Kellarová, rozhovor, 6. 7. 2020).

Ohledně místa by si představovala nejlépe, aby škola byla v přírodě, ale nemusí být úplně na samotě. Nejlépe v nějaké menší vesnici. „*Druhá věc je, že město by je rozptylovalo, já potřebuji, aby se soustředily. Oni se neumí soustředit, tzn. my je potřebujeme dostat do bodu, kdy je nebude nic rušit. Jsou zvyklí žít s patnácti či dvaceti členy rodiny, takže neví, co je to soustředit se. Toto tam také cítím a příroda je v tomto ohledu úžasná*“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Konkrétní místo vybrané nemá, ale určitě by to byla Česká republika. Do začátku by se určitě jednalo o Bystré, kde sama Kellarová žije. Chtěla by zde koupit dům vedle svého, kde žije a tam by se minimálně 15 dětí vešlo i s vyučujícími. Tato možnost by mohla být minimálně na 5 let. Nejdříve by se jednalo o českou školu, tudíž by byla pouze pro děti z ČR. Do budoucna by mohla být mezinárodní. Škola by byla romská, takže především pro romské děti ze sboru Čhavorenge. Tvrdí: „*Čhavorenge je vzor a děti z Čhavorenge by byli vzory, takže škola pouze pro Čhavorenge*“ (Kellarová. Rozhovor, 23. 10. 2021).

Na začátku jsem uváděla, že by škola byla od neděle do pátku. Děti by totiž musely jezdit na víkendy domů. Kellarová si představuje, že by děti rozvážel správce školy. Rozvezl by je v pátek odpoledne a v neděli odpoledne/navečer by se vrátily. Návrat dětí

domů je důležitý z toho důvodu: aby se vrátily do své komunity, byly pro další děti v komunitě vzorem a mohly vidět svoje rodiče a trávit s nimi čas, aby se potom mohly soustředit na školu. Pokud by děti nechtěly jezdit domů z důvodu nevhodného chování ze strany rodičů, tak by to řešila sociální péče. Jinak by bylo povinné domů odjet, a to nejen na víkendy, ale i na všechny prázdniny (Kelarová. Rozhovor, 23. 10. 2021).

Financování školy ze strany rodičů by bylo symbolickou částkou. Rodiče by museli dětem zajistit oblečení, hygienické potřeby, školní pomůcky atd. Kdyby jim to nezajistili, tak by jim to zajistila škola. Chtěla by s rodiči sepsat smlouvu, která by je zavazovala, že tyto věci musí dětem zajistit. *„Musíme to nějak právně vymyslet, protože oni jsou takoví, že jim to je jedno, protože jim stejně nemají co vzít, tak se na to vykašlou. Dá se s nimi trošku manipulovat, jako v dobrém, protože nám jde především o děti“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Kapesné by děti ve škole nepotřebovaly. Také by si představovala, že by se založila nadaci a sehnali se sponzoři.

V případě, že by to rodiče dětem zakázali, tak by do školy jít nemohly. *„Když to rodiče nedovolí, tak mi ho vzít nemůžeme. Samozřejmě, že na začátku vybereme děti my. Rodiče dostanou pravidla, která si přečtou, buď budou souhlasit, nebo nebudou“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

4. KOMPARACE A POHLED DO HISTORIE

Existují dětské sbory, které nabízejí svým členům vzdělávání v jejich školách. Patří sem Thomanerchor v Lipsku, Dresdner Kreuzchor v Drážďanech, kde děti chodí do školy, která je určená pro členy sboru. Thomanerchor je chlapecký sbor od 9 do 18 let, který vznikl v roce 1212. členové sboru navštěvují Thomasschule v Lipsku (thomanerchor.cz, 2022). Drážďanský Kreuzchor je také chlapecký sbor od 9 do 19 let, který vznikl před cca 800 lety a chlapci navštěvují Kreuzschule (berlin-classics-music.com). V ČR byly sbory jako Kühnův dětský sbor nebo Lýskův dětský sbor, kteří chtěli podle těchto sborů založit také školy, ale nepodařilo se to (kuhnata.cz). Existoval dětský pěvecký sbor Bakulovi zpěváčci, kam František Bakule přijímal zpěváky, kteří byli chovanci jeho ústavu (ceskyhudebnislovník.cz). Také sem patří škola v Květušíně, která u nás vznikla pro romské děti. Rozhodla jsem se popsat květušínskou školu, jelikož byla především pro romské děti.

4.1. Květušínská škola

V roce 1950 2. července byla otevřena první škola pro cikánské děti na území Československa v poválečném období. „*Stalo se tak za účasti zástupců Ministerstva národní obrany, Ministerstva školství v Praze, Krajského národního výboru v Českých Budějovicích, Okresního národního výboru v Českém Krumlově a správy vojenského výcvikového tábora v Boleticích*“ (Balvín 1999b, s. 27). Škola v Květušíně byla ve vojenském prostoru Boletice. Byl tam statek a na něm pracovali Romové. Pohl pro jejich děti chtěl založit školu. Díky práci tam dostali jednoduché ubytování (Musil 2015). Škola se nacházela v zrekonstruovaném selském stavení, které stálo o samotě na okraji lesa nad rybníkem Olšinou. Rekonstrukce byla provedena stavební skupinou, která byla složena z vojáků základní služby. Idea vybudovat tuto školu pro cikánské děti, a i realizace přišla od správce vojenského újezdu JUDr. Josefa Pohla. Jako správce vojenského újezdu měl za úkol skloubit zájmy vojenské správy se zájmy civilního obyvatelstva. (Balvín 1999b).

Do Květušina se nastěhovali noví obyvatelé, kterými byli převážně Romové a ti pocházeli z cikánské osady Hromoš v okrese Stará Ľubovňa na východním Slovensku. Úroveň těchto obyvatel byla žalostná jak v materiálním, tak morálním pohledu. Cikánští obyvatelé byli negramotní, s primitivním pohledem na svět a primitivní životní praxí. Byli zvyklí žít ze dne na den, od výplaty k výplatě. Jak stravovací návyky, tak ošacení a hygiena bylo v jejich podání tristní (Balvín 1999b). Když rodiče dostali výplatu, tak celá

rodina hodovala, chlapi se opíjeli, a potom do další výplaty neměli, co jíst. Přes všechny špatné podmínky byli Romové zvláštní v tom, že svoje děti netrestali, ale bylo možné, že na něj zapomněli nebo je odložili. Romové byli typičtí tím, že kočovali, někam přijeli a pak zase odjeli. Lidé jimi opovrhovali, považovali je za asociální a nečisté (Musil 2015).

Když tyto podmínky viděl Josef Pohl, bylo mu z toho úzko, proto přemýšlel, jak by šel tento stav změnit. Došel k tomu, že jedinou cestou, která by to mohla změnit je výchova a vzdělávání dětí. Usoudil, že je potřeba podchytit, ovlivnit a myšlenkově přetvořit mladou generaci vzděláváním. A jediné možné řešení bylo otevřít školu. První myšlenkou bylo otevřít mateřskou školu, kterou se mu podařilo v krátké době otevřít. Děti začaly do školky chodit především kvůli pravidelnému stravování. Po nějaké době zjistili, že to takto dál nepůjde, protože do školky chodily děti od batolat až do dospívající děti. Bylo jasné, že se bude muset zřídit třída základní školy, kde bude povinná školní docházka, která pro ně tehdy neplatila, budou je učit základy gramotnosti a tím by mohlo dojít ke kvalitativní přestavbě psychiky. Tímto byl už pověřen Miroslav Dědič, který dostal na starosti otevření a vedení první třídy prvního stupně základní školy. Před tím působil jako učitel v Zahájí, v Nákří, dále byl přesunut na jednotřídní školu ve Skokách. Dalším jeho působištěm bylo předměstí Vejprt – Nové Zvolání (Balvín 1999b). Pořád ho umisťovali do oblastí, kde proběhl odsun německého obyvatelstva. V tu dobu tam byl hrozný nepořádek. Noví obyvatelé byli reemigranti či chudina z vnitrozemí. Učil často děti, které se přestěhovaly z Ukrajiny nebo z Balkánu a někde ještě byly i německé děti (Musil 2015). Po dalším přemístění do Českého Krumlova mu inspektor nabídl nově otevřenou školu pro cikánské děti s tím, že to určitě nepřijme a on se rozhodl to vzít, protože ho už nic nemohlo překvapit. V tu chvíli mu inspektor sdělil, že s příchodem jara Romové zmizí kvůli svému kočovnému pudu a škola bude zavřena a on přejde na jinou školu (Balvín 1999b).

Poté začal zařizovat učebnu a začala výuka. Ovšem děti nebyly zvyklé na řád, utíkaly oknem, jelikož třída byla v přízemí, vracely se na oběd, a potom zase utíkaly (Balvín 1999b). Neposlouchaly, nechtěly se učit a plivaly po sobě. Neznaly vůbec pojem autorita (Musil 2015). Dědiče napadlo třídu přesunout do patra, kde už děti nemohly vyskočit z okna, dveře zvládl ohlídat. Dále mu pomohl míč a housle, obojí děti bavilo. Byly ochotny se soustředit na učivo výměnou za kopání či zpěv s houslemi (Balvín 1999b). Díky houslím pochopil, že tyto děti mají duši a cit a hned si děti zamiloval. Když poznal, jaké poměry jsou v jejich rodinách, tak se rozhodl, že udělá vše, aby se měly lépe (Musil 2015). Dopolední čas trávili důkladnou hygienou, vyčesání vši, převlékání do

školních oděvů a bot, jelikož většiny z nich chodily bosy (Balvín 1999b). Děti sice začaly poslouchat, ale všechny to nevydržely dlouho a napomínání nezabíralo, proto musel začít využívat tělesné tresty (např. rákoskou přes dlaň). Nešlo ani tak o fyzický trest jako o potupu, že se na ně ostatní dívají. A když nepomohlo ani to, tak měl řemen od kalhot, ale to se už nedělo před očima dětí (Musil 2015). Když začalo zimní období a ve škole bylo teplo, měly čisté oblečení a boty, tak se začaly děti do školy těšit a absence zcela vymizela. Každý den děti vykazovaly větší a větší pokroky (Balvín 1999b). Rodičům se přestávalo líbit, že děti chodí do školy a jsou jiné než dřív. Někdy si musely přípravu do školy dělat tajně a často přitom měly hlad (Musil 2015). Jelikož děti chtěl čím dál víc ke škole připoutat, tak vytvořil provizorní internát. Děti spaní ve škole lákalo z důvodu tepla, večere a hraní společenských her. Stalo se tak, že pokud měly dobré výsledky, tak mohly ve škole nocovat, ale pokud se jim nedařilo, tak musely jít spát domů (Balvín 1999b). Děti začaly chodit domů méně a méně, a to se některým rodičům nelíbilo, proto si to s ním šli vyříkat ručně. Jeho úspěchu si všimly i učitelky v mateřské školce a jedna mu začala pomáhat víc – Anežka, kterou si následně vzal za ženu. Miroslav dělal jak učitele, ředitele tak občas i uklízečku. Nechtěl z dětí vyhnat jejich cikánství, pouze z něj vybíral to společensky dobré. Jelikož poznal, že mají cit pro hudbu, tak s nimi hrál písničky. Také na nich bylo vidět, že mají lásku k přírodě, proto byla důležitou součástí výuky práce v přírodě, protože příroda se jenom neuzívá, ale je nutno se o ni i starat. Také se jim snažil vštipit, jak všechno dokáží oni, tak to jednou mohou dokázat i jejich děti a tím pádem mohou dobře žít a ostatní si jich budou vážit (Musil 2015).

V zimním období se také otevřel kurz negramotných pro mládež starší 15 let a dospělé, kteří projeví zájem o vzdělání. Postupně dosáhla práce školy rysy běžné školní práce. Ovšem s příchodem jara se naplnily pesimistické předpovědi. Všichni rodiče s dětmi se rozhodli ukončit práci na vojenském hospodářství a odejít. Marné bylo přemlouvání. Dali dětem 14denní lhůtu, že mají možnost se vrátit a rozmyslet si to. Školský úřad tuto dobu odsouhlasil. A dvanáctý den se stalo neuvěřitelné. Děti se objevily před školou s prosbou, zda mohou ve škole zůstat. Byly hladové, špinavé, potrhané oblečení, bez rodičů, kteří je opustili v severních Čechách. Děti se samy vrátily zpět (Balvín 1999b). „*Bylo třeba vzít v úvahu nastalou skutečnost, zařídit, aby byla dodána finanční záloha na stravování, vypracován rozpočet, vydáno rozhodnutí o vytvoření internátního zařízení, dětského domova, protože škola se stala skutečným a jediným domovem dětí*“ (Balvín 1999b, s. 31). Jelikož prostory byly malé, tak byla vybudována přístavba. Vztah ke škole a zájem o nové poznatky rostl den co den. V odpoledních

hodinách byl zájem o další aktivity, kde pomáhaly s úklidem, v kuchyni aj (Balvín 1999b).

V ostatních městech Dědič viděl, jak jsou ostatní romské děti nevzdělané, jelikož do školy nechodily, protože uplatňování povinné školní docházky pro romské děti bylo považováno za utopii. Měl vnitřní myšlenku, že je potřeba dělat něco, aby se vzdělávání romských dětí rozšířilo a nezůstalo to izolovanou raritou. Vytvořil ze svých žáků pěvecký a taneční soubor, který nejdřív vystupoval pouze pro radost v rámci školy. Ale netrvalo dlouho a začali jezdit po okolí. Pomocí těchto vystoupení začal propagovat a šířit myšlenku výchovy a vzdělávání romských dětí. Soubor vystupoval ve velkých městech jako Český Krumlov, České Budějovice, v Teplicích atd. Dále vystupovali na východním Slovensku, kde koncertovali v cca šedesáti romských osadách (Balvín 1999b).

Dědič dále školu rozšířil na dětský domov a zájem se zvyšoval. Postupně ovšem začalo docházet k soudnímu odnětí dětí a násilnému odebrání dětí z rodin, i když s tím rodiče nesouhlasili. Stalo se, že si pro děti dojeli rodiče a chtěli, aby jim je vrátili, ale nikdy se tak nestalo. Dědič toho často dosáhl za pomoci SNB. V roce 1952 došlo k útěku dětí ze školy, ovšem došlo k následnému vracení dětí zpět i za pomoci násilí na dětech i rodičích. Jelikož škola získávala uznání, tak útěk dětí toto postavení ohrožoval. Proto Dědič v této situaci radikálně zasáhnul (Šebová 2009).

Myšlenka vzdělávání romských dětí se začala šířit, byla podporována tiskem a rozhlasem. „*Orgány péče o mládež přisunovaly podle aktuální potřeby do dětského domova další cikánské děti. Tím se v roce 1954 rozrostl počet žáků na 45 a byla otevřena druhá třída školy, na kterou byl ustanoven další učitel Karel Doubek z Tábora*“ (Balvín 1999b, s. 32). Jelikož prostory pro domov se školou začaly být malé, začalo se řešit, co dál. Byly dvě možnosti buď přistavět budovu anebo školu přestěhovat do většího města. Okresní školní inspektor Jiří Šarbach přišel s nabídkou školu přestěhovat do opuštěných a zdevastovaných bývalých soukromých lázní Dobrá Voda u Záblatí v okrese Prachatice. A tím byl problém vyřešen. Škola s dětmi byla o prázdninách v roce 1954 přestěhována (Balvín 1999b). V Dobré Vodě děti učily k hrdosti na svůj původ, ovšem toto se spíš dělo individuálně. Jelikož hrdé měly být na to, že jsou sice Romové, ale už na úrovni, a proto se nemají za co stydět (Šebová 2009). Změnil se i celý koncept školy, ze školy se stal dětský domov se školou, kde Romové převládali. Děti tam nechodily svobodně, ale umísťovaly je tam úřady, když byly odebrány z domovů. Rodiče za nimi mohli pouze na povolenku (Musil 2015). Návštěvy rodičů byly povoleny výjimečně a pouze u těch, kteří měli kladný vztah k výchově. Dědič nechtěl, aby docházelo k nežádoucímu rodinnému

prostředí. Mohl rozhodovat o tom, komu bude povolen kontakt s dětmi a komu ne. Rozhodoval také o tom, zda se děti do rodiny vrátí nebo ne (Šebová 2009). Dědič musel zajistit, aby k útěku docházelo co nejméně. Proto dopisy, které jim chodily, předem četl a většinu dětem předal. Nepředal ty, kde se psalo, ať se na školu vykašlou a utečou (Musil 2015). Způsob, jak bránil styku s rodinou, byla cenzura korespondence dětí a rodičů. K cenzuře docházelo již v Květušíně, ale v Dobré Vodě ještě mnohem více. Jelikož na Dobré Vodě byl volný přístup a hrozilo snazší navázání kontaktů. Často dopisy dětí nebyly ani odeslány rodičům. Není tedy úplnou pravdou, že nebyly předávány pouze dopisy s negativním přístupem ke vzdělávání. Často bylo změněno i znění dopisů, jak Dědič potřeboval. Některé dokonce vytvářel, pokud rodiče často psali a hrozilo by, že dítě vůbec neodepisuje. Je patrné, že cílená snaha o omezení kontaktu dětí s rodiči byla víceméně úspěšná. Některé děti se sice vrátily do rodiny, ale mnoho se jich domů nevrátilo. Většina zde byla z rozhodnutí soudu. Dětský domov na Dobré Vodě byl pouze vyústěním květušínského experimentu (Šebová 2009). „*Byly do něj umísťovány cikánské děti za účelem jejich výchovy a převýchovy v uvědomělé občany socialistického státu a také část dětí českých*“ (Šebová 2009, s. 126). Účelem kombinace bylo, aby si na sebe navzájem zvykaly, a aby šly neromské děti romským dětem příkladem (Šebová 2009).

V roce 1960 byla škola zrušena z důvodu, že v Československu je romský problém vyřešen (Musil 2015). Mnoho dětí bylo přemístěno do jiných dětských domovů (Šebová 2009). Za celou dobu existence školy (1950–1960) prošlo školou kolem 300 dětí s různou délkou pobytu. „*Plných deset let se stal dětský domov skutečným domovem pro původní květušínské děti z doby začátků. I po skončení povinné školní docházky se do něj bývalí žáci vraceli z učilišť a ze škol vyšších stupňů na neděle a prázdniny*“ (Balvín 1999b, s. 33). Sice si Dědič nepamatuje osudy všech žáků, ale je si jistý tím, že jejich životní osudy byly neporovnatelně příznivější, než kdyby své mládí prožili bez vlivu školního prostředí. Spoustu z nich dopadlo velice dobře a dotáhli to na slušné povolání. Všichni bez výjimky absolvovali základní školu akorát v kratším čase, jelikož do školy přišli opožděně. Dědič byl přesvědčen, že životní osudy dětí mohou být dobrým příkladem a jsou důkazem, že upřímně uskutečněné výchovné působení na současnou mladou romskou generaci může mít a bude mít ještě kvalitnější výsledky, než kterých dosáhl Dědič se svými spolupracovníky. Přeci jenom současná situace je kvalitativně pozitivně odlišná ve srovnání s poválečnými lety (Balvín 1999b).

V celé této kapitole se několikrát užívá slovo „cikán“ a to z důvodu, že v době, kdy vznikla škola v Květušíně to bylo úplně běžné. V roce 1969 byla založena první

romská společenská organizace pod názvem Svaz Cikánů-Romů. Do té doby v Československu bylo běžné označení Romů Cikáni. Označení Romové, které se objevilo v roce 1969 v názvu organizace, mělo vnést do tehdy asimilačně pojaté tzv. cikánské otázky prvek etnického uvědomění a lidské důstojnosti. *„Na prvním mezinárodním sjezdu Romů v Londýně v dubnu r. 1971 bylo přijato pojmenování „Roma“ jako oficiální název s mezinárodní platností, v souladu se světovým trendem nahrazovat dosud užívaná exoetnonyma etnických a národnostních skupin jejich vlastními označeními (endoetnonymy)“* (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 33). V sedmdesátých letech začínají dokumenty nést pojmenování Cikáni-Romové. Po roce 1989 se začínají používat Romové bez pomlčky s názvem Cikáni. I tak se pojem Romové nestal širokou veřejností akceptován a často společnost hovoří o Cikánech s negativním sémantickým vymezením (Bittnerová a Moravcová 2013).

5. VÝSLEDKY

5.1. Perspektiva Kellarové, jejího manžela, Petra Kadlece, dětí a rodičů

Do této perspektivy jsem zařadila rozhovory s Kellarovou, s jejím manželem Duždou, Kadlecem, který spolupracuje s Kellarovou, s dětmi ze sboru Žigou a Středovou a s matkami dětí. Tato první perspektiva by měla ukázat, jak se tito respondenti dívají na projekt, jak se k němu dostali a jaká je jejich spolupráce s Kellarovou.

Nejdůležitějším respondentem v této části je Kellarová. Vedly jsme s ní několik rozhovorů, kde nám popisovala svou práci a úmysl vzniku školy. Odpověděla nám na všechny otázky a byla k nám velice otevřená a upřímná.

Dalším respondentem je manžel Kellarové Dužda. Je skladatelem pro sbor – skládá pro ně písničky. Učí děti a na koncertě je doprovází na kytaru. Když děti učí, hraje na klávesy. O práci se sborem říká: *„Pro mě je to dar, že můžu takhle pracovat s dětmi. Já si myslím, že tohle všechno jde z vrchu, tam prostě si myslím, že nás dali dohromady ti naši rodiče“* (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020). S Kellarovou se poznali při koncertu s Věrou Bílou a začali společně koncertovat. Dělají společně hudební workshopy. Důležitý je popis práce se sborem a jeho vnímání dění kolem Čhavorenge.

Rozhovor, který patří také do této skupiny, je rozhovor Kadlecem. Kadlec vede ve filharmonii oddělení vzdělávacích programů. Je vzděláváním muzikolog. *„Filharmonie, kromě toho, že hraje standardní koncerty, ať už v Praze, po republice nebo v zahraničí, tak s novým managementem z roku 2011 se začala filharmonie zaměřovat i na edukační činnost a snažila se vlastně na tomhle poli srovnat krok se světovými orchestry, kde to je běžné. U nás to do té doby tak časté nebylo, tak hledali lidi, kteří by rozvíjeli nějak ty vzdělávací aktivity. My se snažíme skrze hudbu a díky setkáním s hudbou dávat lidem radost, dávat jim možnost objevovat více ze sebe a díky té hudbě a vlastně si myslíme, že vlastně hudba může hodně pomáhat i tím, že spolu lidi něco tvoří a pomáhají si“* (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020). Jejich spolupráce začala v roce 2013. *„Dostali jsme do managementu volnou ruku v tom, co budeme dělat, mně se líbila myšlenka, kterou jsem kdysi zažil v berlínské filharmonii, což je takový náš vzor a jeden z největších orchestrů na světě, který od zhruba roku 2002 začal dělat rozsáhlou edukační činnost, včetně toho, že udělal projekt pro děti z Berlína, ale vlastně pro děti, který by se spolu za normálních okolností nikdy nepotkaly. To znamená bohatý Němci, chudý Němci, Turci, Arabové, prostě všechna ta směs, nejen národnostní, ale i sociální a oni vlastně s nimi několik*

měsíců vytvářeli takový taneční projekt na Stravinského hudbu Svěcení Jara, Igora Stravického, skladatele. Zároveň ty děti prostě překonávaly to neporozumění, nebo ty předsudky, které si přinášely ze svých komunit a ze svých rodin no a ten výsledek byl úžasný, když to pak předvedly na koncertě a byly takové, jak říká Ida – jedno tělo, jedna duše no a byl to pro mě strašně silný zážitek a říkal jsem si, že když bych měl někdy možnost něco taky takového dělat, tak že bych se nějakým takovým směrem vydal. Dost mě to překvapilo, co vlastně může orchestr dělat, protože jsem si do té doby představoval, že orchestr hraje hlavně koncerty, ale pak jsem zjistil, že orchestry by někdy měly dělat spíš tohle než koncerty. Když jsem pak nastoupil, tak jsem měl pořád tohle v hlavě a přemýšlel jsem, jak tohle udělat v českých podmínkách a napadlo mě vlastně romský téma, a tak jsem začal zjišťovat, kdo se tomuhle tématu věnuje, s kým by se dalo propojit a vím, že tehdy, když jsem do Googlu dal prostě hudba, práce s romskými dětmi, tak mi to vyplivlo Idu Kellarovou, kde jsem věděl, že to je velká umělecká osobnost, ale nevěděl jsem, že dělá práci s romskými dětmi“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020). V roce 2013 Kellarovou oslovil a sešli se u ní v Bystrém, porozuměli si a vymysleli, že by je filharmonie doprovodila na koncertu Čhavorenge v romských osadách další léto, a tak začala jejich spolupráce. Z rozhovoru jsem vybrala, jaká je jeho práce s Kellarovou, jaký má názor na její práci a na založení školy.

Další rozhovor byl s 15letým Žigou – členem sboru, který pochází z východního Slovenska z Košic. Studuje hru na housle na státní konzervatoři v Košicích. Přála jsem si hovořit také s bývalým členem souboru. Přestože byl navázán kontakt se dvěma členy, rozhovory se neuskutečnily pravděpodobně proto, že jim zabránila Kellarová. Z toho je patrné, že na ně má Kellarová stále silný vliv. Kellarová mi doporučila rozhovor se členkou sboru Středovou. Monice je 18let a je z Hradce Králové. Je poloviční Romka, z matčiny strany. V té době končila třetí ročník na obchodní akademii, obor veřejná správa. Ve sboru je již 7 let.

Z rozhovorů s Žigou a Středovou mohu zmínit několik bodů, a to vliv Kellarové, vliv sboru, jak oni vnímají naše školství, co říkají na myšlenku založení školy a s ním spojené téma segregace.

Rozhovory se třemi matkami dětí nám opět zprostředkovala Kellarová. Mluvily jsme s každou o samotě, aby se navzájem neovlivňovaly. Ptaly jsme se jich na působení jejich dětí ve sboru, na vztah s Kellarovou a co říkají na projekt Kellarové. Z rozhovorů jsem vybrala několik bodů, a to přístup Kellarové k dětem, vliv Kellarové na děti a jak vnímají Kellarové plán založit školu.

Měla jsem pocit, že nám matky moc nerozumí, anebo si to nedokáží představit. Až na matku Adrianu se nás na nic neptaly. Na této matce bylo vidět, že se zajímá a vyptává se, aby celý projekt dobře pochopila. Všechny ukázaly, jak jsou rády, že jejich děti jsou ve sboru a jak jsou vděčné, co pro jejich děti Kellarová dělá. Bylo patrné, že i ony si uvědomují, že se děti mají lépe a mohly by být lépe zajištěny v budoucnosti než ony a chtějí jim to dopřát.

Podle daných témat nalezených v rozhovorech jsem vytvořila kapitoly a vybrala k nim, jak se daný respondent dívá na určitý problém.

5.1.1. Přístup Kellarové k dětem

Kellarová má svůj specifický přístup k dětem, nazývá to svou filozofií. Ve skutečnosti to vypadá, že je k dětem přísná, vyžaduje řád a disciplínu. Děti učí úplné základy, že mají pozdravit, poprosit, poděkovat, uklidit po sobě, být čistotní atd. Aby dítě mohlo být ve sboru, není úplně zadarmo. Musí ukázat, že se vážně snaží a mít výsledky ve škole. Ve škole nesmí mít horší známku než trojku. Dále nesmí ve sboru kouřit a pít alkohol. Intimní vztahy jsou zakázány. Nesmí lhát, pokud někdo z nich lže, tak se musí přiznat a všem se omluvit. Na druhou stranu je má Kellarová velice ráda. Často jí děti berou jako svoji „matku“, protože vědí, že jim kdykoliv pomůže, poradí, ukáže jim cestu, řešení. Dokáže jim i odpustit, když ji zklamou. Ukazuje jim, jak být lepší, co mohou dostat, když se budou snažit a budou na sobě dřít. Chce, aby se z nich stali slušní lidé, kteří budou vzorem pro další Romy. Ptaly jsme se maminek, co si myslí o tomto přístupu. „*Jsem moc spokojená s přístupem paní Idy*“ (respondentka Marcela. Rozhovor, 5. 7. 2021). „*Já proti paní Kellarové nemám vůbec nic. Je dobře, že učí a rozvíjí talent u romských dětí, na druhou stranu je také dobře, že je na ně přísná*“ (respondentka Nikola. Rozhovor, 5. 7. 2021). „*Ze začátku jsem se toho bála, jak se k nim bude teta Ida chovat, ale za tu delší dobu, co je dcera ve sboru, jsem si na to zvykla a chápu ji, že je někdy k dětem přísnější. Oni to potřebují, protože když rodiče nedávají dětem tu správnou výchovu, tak alespoň ona jim to dá. Za to jsem ráda. Já si nestěžuji, já jsem ráda, že dcera je u tety Idy*“ (respondentka Adriana. Rozhovor, 5. 7. 2021).

Středová také zhodnotila přístup Kellarové, který je přece jenom odlišný od jiných sborů. „*Je to dobře, protože jakmile bychom neměli disciplínu, tak bychom byli nesoustředění a naše spolupráce by nešla. Pravidla musí být, aby práce měla nějakou strukturu a dalo se pracovat, protože Čhavorenge je i o tom, že v lidech měníme předsudky vůči Romům. Když uvidí, že máme dobré známky, pracujeme na sobě, chodíme*

do školy, vzděláváme se, tak už se o nás dá říct, že jsme těmi vzory, že ti Romové něco umí, společně něco vytvořili. Myslím si, že toto je velmi dobrý přístup. Samozřejmě, že kdyby nás někde uviděli pít alkohol, kouřit cigarety, tak první, co si člověk, který má nějaké předsudky řekne „No jo, jasný, Romové, že jo.“ Takže souhlasím s tím, jsem za to, že je to správně nastavené“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Kadlec se k přístupu Kellarové vyjádřil takto: „To je taky princip toho Idina přístupu, že to nechce dělat za ty děti, ale ví, že si to musí udělat samy. Protože ve chvíli, kdy už budou mimo ten sbor, tak už to za ně nikdo neudělá. (...) Není to jenom o tom, co si my dospělí myslíme, že by teda měli anebo neměli, ale i co oni chtějí. A to se mi na tom Idině přístupu taky hodně líbí. Ona ty děti poslouchá nebo takhle jim naslouchá. Prostě jí to zajímá, co jsou to za příběhy a snaží se hledat, jak ty příběhy mohou dojít nějakého svého hezkého naplnění nebo jak se mohou vydat na tu cestu, která je ta hezká v tom životě“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Kellarová vidí, že její přístup má smysl. „Našla jsem takovou nějakou pozitivní cestu, jak děti motivovat, a to hlavně zpěvem a tancem. Tohle je jejich nejpřirozenější cesta k jejich kultuře, baví je to. Děti jsou hodně tvárné. Čhavorenge bylo vytvořeno jako velká motivace, konkrétněji motivace pro romské děti. Osvědčilo se, že je to motivace pro děti, aby je to motivovalo být vzorem pro ostatní děti, protože v romské komunitě tyto vzory chybí. Myslím si, že Čhavorenge je jakýsi souhrn zkušeností mé práce a nejvíce se zde mé zkušenosti zakotvily. Děti, aby mohly fungovat, tak na sobě musí opravdu pracovat, aby byly tím vzorem, protože ony doma to vedení neměly. Zpěv a tanec je jim tak moc blízký, že je nechtějí ztratit. Proto raději budou splňovat podmínky, které projekt má. Došla jsem do bodu, který nám úžasně funguje a opravdu to děti motivuje. Na koncertech děti sklízí slávu. Právě tato sláva je motivuje k tomu, aby na sobě pracovali“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Kellarová tvrdí: „Oni potřebují řád. To není jen o tom, že ho pošlou do školy a řeknou mu, nedělej to. To vůbec není o tom“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Dále Kellarová popisuje. „Když nastavíte pravidla, musíte je dodržet, protože když je nedodržíte, tak by se mi to tam rozsypalo. To je jedna věc. Druhá věc je, že za dva dny bych nevěděla, co s nimi. Já musím všechno dělat do důsledku. Oni tak lžou, ale moc dobře, to byste nepoznaly, když lžou, oni jsou schopni i plakat. My už to máme tak, že oni vědí, že nesmí mluvit, nebo že se musí soustředit, jsou jako hodinky. Oni fungují tak, že v tom Rudolfínu jsou v šoku. Chápou, že mají tu zodpovědnost. Kdybych to na tom táboře podcenila, tak by toho zneužili. Já bych u nich neměla ten respekt. Mají největší problém,

když udělají průšvih si stoupnout, ale to mají asi všechny děti nejen romské, omluvit se za svůj průšvih a slíbit, že už to neudělají. A bylo by to. Nedostanete to z nich. To jsou takové hry, takové lži. Takže na otázku, jestli jsem na ně někdy moc přísná si myslím, že kdybych nebyla, tak by to nedopadlo. Víte co, důležité je, že vás děti respektují. Respektují vás, to neznamená, že se vás bojí. Respektují a váží si vás a zároveň ví, že vy je milujete. Musí to z vás cítit. Jinak by to nešlo, musí vědět, že to děláte z lásky k nim. Mě na nich velmi záleží, oni to ví. Musím být přísná, důsledná, ale musím je milovat. Nejsou zvyklí dodržovat pravidla, takže nemají ani problém je porušovat, ale mají problém to na sebe říct“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Další zajímavý pohled Kelarové – tvrdí, že romské děti nesmíte chválit. *„Proto musíte dát jednou pohlazení a jednou facku. Musíte to neustále balancovat. Já říkám: „Nechvalte je, zkažete mi je!“ Oni tak strašně přechvalují, ale to mají, jakože neromové. Nevím, proč to dělají. U romských dětí, když chválíte, tak oni si myslí, že už jsou tam, a ještě neudělali krok. A když udělají těch 10 kroků, tak je tak přechválí, že už nemají kam jít. Oni potom už skončili. U Romů se nechválí. Můj otec mě taky nikdy nechválil a já jsem to viděla na očích. To vidíte na očích, jak mu to dělá, že je hrdý. A oni vás nehodnotí, ale úplně vás zavalí nějakou tou láskou že, ty bloky vám tam nedají. Romové nejsou zablokováni takhle moc“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).*

5.1.2. Vliv Kelarové na děti

Z rozhovorů s matkami bylo patrné, že má Kelarová na děti velký vliv a podle rodičů určitě kladný. Rodiče jí mohou důvěřovat. *„Vidím na ní, že je šťastná, a to mě velmi uspokojuje, když vidím, že má nějaký cíl a chce. Moje dcera má nějaký cíl a chce něco dokázat“ (respondentka Marcela. Rozhovor, 5. 7. 2021).* *„Když je s paní Kelarovou, tak je jiný a když se vrátí zpět domů, tak je také jiný“ (respondentka Nikola. Rozhovor, 5. 7. 2021).* *„Dcera, když je mezi svými, tedy mezi členy Čhavorenge je spokojená a když přijde domů je úplně jiná. Je smutná, nevnímá, neposlouchá, je myšlenkami úplně jinde a říká, že by se tam chtěla vrátit, že jí to doma mezi námi vůbec nebaví“ (respondentka Adriana. Rozhovor, 5. 7. 2021).*

Z rozhovorů od Žigy a Středové je patrné, jaký má vliv Kelarová na děti, jak ji děti berou a co je všechno naučí. *„Teď je mým velkým vzorem teta Ida, která mi dává strašně moc, já si toho velice vážím. Jedině ona je pro mě tím správným vzorem“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020).* *„Jedním z těch velkých životních vzorů je určitě teta Ida. V podstatě, když jsem začala chodit do Čhavorenge, začala jsem si uvědomovat spoustu*

věcí, protože já jsem na půl Romka, ale nikdy jsem nebyla adaptovaná do toho romského života, až když jsem začala chodit do Čhavorenge. Zde jsem začala pořádně nacházet v sobě to romství, ale také nejen to romství, také jsem si začala uvědomovat i věci týkající se života, dospívání. Vstup do Čhavorenge mi moc mnoho přinesl, proto je jedním z těch vzorů právě teta Ida“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Žiga popisuje, svůj vztah s Kellarovou, a i z toho je patrné, jaký má Kellarová vliv: „My máme s tetou Idou strašně dobrý vztah. Teta Ida je pro mě, jako moje máma. Už od té doby, co jsem nastoupil do Čhavorenge toto zažívám, a ještě být v její přítomnosti pro mě velmi znamená. Já jsem jen vedle ní a vše pozoruji, jak se to děje, co se to děje a hodně se toho od ní učím. Ona mi se vším pomáhá – rodiče, škola, prostě ona je jako moje máma“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). I Středová nám popsala svůj vztah s Kellarovou: „Vztah s tetou Idou mám úžasný. Teta Ida je milionový člověk, kdykoliv se řeší nějaký problém, tak není vůbec žádný problém to vyřešit v klidu, dá se s ní mluvit o čemkoliv. Je chápavá, empatická, dobrosrdečná, takže s ní máme skvělý vztah všichni ze sboru“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Z rozhovorů, které mi nakonec bývalí členové Čhavorenge odřekli, je patrný silný vliv Kellarové. Mohu se domnívat, že zde pravděpodobně působí strach. Protože kdyby se nebáli, tak rozhovor poskytnou.

Kellarová si moc dobře uvědomuje, jaký vliv má na děti. Popisuje to, jak ji děti vnímají. „V tom momentě, co se rozhodnu pro tuto školu, bude to jako moje rodina. Já to všechno prožívám s těmi dětmi a děti to ví a cítí to, takže já si můžu dovolit se k nim chovat jako máma. Mohu je třeba seřvat, můžu věci, které normální učitel nesmí, a to vidím jako velké plus. Děti mě takhle berou a věří mi, mají ve mně oporu. A i to, že jim rozumím i to, že vím, jak na ně, poznám i to, kdy lžou. Vidím jim to na očích. Normální učitel toto nevidí, ale já to na těch dětech poznám. To znamená, že já bych nebyla v té škole ředitelka ani učitelka, ale byla bych taková ta matka, která tam zasadí tu filozofii“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.3. Co všechno jim Kellarová dává

Každá komunita má své hodnoty – hodnotový systém, které jsou vytvářené s ohledem na historický vývoj a společenské postavení. Balvín (2004) uvádí rozčlenění hodnotového systému a ukazuje, že Eva Davidová (1995) vytvořila pracovní model struktury romské problematiky, který je možné považovat za základ pro poznávání a hodnocení hodnotových vztahů v romské komunitě. Pro výchovu a vzdělávání romských

děti je důležité, aby učitelé znali jejich strukturu hodnotového systému, a to v jejich konkrétních projevech, což je možné při poznání konkrétní rodinné situace. „*Pro úspěšnou výuku romských žáků je proto důležité znát jejich hodnotové zázemí, sociální a kulturní situaci, kulturní vzorce jejich jednání, sociokulturní a hodnotovou determinaci jejich osobností*“ (Balvín 2004, s. 95). Hlavním smyslem výchovy romských žáků je vedení k autentickému projevu, dosažení míry ztotožnění s jejich rolí, která je projevem vnitřní podstaty osobnosti Roma. I když v životě člověk přijímá spoustu rolí, tak kulturní prostřední, ze kterého osobnost pochází je tak silná, že ovlivňuje vytváření hodnotového systému (Balvín 2004). Do základního hodnotového systému Romů se řadí potřeba svobodného života, uznávání rodové hierarchie a rodové tradice, dědictví předků, láska k dětem a peníze jako základní potřeba pro život (Kaleja 2012).

Žiga nám popisoval, co ho Kellarová všechno naučila: „*Hlavně, co jsem se naučil, je asi hloubka vnitřního cítění. To je to, že když dokážete nějak využít energii a přenést to do člověka, aby to cítil stejně, tak jako vy. Ještě otevřít srdce a nemít hned předsudky vůči ostatním lidem, snažit se být dobrým člověkem. To jsem se naučil*“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). Zároveň je Kellarová učí, aby i oni byli vzorem pro ostatní: „*Chtěla, abych byl vzor pro ostatní děti, ale i já sám jsem to chtěl*“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). Nejenom, že je učí, ale také jim pomáhá: „*Několikrát se mi ale stalo, že jsem měla nějaký osobní problém a neměla jsem to s kým konzultovat, kdo by tomu třeba rozuměl, tehdy jsem vždy mohla přijít za tetou Idou, řešila jsem to s ní. Neuměla jsem vyjádřit své pocity, to si myslím, že by mi rodiče nemohli dát a nedokázali by mi to vysvětlit. Co se týká té duševní stránky, tak mi to dalo hodně, tedy Čhavorengé*“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

I rodiče mohou využít pomoci Kellarové, neodmítne je: „*Vidím na ní, že ty děti má ráda a stojí o ně. Můžu jí důvěřovat, mé dceři nic u ní nechybí, dává jí také tu stejnou lásku, které se jí dostává v rodině. V paní Kellarové máme velmi obrovskou oporu, kdykoliv něco potřebujeme, tak vím, že se na ni mohu obrátit a ona se nám pokusí pomoci*“ (respondentka Marcela. Rozhovor, 5. 7. 2021).

Kadlec nám popsal, co se musí Romové naučit a co jim chybí: „*Oni se potřebují naučit děkovat a zdravit a tak. Taky mě překvapilo, jak silný tam je stud, za to, že jsou Romové. Sice na to nevypadají, ale cítí to a necítí se v té společnosti dobře, a proto logicky radši zůstávají mezi svými. A na konci tohohle, jak jsem říkal, je vlastně ta svoboda a hrdost, a ne ten stud*“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Sama Kellarová popisuje, co všechno jim dává. „Zároveň si představte, co je na tom úžasné, že Vám řekne i Mário, že když je s námi, tak může být sám sebou, nemusí hrát žádné hry. Cítí se svobodně, protože já je „nebuzeruji“. Já po nich chci konkrétní věci, které jim chybí, které když se naučí, tak budou moci do společnosti. (...) Já je „nebuzeruji“ za věci, které nemají smysl, což se ve škole děje. Na mě to tedy takto působí. Mají úplnou svobodu, ale k té svobodě mají také všechna pravidla, hranice a oni to mají takto dané. Přijdou domů, tam mohou, co chtějí a kde chtějí. Sice je to lehčí cesta, ale nevede nikam“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Dle Balvína je důležité, aby se dítě ztotožnilo se svou rolí: „Jsem toho názoru, že hlavním smyslem výchovy romských žáků je vedení ke skutečně autentickému projevu, dosažení co největší míry ztotožnění s jeho rolí, která je projevem vnitřní podstaty osobnosti Roma, sociálně a kulturně determinované. I když v průběhu života přijímá každý jedinec řadu rolí, kulturní prostředí, z něhož osobnost pochází, je natolik silné, že rozhodujícím způsobem osobnost ovlivňuje“ (Balvín 1999a, s. 146). Kellarová se je to snaží naučit, aby byli hrdí na to, kdo jsou.

5.1.4. Otevřenost

Pro Kellarovou je velice důležitá otevřenost. Učí děti, aby byly otevřené svým emocím a neuzavíraly se do sebe, mj. toto radí všem i neromům. „Právě teta Ida mi v tom pomáhá, abych se otevřel i v té hudbě, protože pak je to jiné“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). Naopak Kadlec poukazuje na to, že Čechům otevřenost chybí. „V naší společnosti chybí nějaké vzdělání ve směru otevřenosti vůči ostatním kulturám, v tom jsme jaksi zaostali a vzdělávací systém nás k tomu moc nevede, ale to je jen moje zkušenost“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Kellarová tvrdí, že Romové jsou otevření, ale do určité míry jsou do sebe uzavření. „Zaslouží si, aby jim někdo pomohl v tom, aby byli na sebe hrdí. Jsou otevření i Mário je otevřený, ale mají své třinácté komnaty, které nikdy neotevřou, ale blokuji jejich rozvoj. Jsou hodně emocionálně zralí, ale chybí jim hlava. Když zůstanou takhle otevření a tvární, budou se učit, jak zapnout“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.5. Vztah k dětem

Dužda nám popsal jeho vztah k dětem. „Já je beru jako vlastní děti, protože už jak jsme dlouho, tak se máme strašně rádi. Držíme se a kolikrát jim řeknu i pravdu a oni se neurazí, protože vědí, že to s nimi myslíme dobře“ (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Kadlec nám zase ukázal, jak on celou práci a děti vnímá. „*Určitě je to vlastně součástí mého života, to jsem si na začátku neuměl představit a mám velký obdiv pro náročnou cestu, kterou si vybírá i ta Ida i ty děti. Jsou to obrovsky náročný situace, ale Ida pro to dýchá. A potkat někoho, kdo tak žije těmi svými myšlenkami, tak to jsem vlastně nikdy nezažil a obdivuji to a snažím se z toho učit. Kdyby tím Ida takhle pocukrovala různé instituce, tak to určitě funguje jinak. A ty děti zase překonávají situace, kdy se učí všechno poprvé, tak je to pro ně nálož, ale držím jim palce, aby to dokázaly. To, co je krásný, tak ve chvíli, kdy se jim podaří to těžký překonat, tak já z nich pak mám takový pocit obrovské svobody, co potom oni získají. Někdy na začátku máte pocit, že jsou takový v něčem „uťápnutý“, nebo že si nevěří a ti největší agresori jsou vlastně nejvíc nejistí. No, a když to překonají, tak se najednou napřímí a v těch očích jsou ty jiskry a radost a není tam už žádná nahrbenost“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).*

Kelarová nám vysvětlila, proč si vybrala romské děti. „*Já jsem se zaměřila na romské děti, ne že bych neměla ráda neromské děti. Vybrala jsem si je, protože vím, co to dělalo se mnou, když se otec uzavřel, každý má uvnitř takový ten stud. Oni vám řeknou, že nemají, ale troufnu si říct i o Dežovi, že ho tam má, i když on říká, že ne. Mají to tak hluboko, že o tom nemluví. Každý ho má“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).*

5.1.6. Vliv sboru

Žiga popisoval, jak se změnil jeho vzory a co se díky působení ve sboru naučil: „*Hudba je vlastně všude. I v hudbě nezáleží na tom, jaký jste muzikant, jakou máte techniku, ale záleží na tom, jaký jste člověk, tak to cítí i ti lidé v hudbě. Moji rodiče byli pro mě vzorem, když jsem byl menší, ale potom když jsem nastoupil do Čhavorenge, tak jsem začal všechno vnímat jinak – lidi jsem začal vnímat jinak, začal jsem se s nimi více bavit, více komunikovat a studovat, jak lidé přemýšlejí. Potom jsem pochopil věci, že doma to není všechno v pořádku, proto tyto vzory upadly. Teta Ida mi dávala rady, které mi pomáhaly. (...) Romové neví, co je to učit se, a tak ale v Čhavorenge to získávají i ti zaostalejší, zjišťují, že je dobré se učit“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020).*

Sbor jim pomáhá v socializaci. Socializace je zapojení jedince do společnosti, která jim umožní žít v harmonických vztazích s dalšími jedinci, skupinami a institucemi. Pomáhá to k prosperitě a pozitivnímu vývoji skupin, kde jsou začlenění, tak celé společnosti. Socializace je proces, který začíná v dětství a vrcholí dospíváním – jedinec začíná pracovat, podílí se na péči o ty, kdo to potřebují, a je odpovědný občan.

„Socializace romských dětí často vázne, jak ve škole tak mimo ni. Nedostatečný školní prospěch a nezáměr o učení, nedostatky v péči o sebe sama, konflikty s ostatními dětmi a s učiteli, nedostatečný respekt k hodnotám, na jejichž uznávání stojí naše společnost, to je jen několik příkladů ilustrujících, o jak závažný problém jde“ (Balvín 1997, s. 27).

Pro Romy je velice důležitá hudba. Jejich hudební projevy jsou značně diferencované. *„Pro hudební průmysl představuje romská hudba žánr, který je ve většině případů řazen do velmi různorodé kategorie označované jako world music“ (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 205).* V roce 1971 na světovém romském kongresu byla přijata romská píseň Djalem, Djalem jako romská hymna. Hudba je rozsáhlou uměleckou oblastí, kterou je majoritní společnost schopná spojovat s Romy. Hudba je kulturní fenomén s pozitivním nábojem a má potenciál do určité míry překonávat kulturní a sociální odlišnosti. *„V českém a slovenském prostředí představovalo působením romských hudebníků historicky jednu z několika málo aktivit, kterým se dostávalo velmi pozitivní odezvy ze strany neromské populace“ (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 209).* Romští hudebníci se dokázali prosadit v konkurenci mezi ostatními. Romská hudba došla k uznání ve společnosti i přesto, že ostatní společnost má vůči Romům negativní postoje. *„Označování romské hudby za divokou, nespoutanou a svobodnou může být dilem iniciováno právě specifickým přístupem k interpretaci, avšak mnohé též vypovídá o tužbách a deprivacích majoritní populace“ (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 209).* Romská hudba narušuje sociální odpor a hraje významnou roli při konstrukci pozitivního obrazu Romů v rámci procesu etnické emancipace. Jedná se o festivaly romské hudby, profily romských hudebníků, romská rádia atd (Bittnerová a Moravcová 2013).

Z rozhovoru nebyl patrný pouze vliv Kellarové, ale taky vliv celého sboru. *„Členem Čhavorenge pro mě znamená strašně moc, neboť dívat se na sobě rovné na mé úrovni je dobré, protože vidím, že se dá od nich něco naučit. Každý jeden člen ve sboru se učí od ostatních, jak může být lepší, ... Je pro mě moc důležité být členem Čhavorenge“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020).* *„Obrovská příležitost mít okolo sebe lidi, kteří jsou pravdiví, protože to je dnes něco, co není úplně samozřejmé. Všude je nějaká přetvářka. Zároveň se mi na tom líbí právě ta myšlenka, která rozvíjí romské děti. Mnohokrát se stává, že ty děti mají talent, mají v hlavě spoustu věcí, mají potenciál, ale nemají nikoho, kdo by jim toto pomáhal rozvíjet. Takže to je určitě asi nejpříznivější a také, že se na ně klade důraz, že to nebudou mít jednoduché a musí makat“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).*

Také rodiče jsou vděční za to, že jsou jejich děti ve sboru, mohou poznávat svět a nejsou jenom v osadě, a to všechno díky Kellarové. *„S tetou Idou cestuje, poznává další města, jiné lidi a za to jsem ráda, protože třeba dokáže něco víc než já. Poznává svět a také je mimo tento kolektiv, co je tady v naší osadě. V osadě jsou děti, které nic nedokázaly, je to tu špatné, proto jsem ráda, že ona občas odsud odjede“* (respondentka Adriana. Rozhovor, 5. 7. 2021).

Kadlec se vyjádřil o vlivu souboru na ostatní, třeba na hudebníky filharmonie. *„U všech lidí, kteří se měli díky tomuhle projektu možnost s tou prací setkat, tak věřím, že to zasáhlo spoustu lidí“* (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.7. Vliv rodiny

Mezi školou a rodinou byla sociální bariéra. Škola byla vnímána jako cizí organizace, která se musí navštěvovat, ale děti se v ní necítí komfortně. Škola byla spojená s dodržováním pravidel, cizí autoritou, nátlakem a tresty. Docházelo také k vzájemnému nepochopení mezi učitelem a žákem (Fódanová 2014). Romský žák, i přestože vstupuje do vazby se svým učitelem, je stále v silném spojení se svou rodinou. Ovšem vztahy ke škole a rodině mají u romského žáka výrazná specifika. *„Pro Romy má rodina velký význam jako základní sociální jednotka, ve které se zabezpečuje reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce. Rodinné svazky mají zase ekonomický význam, poskytují možnost vykonávat práci v solidaritě a pochopení. Rodina má i význam stabilizační: v nejisté situaci poskytuje, jako jsou závazky profesionální a vztahy s majoritním obyvatelstvem, hraje rodina dominantní sociální roli“* (Balvín 2004, s. 44). *„Spolupráce s rodinou, citlivé začleňování do práce školy, otevřený přístup je jeden ze základních předpokladů úspěchu žáka ve škole“* (Balvín 1996, s. 29). Školy, které se izolují v romském prostředí od rodiny nebo se dostanou do nepřátelského vztahu, jsou málo úspěšné. To samé platí u osobnosti učitele a jeho autoritě mezi romskou komunitou. Ovšem už existují školy, které spolupracují s rodinami (Balvín 1996). Rodina má vliv na volbu vzdělávání u romských dětí, nevytváří tlak, aby se dítě vzdělávalo, umožňuje samostatné rozhodování o svém vzdělávání. Respektuje, pokud se dítě vzdělávat nechce. Většinou nemůže motivovat vlastním příkladem. Často nechtějí, aby dál pokračovalo, chtějí, aby začalo pobírat sociální dávky. I tak existují rodiče, kteří podporují své děti a motivují je k získání vzdělání, chtějí, aby se měly lépe, aby se dostaly pryč z „ghetta“. Někdy to jsou pouze řeči, protože jim rodiče neumí pomoci, neumí jim vysvětlit, co by měly dělat (Nikolai a Sedláčková 2007).

Romská rodina je brána jako celek, která vystupuje vůči okolí jednotně. Propojuje je sociální solidarita. Jedinec nezůstane nikdy sám. Je součástí vášnivých a intenzivních vztahů. Tato solidarita je pro ně sociální a psychologickou jistotou. V rodině jsou v neustálém fyzickém a sociálním kontaktu. Chrání se před okolím. Brzy je dítě samostatné a schopné jednat samo. Děti žijí v úctě k dospělým. Žijí v bezpečí své komunity, která jim poskytuje budoucnost, postavenou na tradicích a chrání je před neznámým. Často mají i rodiče se školou špatnou zkušenost, a proto zvažují, zda vůbec dítě do školy dát. Učitel by měl porozumět vztahům, které jsou mezi žákem a jeho rodinou. Hlavním cílem je překročit tu pomyslnou bariéru strachu a změnit povahu sociálních vztahů. *„Jde o to, aby si romský žák vytvářel pozitivní vztah nejenom ke škole jako specifické jednotlivé instituci společnosti, ale aby si jejím prostřednictvím vytvářel vztah k širokému společenskému celku, k místu, v němž žije“* (Balvín 2004, s. 46). Vztah dětí a rodičů ke škole ovlivňuje třídní kolektiv a jeho soužití ve škole (Nikolai a Sedláčková 2007). Je potřeba, aby učitel poznával celou situaci romského žáka včetně té rodinné. Nerespektování rodinné výchovy vede k neúspěchu ve výchově a vzdělávání romského žáka, přináší to negativní důsledky. Je potřeba, aby se rodinná výchova chápala jako rovnocenná součást výchovně vzdělávacího systému dalšího vzdělávání ve škole, aby byla chápána jako východisko vzdělávacího procesu nikoliv jako odlišná soustava výchovy, kterou musí učitel ve škole zničit a změnit. Úspěchem je, když se romský žák stane rovnocenným českému žákovi (Balvín 2004). Práce s rodiči je mnohem těžší než práce s dětmi. Je potřeba se o romské rodiče starat, je potřeba nejdříve vychovat je, a potom je možné vychovat děti (Balvín 2000).

Naopak Kellarová je jiného názoru. Zjistila, že s dospělými už nelze pracovat, ale jde to prostřednictvím dětí. *„Nějakým způsobem jsem to vzdala s dospělými, protože jsme zjistila, že ty už asi nezměníme v ničem. Tak jsem udělala pár projektů přes děti a tam jsem zjistila, že je to nejlepší cesta. Najednou jsem zjistila, že vede cesta přes děti, protože čím více jsem pracovala s dětmi, zjišťovala jsem, že dospělě měníme přes děti“* (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Pokud romské matky nebudou chtít, aby se děti vzdělávaly, tak se vzdělávat nebudou. Romské dítě dosáhne lepších výsledků, když bude učitel navštěvovat rodinu doma, ovšem to není jeho povinnost a není k tomu ani finančně motivován (Balvín 2000).

V multikulturální společnosti je podstatné u žáků formovat úměrnost v realizování cílů individuálních a společenských. Neměli by se zajímat pouze o sebe, ale také prosazovat cíle a zájmy společenské, zajímat se o svou komunitu a k tomu by měli být

vychovávat i romské děti. Je to složité, protože výchova v romské rodině spočívá v tom, že největší hodnotu má rodina a důležitý je její zájem. Rodina má držet pohromadě a prosazovat cíle, které jí jsou prospěšné. Je tedy důležité ve výchově dát do souladu zájem individuální a zájem obecný. Je patrné, že rodina má velký vliv na děti (Balvín 2008). Romské dítě vyrůstá v prostředí, kde je jiná kultura, jiný jazyk a jiné hodnoty. V romské rodině je matka vzorem, která dává dítěti základy jazyka. České dítě žije v nukleární rodině, ovšem romské žije s mnoha příbuznými, takže není vedeno k samostatnosti, nemusí se nad ničím zamýšlet a něco rozhodovat. V takové rodině nejsou knížky, kreslicí potřeby nebo jiné pomůcky, které slouží k rozvoji jemné motoriky. Také jim chybí motivace. Při vstupu do předškolního vzdělávání jsou omezeni v oblastech: základní hygienické návyky, psychosociální stránka osobnosti, komunikační potenciál, jemná motorika, elementární akademické poznatky a globální poznatky. Při vstupu do prvního ročníku jsou kognitivně, citově a sociálně nedostatečně připravené. Přístup rodičů v sekundárním vzdělávání je odlišný. Terciální vzdělávání je už v rukou samotných romských dětí (Kaleja 2012). Ve sčítání k roku 2011 většina Romů žije v úplné rodině (Národní struktura obyvatel – 2011, 2014).

Dítě se v romské rodině rodí s úctou. Život v rodině a ve škole je v diskontinuitě. Školní vědomosti nejsou součástí společného sdílení v rodině, ale jde o úsilí, které si musí dítě samo vyvinout. Na druhou stranu si dítě musí obhájit svou sociální pozici, svou tvář, úctu, která mu náleží. Udržet se na škole. Když dítě prochází těmito vztahy, je dost náročné, zvláště když se setkává ještě s tím, že je cikán. Když dítě nastupuje do školy, tak prožívá hanbu, která může být zvýrazněna různými momenty jako je tempo, učitel, hodnocení, komunikace atd. Většinou dojde k tomu, že to dítě nezvládá a dochází k přestupu na základní praktickou školu, kde jsou přijati dětmi z komunit, mají pocity úspěchu a potvrzují svoji identitu (Bittnerová a Moravcová 2013). Romští rodiče podceňují vzdělávání. Ovšem situace ve společnosti jim dává za pravdu, protože dokončené vzdělání neznamena, že najde kvalifikované zaměstnání. Také je jejich postoj ovlivněn jejich strachem, že dítě získá vzdělávání a mohlo by se rodině odcizit. Někdy se rodiče snaží dosáhnout toho, aby jejich dítě bylo prohlášeno za nevzdělané a tím získali další finanční přínos (Balvín 1997).

Dalším důležitým aspektem je vliv rodiny, který nám děti trochu popsaly. „*Oni jsou moc rádi, že jsem ve sboru, že reprezentuji romskou kulturu na vysoké úrovni a že se znám s takovými lidmi, jako je teta Ida, strejda Dežo a s dalšími kapacitami*“ (Žiga.

Rozhovor, 6. 7. 2020). „*Moji rodiče jsou strašně spokojeni s Čhavorengem a rozhodně mě v tom podporují*“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Dužda nám popsal, jak on vnímá rodiče dětí. „*Myslím si, že ty rodiče stojí s prominutím za prd. Lepší slovo na to nemám. Prostě tak to je, ty rodiče vůbec, jak je vychovali jejich rodiče, tak oni budou vychovávat své děti – vůbec s nimi nepracují. Rodiče sami neví, jak by měli své děti učit, aby mohly studovat, aby se mohly ve školách lépe učit. Tam je největší problém s rodiči*“ (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020). Také nám Dužda popsal, že je problém, že mají Romové tolik dětí, i když dnes je situace lepší. „*Myslím si, že už se to lepší, že v dnešní době mají méně dětí, ale bohužel s nimi neumí pracovat – vychovávat, jak by měli*“ (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Dospělí v minulosti v důsledku sociokulturního znevýhodnění absolvovali pouze zvláštní školu a další vzdělání jim bylo zavřeno. Pro tyto dospělé byly vytvořeny kurzy k doplnění základního vzdělávání (Balvín 2008).

Ve škole by Kellarová chtěla zastupovat rodičovský vzor, který jim podle Kellarové v rodině chybí. „*Musíte mít to dítě u sebe, každou minutu s ním být a o tom je ta škola, že já bych tam splňovala tento rodičovský vzor, který nemají doma. (...) Byly by pod naším dohledem, dalo by se říct, protože ti rodiče by na ně nedohlédli*“ (Kellarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.8. Vliv společnosti a školství

V současné době je vidět nevyrovnanost vzájemných vztahů mezi etniky. Někdy toto neporozumění přeroste v averzi, která vyústí v asociální chování a někdy až v ozbrojené konflikty. „*Tyto skutečnosti vyvolávají aktuální potřebu ovlivňovat veřejné mínění, usměrňovat myšlení lidí ke vzájemnému poznávání a chápání u dětí a mládeže působit výchovně ve smyslu pozitivního vztahu všech lidí bez ohledu na původ, jazyk a kulturní dědictví*“ (Balvín 1999a, s. 23). Bohužel rasismus je velmi často používaný pojem v našem světě. Již dříve vůči Romům převládala xenofobie, strach z neznámého. Protože byli jiní vzhledem, životním stylem, oblékáním, způsobem života, a to pro českého občana bylo cizí a nepochopitelné. Po 2. světové válce se vztah k Romům vyvíjel celkem pozitivně. Byli chápáni jako oběti války. V tu dobu k sobě lidé měli bliž a odlišnosti u Romů byly chápány jako následky válečného zbídačení. Časem opět začalo docházet ke změně postojů k nim, jelikož se odlišovali od české většiny (Balvín 1999a). Existují historické handicap, které brání romské populaci se plnohodnotně zapojit do života společnosti a nejsou schopni to překonat vlastními silami (Balvín 1999b).

Každé etnikum má nějaká specifika a ty jsou buďto chápána, nebo vedou k názorovým bariérám a ke změně stylu jednání ve vzájemných vztazích. Lidé, kteří mají malý smysl pro toleranci a respekt k odlišnosti, mohou mít nechápající postoje, které mohou přejít k averzi, nebo až k nenávisti. Existuje rozdíl mezi osobitým projevem kultury, skupinovými tradicemi a jednáním, které je zapříčiněno nedostatky ve vzdělávání a zlozvyky, toto nelze dávat do vzájemného vztahu s projevy kultury. Dochází tady k nepochopení, jelikož nežádoucí projevy ve společenském chování a vystupování jsou brány jako typické projevy romské kultury, a to tak není. Čím je svobodnější politický systém a má možnost dávat najevo své postoje, tím různorodější budou projevy a jednání lidí. Faktem je, a v tom je skrytá i příčina konfliktů, že většinová společnost zná tu romskou společnost méně než romská tu většinovou. Je to logické, protože většinovou společnost můžeme poznávat pomocí všech různých médií. Ale poznávat svět Romů už tak atraktivní pro společnost není. Právě v tuto chvíli má veliký úkol vzdělávací systém – školství, média a kulturní instituce, aby vyvinuly úsilí a docházelo k bližšímu a důvěrnějšímu poznávání romského prostředí. Především škola by měla plnit toto poslání, a to vést ke vzájemnému poznávání a chápat situace toho druhého. Ve škole dochází ke každodennímu působení a ovlivňování mladé generace budoucích plnoprávných občanů republiky. Ovšem jsou tady pořád značné mezery a iniciativa musí přijít formou doplnění osnov a směrnic MŠMT ČR (Balvín 1999a). Ministerstvům byly uloženy úkoly, které sloužily k odstranění handicapů romské komunity především v oblasti školství (Balvín 1999b).

„Zvláště aktuální je vytváření prosociálního chování jako chování, které je zaměřeno na prospěch druhého, výchova k altruismu, empatii, toleranci a respektování názorů a kulturních modelů příslušníka jiné národnosti či etnika“ (Balvín 1999a, s. 9). Řešení této situace se neobejde bez humanismu a etiky. Mělo by dojít k likvidaci pomyslných bariér mezi odlišnými skupinami lidí, které jsou pouhými předsudky, které vznikají z nezvyku na něco, co tolik neznáme (Balvín 1999a). Především jde o převrat v celé společnosti směrem k ochotě podílet se spolu na vytvoření multikulturní občanské společnosti. Ve školství by byla potřeba tato řešení: akceptovat zvláštnosti romského dítěte, zapojit rodinu, chápat různotvárné činnosti dětí, překonávat demotivující podmínky rodinného zázemí, vyrovnávat se s jazykovým handicapem, převrat zvláštních dnes speciálních škol, zavést multietnickou výchovu. Je potřeba vytvořit multikulturní společnost a výchovu k toleranci, se kterou se musí začít již v předškolním věku dětí. Je důležité vést malé děti k toleranci a spolužití. Problém rasismu je problémem dospělých,

kteří by měli odbourat své předsudky. Celkově došlo k dosti pozitivním změnám ve vzdělávání Romů. MŠMT začalo podporovat vzdělávání Romů. Začaly vznikat přípravné třídy, které pomáhají dítěti se připravit na školní prostředí, osvojují si český jazyk, rozvíjejí jazyk, kulturu a tradice Romů. Také vznikla funkce romského pedagogického asistenta, poradní sbor, který pomáhá řešit problematiku vzdělávání romských dětí. V učebnicích se musí zohledňovat romská historie, kultura, a to i dalších menšin u nás žijících. Sice se mnoho práce udělalo, ale ještě mnoho práce chybí (Balvín 1999b).

V roce 2005, kdy vznikl nový školský zákon, došlo ke zrušení zvláštních škol, kam často chodily romské děti. Nahradily je speciální či praktické školy (Nikolai a Sedláčková 2007). Vznikala Salesiánská střediska mládeže, kam chodí ve velkém počtu romské děti. Základní nabídkou jsou především volnočasové aktivity pro děti a mládež. Nabízejí všechny možné druhy kroužků. Jsou zde kladeny vyšší nároky na kázeň, soustředěnost, vytrvalost, zodpovědnost, výkon a soužití kolektivu. Nabízí prázdninové aktivity typu tábory aj. Je zde možnost doučování dětí. Nutná je spolupráce s rodiči (Šotolová 2011).

Současný stav romské populace včetně vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblastech sociální, ekonomické i kulturní, které prohlubují skupinové a společenské rozpory a vyvolává to problémy z hlediska národnostního porozumění. *„Jendou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí a jejich etnickou, kulturní a sociální odlišnost“* (Šotolová 2011, s. 50). Povinností státu je garantovat romským dětem zákonná práva ve smyslu mezinárodní Úmluvy o právech dítěte (Balvín 1997).

Zajímavé je, jak berou nás, neromy, a celou naši společnost, jak vnímají školství, a jak je bere okolí. *„Dokážou se strašně soustředit na nějakou věc. Dále, že dokážou vypnout. Oni vypnou a nepřemýšlejí nad ničím, jsou v pohodě nebo se alespoň tváří, že je všechno v pořádku. To je dobré, neboť já to nedokážu. (...) Dávají nás do jednoho pytle. Oni neberou v potaz, že každý jsme jiný. A co bych s tím chtěl udělat? Aby rodiče vedli jinak své děti, změnit život v osadách a školní systém“* (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). *„U většiny kamarádů mi to trvalo trochu déle, vyjádřit se k tomu, že jsem Romka, protože jsem to vnímala jako problém a nechtěla jsem to vytahovat. Poté co jsem to řekla svým kamarádům, se kterými se vidám dodnes, tak z toho byli překvapeni, ale já jsem byla naopak příjemně překvapená, jak to přijali. Neříkali mi: „Ty nejsi Romka, my tě tak nebereme.“, berou to z toho dobrého pohledu, že se všichni nedají házet do jedné kapsy“*

(Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021). Středová nám řekla, jak si myslí, že společnost vnímá to, co s Kellarovou dělají: „*Myslím si, že to, co dělá teta Ida je neskutečně velká práce. Nejen to, že ti lidé přijdou na ten koncert a vidí to těleso, že na sobě doopravdy pracujeme a dokážeme udělat takový velký koncert je neskutečné, tak si myslím, že to v nich něco zanechá, že si ti lidé řeknou „Aha, oni nebudou až tak hrozní, když dokáží něco takového vytvořit.“ Že se prostě v nich něco pohne, ale samozřejmě by se muselo dělat mnohem více, musela by se do tohoto zapojit větší část lidí z romské komunity. Je potřeba to vnímat tak, že naše společnost je různorodá“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).*

Kadlec nám vysvětloval, proč se pro práci s Kellarovou rozhodl, a jak společnost Romy často vidí. „*Já jsem se pro ni rozhodl, protože věřím, že taková práce, kde se lidi můžou právě propojovat a víc si rozumět a třeba i ostatním ukazovat něco, u čeho má hodně lidí pocit, že to nejde a že Romové jsou takoví a makoví. A případně, že když chtějí, tak si musí pomoci sami, tak že to tak není a že to jsou úžasný lidi. Pro mě pak čím dál víc roste ta důležitost podpory toho vzájemného setkávání, protože to se v české společnosti nedělá. Tak v knihovnách nejsou, na koncertech nejsou, potkáme se maximálně tak v obchodě. A je to taky tím, že my je tam nechceme. Když Idu s šesti dětmi vlastně tenkrát nechtěli pustit do Potrefený husy v Praze, která byla úplně prázdná, zaklínali se tam tím, že to mají všechno rezervované. Takhle to prostě mají, takhle jsou vítání. Druhá věc je, že ta komunita trpí tím, že je tam nedostatek vzdělání. Já věřím, že kdyby se s tím vzděláním začalo něco dělat, tak se všema lidmi se dá pracovat“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020) „*U nás je nějaký takový blok, jakmile je někdo tmavší, tak už je podezřelý, což je hrozný. Taková blbost, jako je barva, přes kterou se neumíme přenést, to je prostě strašně zvláštní“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020) Dužda vnímá přijetí od společnosti takto: „Tak jako si myslím, že jak se k tomu člověk postaví, tak dostává zpětnou vazbu. Takže já si myslím, že není žádný rozdíl. Akorát, že ty naše děti jsou trošku, bych řekl takový živější. Živější a tam je potřeba mít trochu pevnou ruku“ (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020).**

Škola má odpovědnost za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a dosáhnout u všech dětí k tolerantnímu soužití. Aby se zvýšila vzdělanostní úroveň romského etnika je potřeba akceptovat etnické, sociální a kulturní odlišnost ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzdělání romské populace je velmi nízké. Často Romové mají pouze základní vzdělání. Kvůli nízkému vzdělání mají omezené možnosti při výběru zaměstnání, často jsou bez zaměstnání. Mezi příčiny školního neúspěchu patří: odlišný jazykový vývoj, odlišná

kvalita plnění funkce rodinné výchovy, nedostatečná příprava na školu, nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami atd. Patří sem taky jejich vnitřní vztah ke vzdělání, jelikož v jejich hodnotách vzdělávání nezaujímá významné postavení. Orientují se hmotně a snaží se co nejrychleji vyrovnat po vnější stránce ostatnímu obyvatelstvu (Šotolová 2011).

Proces vyučování není jenom vzdělávání, rozvíjení poznání a dovedností, ale je to rozvoj i postojů, hodnot a etických hodnot. Je potřeba romské děti motivovat pro vyučování. Nejlepší metody pro to jsou ty, které využívají přirozeného talentu romských dětí jako je hudba, tanec, pohybové a dramatické situace. V edukaci romského žáka je třeba použít následující vědní disciplíny: pedagogika, psychologie, historie, romologie, kulturologie, kulturní antropologie a etnografie (Balvín 2008).

Při výchově a vzdělávání je třeba stanovit cíle. Mezi výchovně vzdělávací cíle se řadí teoretické, praktické vzdělávání a výchova hodnot. Mezi teoretické vzdělávání patří vzdělávání teoretické a racionální, které je typické pro českou školu. V praktickém vzdělávání se analyzují metody, které se používají v praktické výuce romského žáka, šíře prostředků, kterými se dosahuje výchovně vzdělávacích cílů a jejich efektivita. Ve výchově hodnot je potřeba zdůraznit hodnotové bohatství romské kultury, romského umění v minulosti a současnosti. Podmínky výchovy a vzdělávání romských žáků se rozděluje na vnější a vnitřní. Jedná se o činitele, které určují procesy výchovy a kultivace romských žáků. Mezi vnější se řadí geografické a demografické prostředí, sociální prostředí, politické prostředí a ekonomické prostředí. Podmínky vnitřní jsou výchovně vzdělávací výsledky výchovy a sebevýchovy a výsledky pedagogiky (Balvín 2004).

Sociální pedagogika je odvětví pedagogiky, která se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mladých, kam určitě patří i Romové. „*Sociálně-pedagogická práce v kontextu romského etnika spočívá v tom, že:*

- *svými teoretickými poznatky přináší praktické zkušenosti a potřebnou pomoc potřebným,*
- *vyzdvihuje pozitivní stránky a objektivně (kriticky) interpretuje stinné stránky konkrétních jedinců a pomáhá k vlastní objektivní sebereflexi,*
- *usiluje o integraci romského etnika pomocí celé společnosti (i pomocí již integrovaných Romů),*
- *narovnává sociální znevýhodnění plynoucí ze samotné podstaty etnicity,*
- *nabízí a podporuje otevřenou komunikaci mezi majoritou a minoritou,*

- *klade požadavek aktivního a opravdového zapojení dotčeného etnika* (Kaleja 2012, s. 104).

Romské etnikum je i dnes zařazováno do nejnižší sociální třídy v české společnosti. A sociální pedagogika hraje důležitou roli pro romské etnikum. „*V jeho kontextu si klade za cíl: vychovávat, socializovat, resocializovat, restrukturalizovat, redukovat, eliminovat, pomáhat a integrovat*“ (Kaleja 2012, s. 104). Typickým rysem romského etnika je kolektivismus, respektování tradičních hodnot, kam se řadí: děti, úcta ke starším a k rodičům, plodnost ženy, mateřství, bohatství, zpěv, tanec, hudba a jiné (Kaleja 2012). Etnicita znamená: „*Systém kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktů, historických osudů a představ o společném původu formující vědomí i nevědomí lidí, jejich identitu a životní orientaci. Podstatné jsou nejen objektivní složky etnicity (jazyk, náboženství, kultura), ale i novějšími autory zdůrazňované subjektivní přesvědčení lidí o jejich etnicitě*“ (Matoušek 2003, s. 63). Ve výchově mladých lidí je potřeba vzájemná tolerance a solidarita jak Romů, tak neromů, aby byla prosazována nejenom slovy, ale konkrétními vzdělávacími metodami (Balvín 1997).

Romský žák přichází do školy s určitými hodnotami, se kterými musí pracovat. Často dítě učiteli nerozumí. Jedná se o rozdílný hodnotový systém, se kterým vstupují do školy romští a ostatní žáci. Dále se jedná o rozdílný režim aktivit celého dne, týdne, který je ve škole a který se odlišuje od romské rodiny. Ve škole je řád, režim, pravidla, kterým se musí vyhovět. Posledním bodem je vybavení romského žáka (knížky, psací potřeby atd.), které často chybí. Toto jsou body, které by si měl učitel uvědomit při práci s romským dítětem (Balvín 2000).

Děti se musí dost často setkávat se špatným přístupem ve školách: „*Na základní škole jsem měl problémy, tak to je všude, i teď když studuji na konzervatoři. Tam mi řekla profesorka, že v její třídě mají cikáni zakázáno cvičit. (...) Vrátná mi nechtěla půjčit klíče od třídy. Šla má spolužačka – bílá a té dala klíče od třídy, poté jsem šel já a mně je nedala*“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). Romové musí překonávat bariéry, které jsou spojené s předsudky a xenofobií společnosti (Kaleja 2012).

Balvín uvádí, že v tradičních školách jsou patrné výchovné nedostatky k romskému dítěti. Patří tam: nedoceňování některých kvalit prožívání žáka; nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žákem; učitel nedává dítěti prostor a pasuje ho do svého způsobu očekávání; netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem aj (Balvín 1996).

Balvín (1999a) uvádí, že je velmi důležitá osobnost učitele. Podstatné jsou etické aspekty učitele, kam patří dobrovolnost v přijetí a tvořivá realizace nových výchovných přístupů. Dalším faktorem je humanismus neboli bezprostřední vztah k člověku jako cíli lidského usilování, láska k dětem. „*Humanismus je charakterizován zájmem o rozvoj člověka, v našem případě o všestranný rozvoj romského žáka*“ (Balvín 2008, s. 72). I když je humanizace považována za klíčový princip českého vzdělání, tak v něm chybí úcta a respekt k druhému člověku (Bittnerová a Moravcová 2013). Kromě humanistické výuky romských žáků je potřeba národnostní výuka. Je potřeba v nich respektovat každý národ a jeho odlišnosti. Bez tohoto uvědomění se bude učitel potýkat s pochybnostmi, jaké metody použít pro českého nebo romského žáka. Multikulturní filozofie musí být součástí výuky. Je potřeba respektovat příslušnost dítěte k jeho národnosti a národu. (Balvín 2008) Pro učitele je to celoživotní proces hledání a ověřování správné orientace a správné volby ve vztahu k dítěti. Učitel se musí vyrovnávat se stále novými situacemi. Zkušený učitel je ten, který je otevřený pro nové zkušenosti. Jelikož dochází k neustále inovaci, což vyžaduje nejen osvojování si poznatků a dovedností, ale i obrát v orientaci na nový typ osobnosti učitele, pro kterého budou typické znaky mravní autonomie, svoboda volby, tvořivost ve volbě metod, obsahu vyučování i lidských hodnot, originalita a samostatnost. „*Jde v podstatě o koncepci otevřené a univerzální osobnosti, kterou prosazoval již J. A. Komenský. O učitele schopného působit nejen vědomostmi, ale i srdcem. Jde o osobnost, kterou Komenský označil pojmem „všeučitel“, který má učit všemu, „co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost; čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat*“ (Balvín 1999a, s. 149).

Učitel nepředává pouze poznatky, ale měl by rozvíjet osobnost každého žáka do optima jeho možností (Balvín 2000). Ve škole by děti měly získat obecné potřeby rozvoje osobnosti, které spadají do těchto základních schopností: přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat; kriticky myslet a umět si vybírat a nést za své rozhodnutí odpovědnost; rozpoznat problémy a řešit je; být tvůrčí a mít představivost; sdílet zájem a odpovědnost vůči společnosti, zemi a prostředí, ve kterém žije. Pro romské děti je důležitá schopnost aktivního vyrovnání se změnami a tvorba odpovědnosti jak za komunitu, tak za zemi. Důležitý je individuální přístup, aby se každé vyvíjelo svým vlastním tempem. Individuální přístup znamená respektování osobnost každého žáka, každého rodiče, a i celé romské komunity (Balvín 1996). Měl by se zaměřit i na chování a jednání dětí, na vzájemné vztahy ve třídě a škole. Pokud dává přednost vzdělání před výchovou, mohou dětem chybět hodnotové postoje ke spolužákům, k rodině a k celé společnosti. Neměl by

mít předsudky, má být ochoten pochopit odlišnost těchto dětí a měl by překonat existující potíže ve spolupráci s rodinou takového dítěte. Základem je, aby znal problematiku romského žáka a jeho zázemí, které jej ovlivňuje (Balvín 2000).

Učitel, který učí romské děti, by měl mít znalosti romské kultury, měl by znát metody komunikace s romskými žáky i s romskou komunitou. Všeobecně by měl mít poznatky o různých kulturách, aby věděl, jak mezi sebou komunikují. Umět motivovat romského žáka k tvorbě romské kultury, která směřuje k nalézání smyslu života a prosazování obecně platných lidských hodnot. Ovšem ve velké většině nejsou pedagogové profesně vybaveni na práci s romskými dětmi. Často je z přístupu pedagogů k těmto dětem patrná skepse a pesimismus. Učitel, který pracuje s romskými dětmi, by měl být multikulturní učitel (Balvín 1999b). Multikulturní učitel dokáže výuku směřovat hlavně do duší žáků tak, aby rozněcoval nejenom mysl, ale i city, které žáka vybaví hrdostí na svou kulturu a historii, ale i tolerancí a empatií k jiným kulturám (Balvín 2008). „*Multikulturního učitele chápu jako profesionála, který je vybaven vědomostmi, dovednostmi, s nimiž může s optimálním účinkem vyučovat, vzdělávat žáky a studenty z různorodého kulturního a etnického prostředí*“ (Balvín 2008, s. 136). V práci multikulturního učitele je také interkulturalismus. Neznamená to tedy pouze přístup k dětem z hlediska práva na uchování a rozvoj jejich identity, ale je zde potřeba rozvíjet dialog mezi jednotlivými kulturami, vzájemné poznávání a komunikace (Balvín 2008).

Důležitým aspektem je, aby pedagog odstranil existující předsudky vůči Romům a jiným etnikům. Také je důležité, aby se děti vzdělávaly v multikulturní výchově. Vztah učitelů k dětem je ovlivněn úrovní vědomostí o romském etniku. K horšímu přístupu k těmto dětem přispívá tlak veřejnosti, špatná spolupráce s romskou rodinou, nízká sociokulturní úroveň rodiny (Šotolová 2011).

Velice podstatná je práce učitele s rodinou. Jak je uvedeno výše, děti jsou na rodinu velice vázány. Pokud učitel s rodinou nespolupracuje, má to vliv na úspěch žáka ve škole. I přesto, že se mají učit svoji kulturu, tak by si měly osvojit i kulturu většinové společnosti (Balvín 2004).

Ve výuce by se měla respektovat: sociokulturní situace romského žáka, rozvíjet v něm potenciál, který by vyjadřoval jeho národnostní a národní příslušnost a účinně rozvíjel jeho právo na maximálně možnou úroveň jeho vzdělávání s cílem dosáhnout co nejlepšího vzdělávání jako prostředku rovnocenného uplatnění ve společnosti. Měli by používat takové metody, které je povedou k racionálnímu a mravnímu vědomí, aby nelpěli na zaběhlých závislostech na sociálních dávkách, ale aby nedostatky překonávali,

stavěli se na vlastní nohy, získali samostatnost a hrdost. Učitel by měl znát, co koncepce romské integrace vytyčuje: odstranění diskriminace, odstranění handicapu ve vzdělávání a kvalifikaci, zlepšit sociální úroveň příslušníkům romské komunity (snížit nezaměstnanost, zlepšit bytovou a zdravotní situaci), předcházet sociálnímu vyloučení v romských komunitách, zajistit rozvoj romské kultury a jazyka, vytvořit tolerantní prostředí bez předsudků, zajistit bezpečnost příslušníků romských komunit. Společně s těmito metodami by neměla chybět učiteli empatie, obětavost, altruismus. Pokud tyto dovednosti nemá, tak sebedokonalejší metoda nemůže být úspěšná. Učitel by měl volit takové metody, které budou u romských žáků překonávat „fenomén přibouchnutých dveří“, vyzdvihovat jejich sebevědomí, začleňovat je do třídního kolektivu (Balvín 2008). Pedagog může přispět k začlenění romského dítěte do společnosti, aby z něj byl řádný a loajální občan s následujícími doporučeními. Podpořit sebeúctu romských dětí; umožnit romskému dítěti, aby vyniklo před neromským; vytvářet skupiny, kde spolupracují romské a neromské děti společně; zpestřit výuku některých předmětů (dějepis, zeměpis atd.) romskou tematikou; vyvarovat se ponížení a pokořování romských dětí; pochválit romské děti před jejich rodiči a ocenit je; před dětmi nezmiňovat averze majority k Romům; nečekat rychlé úspěchy ani moc vděčnosti (Balvín 1997).

Přesto, co všechno by měl pedagog pro práci s romskými dětmi mít, tak mají velké nedostatky v připravenosti pro tuto práci. Většina pedagogů, která pracuje s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí, se dostatečně neorientuje v klíčových tématech, které se vztahují k sociálnímu vyloučení. Většina z nich se domnívá, že děti ze sociálně vyloučeného prostředí vykazují projevy mentálního postižení i přesto, že k tomu nemají diagnostický závěr. Učitelé si také dost spojují romskou etnicitu se sociální exkluzí, což může vést k etnicky laděné negativní stereotypizaci. Dle tvrzení M. Kaleji ve Strategii se současná pregraduální příprava pedagogů téměř nevěnuje tématům edukace a sociální exkluze (Fryč et al. 2020).

Špatný přístup ve škole Žigu naučil, že na sobě musí ještě víc pracovat. „*Naučil jsem se s tím pracovat, například jak si získat profesory. Naučil jsem se, že musím být dvojnásobně lepší. Neromové si mysleli, že Rom nemůže hrát dobře klasiku, jako bílí, že Rom cítí něco jiného. Já jsem tolik trénoval, že jsem byl lepší než oni. Musíte ukázat, že jste dobrý, pomalu ten nejlepší, tak jedině si získáte učitele*“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). Také nám Středová a Žiga popsali, co jim ve škole chybí: „*Nebudu se zaměřovat jakoby na tu moji romskou část, ale co mně chybí v tom výukovém programu jako dospívajícímu je, že tam není žádný předmět, který by nám dal něco do života – máme ekonomiku,*

odborné předměty a český jazyk. Ale nejen na středních ale i na základních školách si myslím, že jsou nějaké důležité věci, které se neřeší. Kdyby se více rozvíjela romština u těchto dětí, protože dnešní děti ji skoro vůbec neumí, ani jejich rodiče ji neovládají. I by se v té škole cítily lépe, tím že by se v ní učily jejich rodný jazyk. Třeba by to mohlo způsobit i to, že by do té školy chodily více, že by je to bavilo, že by se tam cítily lépe“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021). *„Také mi chyběly informace o naší kultuře apod.“* (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Balvín (2004) ukazuje nedostatky v pojetí dítěte tradiční školou. Například sem řadí: nedoceňování kvalit žákova prožívání a jeho důsledků, redukce některých hodnot mezilidského soužití v podmínkách školní výuky, nevyváženost v interakci mezi učiteli a žáky, spoutávání tvořivé vynalézavosti žáku, netolerance vůči odchýlkám atd.

Rodiče ukázali zájem, že by chtěli, aby se děti naučily něco z jejich kultury a jazyk. *„Byla bych ráda, kdyby se dcera dozvěděla o svém původu a naučila se romsky, protože tady málokteré dítě umí romsky. Dcera také neumí a ani romštině nerozumí“* (respondentka Nikola. Rozhovor, 5. 7. 2021).

Šotolová (2011) ve své publikaci uvádí, že proběhlo Mezinárodní sympozium o romštině a romské kultuře v Sarajevu ve dnech 9. - 11. 6. 1986, kde dospěli k závěru, že romština a romská kultura mají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nutné, aby v zemích, kde Romové žijí, se zlepšovaly jejich sociální a ekonomické podmínky a také aby byla možnost rozvoje romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství i v médiích. Ve Finsku se v roce 1991 konala mezinárodní konference o jazykových právech etických menšin. Šotolová (2011, s. 41) dle Hübschmannové (1991) uvádí některé závěry z konference, kde je patrná důležitost jazyka etnické menšiny. *„V etnickém jazyce je vyjadřována a uchována kultura skupiny. Kultura je specifická historická zkušenost etnické skupiny. Zvláštní společenská struktura skupiny, v níž se jazyk a kultura dennodenně reprodukuje, posiluje psychickou determinaci každého jedince právě oním jazykem a kulturou. Násilná asimilace představuje tedy nejen dezintegroující a dezorientující zásah do etnické pospolitosti, ale zároveň i rozvratný zásah do osobnosti každého jejího příslušníka. I když etnická minorita přestává pěstovat vlastní jazyk a kulturu, ať ve snaze o společenské přijetí, o ekonomické výhody či pod asimilačními tlaky, neznamená to, že se jí podaří okamžitě ‚zhltnout‘ jazyk a kulturu majority.“* Romové si museli osvojit češtinu. V roce 2000 ČR podepsala Evropskou chartu pro regionální a menšinové jazyky, která chrání romský jazyk. Uznává jazyk jako výraz kulturního bohatství a podporuje jej zachovat (Šotolová 2011). Romský

jazyk by učitelé měli při výchově a vzdělávání respektovat, ovšem funguje obecně platný názor majoritní společnosti, že problém jazyka není pro romského žáka překážkou, že se musí přizpůsobit. Ale ukazuje se, že právě jazyk je jednou z největších překážek školní úspěšnosti romských dětí. V dnešní době je znalost českého jazyka lepší (Balvín 2004). Na Slovensku romštiny přibývá, naopak v Čechách přibývá Romů, kteří romsky neumí. Jeden z důvodů je historie. Když se stěhovali ze Slovenska do Čech za práci, tak tu nemohli romský jazyk využít a byli nuceni mluvit slovensky a potom česky, a proto začala romština postupně upadat, jelikož byla označena za upadající jazyk sociálně a kulturně zaostalé části obyvatelstva a jako taková odsouzena k zániku. Mluvit romsky bylo nežádoucí i v rodinách, ve školách a na veřejnosti to bylo zakázané. Po roce 1989 se politická situace změnila a romština byla uznána za plnohodnotný jazyk a Romům byl přiznán status národnosti, ale i tak se romský jazyk nevzchopil, i když snahy jsou (Balvín 2000). Ve sčítání v roce 2011 uvedlo jako mateřský romský jazyk pouze 837 obyvatel, kteří se přihlásili k romské národnosti. Většina romské národnosti kombinuje romský jazyk s jiným, většinou s českým. Dva jazyky, z nichž jeden je romský, uvedlo cca 36 tisíc osob a jediný romský jazyk uvedlo 5 tisíc osob (Národní struktura obyvatel – 2011, 2014).

V roce 2009 se u nás začala řešit otázka předsudků, stereotypů a diskriminace k romské menšině. „*Výbor pro Dekádu romské inkluze pro léta 2005-2015 v České republice doporučil vedle výzkumu prioritních oblastí také orientaci na informační a komunikační aktivity vedoucí k odstraňování předsudků a stereotypů, boje proti extremismu*“ (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 48). Extremismus znamená souhrn verbálních, grafických, fyzických a jiných aktivit většinou s ideologickým podtextem, který je vyvíjen jedincem nebo skupinou osob orientujících se na předem určené cíle, společenské uspořádání a principy zakotvené ústavou a zákony, proti parlamentně demokratické formě vlády a humanitním principům. Mezi extremisty se mohou řadit i agresivní skupiny Romů (Balvín 1997). Předsudky jsou ve spojitosti s nepříznivými představami a postoji vůči konkrétní skupině. Sociální exkluze a nové třídy (2000, s. 133) dle Sheafor, Horejsi a Horejsi (2000) uvádí, že „*Diskriminace se týká chování a jednání, která jsou nepříznivá vůči skupině a která ji zbavují určitých základních práv a příležitostí.*“ Redukce nebo odstranění stereotypů je na poli společenských věd dlouhodobě řešenou otázkou. Přichází otázka, nakolik je možné bojovat proti stereotypům, když jsou nedílnou součástí lidské mysli. „*Jednou z důležitých vlastností stereotypů totiž je, že skrze stereotypní zobecnění konkrétních jevů naplňují lidé svou*

potřebu orientace ve světě, a proto jejich funkce bude vždy nezastupitelná“ (Bittnerová a Moravcová 2013, s. 48). Stereotypy mohou a nemusí vznikat z pravdy, pomáhají lidem si zjednodušit kategorie, někdy ospravedlňují antipatii, slouží jako projekce našich vlastních vnitřních konfliktů. Existuje ještě jeden důvod, proč existují, jelikož se jim dostává společenské podpory, neustále je ožívují a vtlokají se lidem do hlavy skrz média. I tak je potřeba regulace a korekce extrémního výskytu stereotypů, aby nedošlo k přesahu do extrémistických a rasistických podob. Jak je tedy odstranit? Určitě je dobré bojovat proti tomu na školách a vytlačovat je z masmédií. Ovšem nedejde k jeho likvidaci, ale pouze ke korekci. I tak u nás stále stereotypy převládají, což může být tím, že stereotypy jsou silně rezistentní ke změnám v čase, jejich podstatou je pevnost a neměnnost. Stereotypy se mohou měnit, přizpůsobovat se převažujícímu trendu předsudku a okamžitým potřebám k dané situaci, během doby mohou i vyhasnout a pozvolna mizet (Bittnerová a Moravcová 2013). Předsudky a stereotypy mohou být vědomé, ale i nevědomé. Jde o předsudky, které jednotlivec získal jako důsledek působení společenských vlivů při formování jeho osobnosti a které není schopen rozpoznat. *„Nevědomá diskriminace, coby důsledek zažitých představ, předsudků a stereotypů, má pouze výjimečně individuální povahu, i když ani takovouto formu nevědomé diskriminace nelze pojmově vyloučit. Charakter nevědomé diskriminace je ale zpravidla kolektivní, společenský“* (Jílek 2015, s. 49). Sociální exkluze vyvolává hluboce zakořeněné stereotypy, které se mohou objevit ve školním prostředí. Sociální exkluze je spíše svobodnou společenskou volbou, tudíž je naprosto bezdůvodná (Sociální exkluze a nové třídy, 2000).

Je důležité, aby se Romové potkávali s neromy, a pak je možnost to změnit. *„Já věřím tomu, že až se lidi začnou takhle spolu setkávat a přátelit, tak už to jde. Ve chvíli, kdy se navážou ty vztahy, tak už to jde, tak už ta naděje tam je. (...) Takže je chceme brát do těch zemí, kde to je v tomhle fajn, protože i oni tam se pak můžou otevřít k něčemu ještě mnohem lepšímu. A je to samozřejmě i zkušenost s jinými kulturami, s jinými zeměmi, s jiným jazykem“* (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Zajímavý pohled měla také Kellarová, která tvrdí, že se Romům ve společnosti moc pomáhá a že to není dobře. *„Potkala jsem spoustu lidí, kteří pracují v různých komunitách, ale trůfám si říct, že tak hluboko s těmi dětmi nikdo nešel. Je fajn, že mají tu pomoc, ale někdy mám pocit, že dokud budou dostávat strašně moc pomoci, tak se tady nic nezmění. Pomoc ano, navigovat ano, ale udělat to musí oni. (...) A já si osobně myslím, že Romům se moc pomáhá. To je zajímavé že? Je spousta těch komunitních center atd.*

Mají strašně moc možností dostat ty služby. Mají toho tolik, že si toho neváží. Mně se to nepáčí vůbec. Oni už berou automaticky, že vy jim něco dáte, a to mluvím za sebe. Toto vím ze svoji vlastní kůže, že až už ti nikdo nepomáhá a jsi na to sám, tak pak se postavíš na vlastní nohy a začneš. Oni pořád spoléhají na to a vůbec neberou tu zodpovědnost za to, že oni jsou ti, kteří mají stát na vlastních nohách. To si myslím, že jednou takhle skončí, že jim nebude nikdo pomáhat, a pak teprve pochopí“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Naopak něco by měli udělat i neromové. „A neromové by se zase naopak museli otevřít tomu, že jsou to také lidé a že jsou mezi nimi lidé, kteří chtějí. A to tam není. To tam necítí ani ty děti“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Kelarová vidí mezi Romem a neromem zajímavý rozdíl. „Já se bavím o Romech, protože vím, co potřebují udělat. Oni potřebují studovat, říkám ten mozek, protože ho neumí zapnout. Neumí přemýšlet nad věcmi. Já zase říkám: „Neromové zase moc myslí, jako že moc přemýšlí a už ani necítí.“ Ještěže ti Romové cítí „ježíš marjá“ zaplat' Pán Bůh, ale zase nesmyslí. A ti zase by měli víc cítit a ti zase myslet“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Také tvrdí, že díky naší společnosti nemohou žít normální život. „Myslím si, že díky naší společnosti a rasismu nemají prostor, aby mohli žít úctyhodný život. Neváží si jich, cítím takový ne dluh k mému otci, nebo k těm dětem, ale spíše takovou zodpovědnost k tomu jeho poselství“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Je zajímavé, že při sčítání lidu se k romské národnosti přihlásilo malé množství všech Romů, než jich v republice skutečně žije (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). Při sčítání z roku 2011 se k romské národnosti přihlásilo 5 135 obyvatel. Ve srovnání s rokem 2001 počet dvojnásobně poklesl. V roce 2001 se k romské národnosti přihlásilo 11 746 obyvatel. Je patrné, že se k národnosti hlásí méně lidí, než jich ve skutečnosti je. Ovšem vzrostl počet kombinace národnosti české a romské, kde se přihlásilo téměř o 7 tisíc víc obyvatel než v roce 2001. Dále se hlásí k národnosti moravské a slezské (Národní struktura obyvatel – 2011, 2014). Většina etnika má nízkou sociální úroveň, která je patrná z nízkého stupně vzdělanosti a dosažené kvalifikace. Jejich specifickými rysy jsou odlišná mentalita a odlišné vnímání časového horizontu. Vzdělání je dlouhodobá hodnota, která není Romy vnímána jako významná. Od nízkého stupně dosaženého vzdělání a kvalifikace se odvíjí vysoká nezaměstnanost, která je spojená s dalšími problémy: jako je nízká sociální pozice ve společnosti, závislost rodiny na sociálních dávkách, kriminalita v podobě drobných krádeží a rostoucí rasové násilí, které vrcholí útoky na životy Romů. Mají oslabený vztah k trhu práce, a to kvůli nízké vzdělanosti a kvalifikaci (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). Romové ve vzdělání dochází lepších výsledků z roku 2011

oproti roku 2001. Nižší podíl mají v základním nebo nižším vzdělání a ve středním bez maturity. Naopak vyšší vzdělání mají ve středním s maturitou, VOŠ a vysokoškolské, kde stoupl o cca 7%. I tak nejvíce romské národnosti dosáhne základního nebo nižšího vzdělání (Národní struktura obyvatel – 2011, 2014).

Status romského dítěte ve vzdělávacím systému je velice nízký. To omezuje jeho vzdělanostní vyhlídky, touhy a šance. Nelze říct, zda při znevýhodňování Romů hraje hlavní roli strukturální bariéra na straně společnosti či etnokulturní specifika spojovaná s romskou komunitou. Ovšem etnická příslušnost představuje výrazný ukazatel sociálního znevýhodnění. Některým Romům se podařilo projít vzestupnou mezigenerační sociální mobilitou, zařadili se do vyšších sociálních tříd. Mezi společné předpoklady těchto Romů patří, že se vědomě orientovali na hodnoty a normy majoritní populace a zdůrazňovali nutnost tohoto přiblížování. Dále byli aktivní, zajímali se, měli ambice. V životních situacích vyvíjeli aktivní postoj, hledali způsoby, jak vytvořit nové příležitosti pro sebe i rodinu. Dalším důležitým bodem byl pozitivní postoj, přijetí a zkušenost s učitelkou jejich dítěte. Většinou šlo o první přijetí ze strany významného příslušníka majority. Přesto se potýkají s předsudky, stereotypy vůči jejich etniku. Některým se podařilo vymanit z předsudků, které proti nim má většinová společnost a vydali se cestou plíživé integrace (Fónadová 2014).

Šotolová (2011) popisuje současnou situaci: mateřskou školu navštěvuje stále malé procento romských dětí, příprava učitelů v přípravných třídách je často nedostatečná, nedostatečná je také speciálně pedagogická práce s romskými dětmi s poruchami učení a chování, minimálně se využívá funkce asistenta pedagoga na 2. stupni, celodenní výchovný vzdělávací program se realizuje málo, doučování sociokulturně znevýhodněných žáků je nepravidelné, komunikace s rodinami je hlavně při řešení problémů, existuje málo vzdělávacích programů pro romské matky, na školách se nevyučuje romský jazyk jako volitelný předmět, příprava učitelů v oblasti multikulturní výchovy, romistiky a romského jazyka je minimální. MŠMT spolupracuje s nestátními organizacemi, které chystají multikulturní vzdělávací programy. Stále se realizují projekty, které se zaměřují na multikulturní výchovu, integraci národnostních menšin. Často jim chybí vnitřní síla, aby se vymanili ze sociálních problémů, a tak setrvávají ve stávající situaci. Bez pomoci majority a romské národnostní menšiny někteří Romové nebudou schopni řešit tuto situaci.

Úspěch romských dětí ve vzdělávání ovlivňuje osobní zkušenost romských rodin se školou a učiteli. Důležitou roli představují postoje školy a pedagogických pracovníků

k etnicitě žáků a rodin. Mezi další faktory, které pomáhají procesům inkluze ve vzdělávání, je otevřenost školy k etnické odlišnosti, podpora romského jazyka a zahrnutí kvalifikovaných zástupců národnostní menšiny k pedagogickému personálu školy (Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030, 2021).

Existují tři různé teorie, proč Romové nedosahují takových vzdělávacích výsledků jako většinová společnost v ČR. První je biologicko-genetická teorie, která je založená na biologické rozdílnosti ras. V odborném světě tato teorie již nemá váhu, ale v laickém ano. Jedná se o příslušníky, kteří mají typické vlastnosti a schopnosti, a tak jsou posuzovány etnickým původem. Podle této teorie člověk nemůže překročit svůj stín a přes jakékoliv snažení zůstává v zajetí svého etnického původu a má předpokládané vlastnosti, které jsou s původem spojeny. Druhou teorií je sociálně ekonomická teorie, která zdůrazňuje neintegrovatost a sociální vyloučení Romů, kteří často žijí v chudobě a na sociálních dávkách. Podle této teorie rodiny vnímají školu jako nutné zlo, které nemá smysl. Svě děti téměř nepodporují v touze po vzdělávání, které by jim mohlo zajistit lepší život. Třetí teorií je kulturní teorie, která zvýrazňuje hlavně odlišný jazyk a kulturu. Velká pozornost se klade na napravování nedostatků z rodinné výchovy. Nezaměřuje se na intelektuální schopnosti, ale klade se důraz na pomoc při integraci dětí do školního vzdělávání. Klade se pozornost na rozvíjení jazykových schopností, na zvýšení připravenosti na kolektiv vrstevníků a na ochotu podřídit se autoritě učitele. První dvě teorie mohou pomoci k objasnění problematiky vzdělávání pouze okrajově. Třetí teorie je nejvíce přínosná a mohla by pomoci k většímu porozumění (Bittnerová a Moravcová 2013).

5.1.9. Vliv filharmonie na děti

Kadlec popisuje, co pro děti znamená práce s Českou filharmonií. „*Pro hodně těch děcek, ne třeba pro Maria, který to už zažil, ale věřím, že pro hodně těch dětí to bude vlastně poprvé, kdy za nimi přijedou nějaký bílí, jako s nimi něco tvořit jako pozitivně a nebude to ani sociálka, policajti ani učitelé, ale bude to někdo, kdo tam kvůli nim přijede, aby se něco dělalo. To je jedna podoba té podpory a další, že nějak se samozřejmě snažíme, aby to pro ty hudebníky nebylo, že tam nějak přijedou a zase odjedou, ale že se snažíme to podporovat, aby fakt tomu začali víc rozumět, aby do toho víc viděli, aby se konfrontovali s problémy dětí, protože to jsou fakt těžký věci a náš úkol jako filharmonie*

není to řešit, ale podporovat Idu a ty děti, aby se to nějak dařilo“ (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Kelarová spoluprací s filharmonií hodnotí velice pozitivně. *„My jako pěvecký sbor Čhavorenge už šestým rokem velice úspěšně spolupracujeme s Českou filharmonií. Myslím si, že nám to krásně funguje, protože je to projekt neobvyklý. A myslím si, že to se filharmonie otevřela takovému projektu, je pro ně kredit. Hodně to znamená pro naši společnost, že se tomu taková instituce otevřela. A my zase naopak jim děláme dobré jméno, že Romové fungují. Takže nám to krásně funguje. A tím, že se nás filharmonie takhle ujala, tak jsme nějak v uvozovkách sbor pod filharmonií“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.10. Otevření školy – vznik projektu

Jak by tyto děti vnímaly, kdyby se škola otevřela, můžeme vidět zde: *„Bylo by to super. Teta Ida říkala, že kdyby tento projekt dopadl, že bych mohl v této škole učit, ale určitě bych se někdy přišel podívat. Pro ty děti by to bylo super. Hodně by toho tato škola změnila“* (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). *„Myslím si, že je to úplně parádní myšlenka, protože je pravda, že spousta romských dětí chodí do zvláštní školy. Kromě toho by se neselekávaly v takové míře s rasismem. Já, kdybych měla tu možnost, tak bych asi určitě na tuto školu šla, protože konkrétně pro mě by to bylo super i v tom, že bych v sobě rozvíjela to romství, se kterým jsem se neselekávala ve svém dětství“* (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Nejvíce nás zajímal pohled rodičů na to, že by Kelarová založila školu, kam by mohly chodit jejich děti. Postupně nám odpověděli. *„Dříve už něco takového paní Kelarová říkala, že by chtěla takovou školu založit, i kvůli tomu jaké mají romské děti špatné známky ve školách. Sice je ještě malá, nechci ji nechávat někde týden samotnou, ale když jsem se dívala na to vysvědčení, tak bych byla pro tuto školu, když by byla ta možnost. Ale musela bych to ještě probrat s manželem“* (respondentka Marcela. Rozhovor, 5. 7. 2021). Matka Nikola řekla, že by své dítě do školy dala. A matka Adriana odpověděla: *„Já nevím. To je těžké se rozhodnout.“* Bylo vidět, že má strach: *„Bála bych se toho, jak to bude fungovat.“* Tak jsme se ptaly, zda by jí nebylo pouze smutno po dítěti: *„To taky, ale my už jsme si zvykly. Dcera je někdy i ráda, že je nějakou dobu pryč a může si od všeho oddychnout. Od ostatních lidí v osadě, od nás, může být více svobodná a samostatná“* (respondentka Adriana. Rozhovor, 5. 7. 2021). Adriana neví, zda by své dítě do školy dala, ale na druhou stranu si moc dobře uvědomuje, že je dceři ve sboru dobře a

že se učí samostatnosti. Dvě matky by své děti do školy daly podle rozhovorů, ale jedna projevila strach a není si úplně jistá. Myslím, že také by záleželo na jejich manželovi či partnerovi, zda by to dětem dovolil. Měla jsem pocit, že muž má v rodině velice silné slovo.

Kadlec se k založení školy vyjádřil: „*Já jsem Idě slíbil, že když to bude a bude potřebovat ředitele, tak já jí teda asi ředitele dělat budu. Pokud jí to bude dávat smysl a bude to ku prospěchu věci. Takže jsou to prostě všechny ty úvahy o škole a o tomhle typu práce, jak to udělat, když už vlastně ty děti máme, a i ony samy chtějí. Loni po tom táboře Idě říkali: „Že by to chtěly takhle mít celý rok. Takový Romanodrom.“ Tak to bere vážně. Taky říkala: „Jo tak vlastně i ty děti to chtějí, tak když to i ony chtějí, tak o tom pojďme přemýšlet“* (Kadlec. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Dužda se na projekt dívá velice pozitivně. „*Já bych byl moc rád, kdyby to vyšlo, že bychom měli tu školu. Bylo by to jiné. Dneska se mi o tom zdálo, kdybychom měli jen deset dětí, které by se vyučily nebo studovaly dál, tak to by byly vzory pro další romské děti. Už tři děti z Čhavorenge vystudovaly vysokou školu. Modlíme se, aby ty děti studovaly a měly dobré známky ve školách, jinak by musely být vyhozeny ze sboru“* (Dužda. Rozhovor, 6. 7. 2020).

Kelarová nám vysvětlovala, proč by tu školu chtěla založit, chtěla by svoje zkušenosti předat dál. „*Byla by škoda, kdybych zkušenosti nepředala dál. Ideální moment pro děti z Čhavorenge, protože nemůžu zachránit svět, ale alespoň děti ze sboru. Vytvořil by se projekt, kam bych svoje zkušenosti mohla vložit. Aby se celá filozofie uplatnila na romských dětech, na nichž je postavená“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Také nám popisovala, proč tu školu potřebují. „*Oni jsou bystří, jsou v podstatě inteligentní, jsou citliví, jsou otevření a také jsou sociální. Mají spoustu krásných vlastností. Oni nepřemýšlí, protože je to nikdo nenaučil, proto potřebují tu školu. Poté to mohou propojit a bude z nich skvělý člověk, který patří do společnosti. Společnost potřebuje dobré Romy, degešů máme dost. Toho se dá docílit jenom s dětmi, s dospělými ne“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Přesto, že by školu chtěla založit, staví se k projektu zdravě a sebekriticky. „*Já jsem se rozhodla do toho jít s tím, že jestli to má být, tak to bude a jestli to nemá být, tak to nebude. Nechci se kvůli tomu hnát či stresovat, nechci to tlačit. Nějak jsem se s tím smířila. Bylo by mi líto, kdyby škola nebyla, ale zároveň bych byla schopna to akceptovat, jsem na toto připravená, jestli to má být a dá nám to shůry požehnání, tak to bude“* (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). Podle Kelarové je význam založení školy v tom, že nemusí děti spadnout do toho stejného kolotoče jako jejich rodiče, jen se jim

musí pomoci. „*Akorát si myslím, že to nedají sami. To je jediná taková blbá věc. Takže škola má ten význam. (...) Ale když jim pomůžeme a budeme je navigovat, tak věřím, že to budou schopni dát*“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.1.11. Segregace

U dětí jsme se dostali na téma segregace, ptali jsme se, zda si nemyslí, že by je tato škola odloučila od neromů a že by nebyly připraveny na společnost a mohly by se více bát. Každý na to měl trochu jiný názor. „*Když si to tak vezmu, tak to dělají už teď na běžných školách. Jsou školy jen pro Romy. Právě si myslím, že zde by se na to připravili, jak se začlenit a tak*“ (Žiga. Rozhovor, 6. 7. 2020). „*Byly by na romské škole, ale zase neříkám, že je dobré, aby byly úplně vyloučené z neromského světa. Nemyslím si, že je špatné, aby chodily do školy s neromy, ale i přesto si myslím, že tato myšlenka je super. To, že budou chodit do romské školy, je v pořádku, jenom jsem chtěla zmínit, že si nemyslím to, že by se měly úplně distancovat od neromské společnosti. Zároveň si myslím, že je důležité soužití romské a neromské společnosti, přece jen žijeme spolu v jedné zemi*“ (Středová. Rozhovor, 24. 6. 2021).

Kelarová rozhodně nestojí o izolaci dětí. „*Nebudeme děti izolovat. Budou bydlet tady (u mě), pak mohou jít třeba na hřiště za dětmi, seznámit se s místními dětmi atd. Zařídili bychom určitě i to, že by jeden den navštěvovaly školu. Nesmí se stát, že by byly úplně izolovány, ale musí se soustředit na své romství. Jejich romství hraje v té škole velký úkol, aby v sobě našly i tu cílevědomost, věřily si a byly připraveny na to chování. (...) Vůbec to nebude segregace. Naopak jsem řekla, že mi jde o tu integraci, abych děti opravdu dokázala připravit, že když se dostanou na školu, tak úspěšně dostudují, budou nejoblíbenější ve třídě, to vám slibuji. Vím, že ty děti nemají problém, romské děti nemají problém s neromy. (...) Kde je problém, to jsou rodiče neromských dětí, tam je problém*“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020). „*U romských dětí není problém ani ze strany rodičů. U neromských dětí je problém ze strany rodičů. Děti sami mezi sebou nemají problém. Budou si s místními hrát, udělají si kamarády a půjdou občas do školy. Uděláme koncert s neromským sborem, aby měly možnosti se setkávat. Není to o tom, že my je budeme izolovat, nebo že je budeme segregovat, to rozhodně ne. Budou koncentrovat, aby na sobě pracovaly, o tom to celé je. Aby mohly být integrovány do této společnosti*“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

To že je pro integraci nám popisovala i v rámci spolupráce s filharmonii. „*V Rudolfinu děláme workshopy pro školy, které fungují úžasně. Vezmeme pár dětí*

z Čhavorenge a přijde tam třeba 80 dětí a za dopoledne spolu ty děti pracují tak, že ty naše děti jim předávají ty naše písničky a tance. A ty děti nechtějí domů. Takže proto říkám, že není problém s tou integrací přes zpěv a tanec. Vůbec není problém. A děti nemají žádné předsudky a nemají je ani ty děti neromské, vůbec. Neromským dětem se to moc zalíbí, protože oni jsou z toho učení zamrznutí. Jsou tak ztuhlé z toho, jak to v té škole do nich buší a buší. A naše děti jsou zvyklé z té volnosti, co mají. Takže tyto dva světy úplně úžasně fungují dohromady. Takže 4 tisíce žáků vidí jakoby ten vzor romských dětí. Už to ovlivní ty děti v tom, že k nim mají úplně jiný názor než třeba ti rodiče. Takto si ony udělají ten svůj názor. Takže takto působíme na ty neromy (...) A proto říkám, že v žádném případě to není segregace, protože to spojování je důležité“ (Kelarová. Rozhovor, 6. 7. 2020).

5.2. Perspektiva hlavních organizací

Do této perspektivy jsem zařadila následující organizace MŠMT, Školský Ombudsman, Agentura pro sociální začleňování, Česká školní inspekce, Ombudsman – veřejný ochránce práv, Člověk v tísni, Open Society Fund a Awen Amenca. Z těchto organizací mi rozhovor neposkytl Školský ombudsman, Česká školní inspekce, Člověk v tísni a MŠMT.

„Školský ombudsman řeší stížnosti v případě, že nejste spokojeni s předchozím vyřešením svého požadavku a současně jste přesvědčeni, že došlo k pochybení nebo porušení vašich práv a chcete celou záležitost znovu posoudit. Školský ombudsman provádí pravidelné návštěvy školy, které jsou příkladem ve vytváření bezpečného klima nebo naopak, kde mohou být porušována základní práva“ (msmt.cz, 2022b). PaedDr. Ladislav Hrzal mi napsal krátké vyjádření, proč mi rozhovor nemůže poskytnout. „Děkuji za oslovení, ale bohužel vás musím zklamat. Já nejsem klíčový aktér, který by se mohl vyjadřovat ke vzniku soukromé základní školy s internátem. Řeším stížnosti, pokud si někdo myslí, že jsou porušována jeho práva“ (Hrzal. Rozhovor, 18. 5. 2021).

Rozhovor s Českou školní inspekcí (ČŠI) jsem neuskutečnila, i když to bylo v mém prvotním záměru, jelikož jsem zjistila, že nejsou kompetentní se k dané problematice vyjadřovat. ČŠI hodnotí kvalitu a efektivitu počátečního vzdělávání, které zahrnuje mateřské školy, základní školy, střední školy atd. správním úřadem ČR. Dochází k tomu prostřednictvím sledování, hodnocení a kontroly vzdělávání, výchovy a školských služeb poskytovaných veřejnými, soukromými i církevními školami a školskými zařízeními, které jsou zapsané ve školském rejstříku (csicr.cz, 2022). Ze školského zákona č. 561/2004 Sb. jsem si nastudovala, co je úkolem ČŠI. Dle §12 odstavec 3 ČŠI provádí hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních. §173 odstavec 1 uvádí: *„Česká školní inspekce je správní úřad s celostátní působností, který je organizační složkou státu a účetní jednotkou.“* ČŠI ve školách a školských zařízeních, které jsou zapsané do školského rejstříku, získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, o činnosti škol školských zařízení, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy, zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle školních vzdělávacích programů, zjišťuje a hodnotí naplnění ŠVP, vykonává kontrolu dodržování právních předpisů a vykonává veřejnosprávní kontrolu. Provádí inspekční činnosti a kontroluje plnění povinností a podmínek. Inspekční činnost se vykonává na základě plánů hlavních úkolů na daný školní rok, také provádí tuto činnost na základě podnětů, stížností a petic (č. 561/2004 Sb.,

§173). Podle těchto informací je patrné, že ČŠI by vstupovalo do projektu v době, kdy by byla škola zapsaná ve školském rejstříku. Jelikož zatím je celý projekt pouze hypotetický, tak se k tomu nemůže vyjádřit.

Další, kdo mi rozhovor neposkytl, byla organizace Člověk v tísni. Jedná se o nevládní neziskovou organizaci, která vznikla v roce 1992. Vychází z myšlenek humanismu, svobody, rovnosti a solidarity. Mezi základní hodnoty řadí lidskou důstojnost a svobodu. „*Věříme, že lidé, kdekoli na světě, mají mít právo rozhodovat o svých životech a společně sdílet práva vyjádřená Všeobecnou deklarací lidských práv*“ (clovekvtsni.cz). Usilují o otevřenou, informovanou, angažovanou a zodpovědnou společnost, která není lhostejná k problémům doma ani v zahraničí. Podílejí se na vytvoření společnosti, ve které jsou kulturní, etnické, rasové a další odlišnosti zdrojem obohacení a ne konfliktů (clovekvtsni.cz). „*V krizových oblastech po celém světě poskytujeme humanitární pomoc na základě reálných potřeb v duchu Kodexu Mezinárodního Červeného kříže. Pomáháme lidem vyrovnat se s tím, co je potkalo, a podporujeme je v období obnovy, aby se dokázali opět postavit na vlastní nohy. Bojujeme s chudobou, jejíž příčiny spatřujeme v omezujících okolnostech jako je nedostatečný přístup ke vzdělání, přírodním zdrojům a zdravotnictví, v nerovném zacházení, diskriminaci, či ve špatné správě věcí veřejných. Pomáháme lidem, aby tato omezení překonali, a podporujeme je, aby dokázali zlepšit své životy*“ (clovekvtsni.cz). Posilují občanskou společnost, lidem, kteří žijí v sociálním vyloučení. Podporují mladé lidi ve vzdělávání, aby se mohli uplatnit v životě. „*Zároveň se snažíme přispět k řešení závažných strukturálních problémů, zejména předlužení, diskriminačních praxí samospráv, situace na trhu práce či segregáčnických tendencí ve školství. Součástí naší práce je přispívat k rozvoji svobodných a odpovědných lidí, kteří se orientují v současném světě, otevřeně a kriticky přistupují k informacím a názorům a chtějí ovlivňovat život společnosti*“ (clovekvtsni.cz). Z organizace jsem komunikovala se zaměstnancem, který mě požádal o anonymitu. Nebyl si jistý, zda se může k tématu vyjádřit, a tak si ověřil stanovisko u vedení, centrály, právního a mediálního oddělení. Zjistil, že se organizace nemůže postavit do role účastníka/spoluaktéra/hodnotitele projektu. Dostala jsem obecné odmítnutí organizace s tím, že se jedná o rozporuplný projekt. Zaměstnanec mi k projektu vyjádřil svůj osobní názor. Projekt se mu nelíbí z důvodu segregace.

Na podzim jsem získala krátké vyjádření od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Ministerstvo školství bylo zřízeno v roce 1848 pro Habsburskou monarchii. V roce 1918, kdy vznikla Československá republika ministerstvo dále

pokračovalo. Po roce 1989 došlo k transformaci českého školství. „*Jeho pilíři jsou nový školský zákon 561/2004 Sb. a Národní program rozvoje vzdělávání ve školství (Bílá kniha)*“ (msmt.cz, 2022a). Školský zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství (zákon 561/2004 Sb. §1).

Bílá kniha je dokument, který formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů, které směřují pro vývoj vzdělávací soustavy. Odráží se celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Je to otevřený materiál, který má být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a se změnami společenské situace revidován a obnovován (msmt.cz, 2022d).

MŠMT patří mezi ústřední orgány státní správy a v jeho čele stojí člen/ka vlády ČR. V dnešní době je působnost ministerstva upravena zákonem České národní rady č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy ČR ve znění pozdějších předpisů (msmt.cz, 2022a). Vyjádření k dané problematice mi nakonec poskytla Slováková z odboru základní vzdělávání a mládeže, oddělení základního vzdělávání. Vyjádření k problematice poslala písemnou formou emailem, kde mi sdělila ve stručnosti několik bodů k dané problematice. Uvádí: „*Obsah a rozsah vzdělávání v základní škole musí být realizován podle školního vzdělávacího programu, který je v souladu se závazným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*“ (Slováková. Rozhovor, 17. 11. 2021).

Do vzdělávací soustavy se zavedl systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí od 3 do 9 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních, a to státní a školní. „*Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021, s. 5). Školní úroveň je školní vzdělávací program, který vzniká na jednotlivých školách. Jsou to veřejné dokumenty přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti. RVP vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání, a i ve vzdělávání víceletých středních škol. Specifikuje klíčové kompetence, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělání, stanovuje

standards pro základní vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah a mnoho dalšího. RVP se zabývá pojetím a cíli základního vzdělávání, klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy, rámcovým učebním plánem, vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021, s. 5).

„Základní parametry organizace vzdělávání, počty žáků ve třídách a jejich složení podle ročníků apod. je pak jasně stanoveno ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. a v obecnější rovině také ve školském zákoně. Z Vašeho stručného popisu konceptu školy lze o tomto souladu mít pochybnosti“ (Slováková. Rozhovor, 17. 11. 2021). Vyhláška je o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Chci jen dodat, že sice můj popis založení školy byl stručný, ale byly tam všechny důležité a základní body o založení od Kellarové, které mi poskytla. Já jsem pouze prezentovala její myšlenku. Jak Slováková naznačuje, tak určitě koncept školy není v souladu s touto vyhláškou. Například Kellarová si představovala, že by byly ve škole pouze dvě třídy jedna pro děti od 7 do 10 let a druhá od 11 do 15 let. Pokud by škola měla být schválena ministerstvem, tak toto by byl jeden bod neúspěchu. Jelikož dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. §5 odstavec 2 to tak být nelze. *„Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“* Co se například týká počtu žáků ve třídě, pokud by škola byla národnostní menšiny, tak by platilo toto dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. §4 odstavec 4: *„Škola s jazykem národnostní menšiny tvořená třídami prvního a druhého stupně má nejnižší průměrný počet žáků ve třídě 10 žáků.“* Z obou příkladů je patrné, že toto by škola nesplňovala dle konceptu Kellarové.

Dál mě Slováková odkázala na Strategie MŠMT k vytváření škol vzdělávajících pouze romské žáky je vyjádřena v koncepčních dokumentech. Kam se řadí Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, Strategie romské rovnosti začlenění a participace 2021–2030 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny je stálý poradní a iniciační orgán vlády v oblasti romské integrace. Rada připravuje a schvaluje stanoviska pro rozhodnutí vlády a vyjadřuje se v rámci připomínkového řízení k návrhům jiných orgánů, které zasahují do romské integrace. Schvaluje podněty rady pro jednání vlády ČR. Schvaluje dlouhodobé a střednědobé strategie romské integrace. Navrhuje dílčí opatření a podněty romské integrace. Seznamuje veřejnost s romskou integrací a podporuje informovanost a osvětu

nejen pro romskou menšinu. Sleduje a vyhodnocuje práci Odboru pro sociální začleňování (dále jen Agentura), také se vyjadřuje k výběru lokalit, ve kterých bude Agentura působit, projednává výroční zprávu Agentury atd (vlada.cz, 2009-2022a).

Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030 („Strategie 2021 +“) vznikla pro záležitosti romské menšiny na základě průběžných konzultací se zástupci neziskových organizací a s významnými představiteli romské komunity. Strategie je rozčleněna do šesti tematických kapitol, které řeší problémy v oblastech emancipace, podpory rovnosti, začleňování a participace, anticiganismu, vzdělávání, bydlení, zaměstnanosti a zdraví (vlada.cz, 2009-2022c). Hlavním cílem je nastavení nástrojů v systémech vládní politiky pomocí mechanismů a procesů, které mají za cíl posilovat rovné a spravedlivé zacházení a rovné příležitosti s respektem k občanské a národnostní identitě Romů (vlada.cz, 2009-2022b). Cílem je zvrátit negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR, a to především v oblastech vzdělávání, bydlení, zaměstnanosti a zdraví. Snahou je urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování rozdílů (Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030, 2021). „*Účelem Strategie je vytvořit rámec pro opatření, která rozvinou pozitivní změny, jichž bylo dosaženo v některých oblastech romské integrace, a pro opatření, která povedou ke zvrácení negativních trendů tam, kde negativní trendy přetrvávají, anebo se prohlubují. Cílem je odstranění všech neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi situací značné části Romů a většinové populace, zajištění účinné ochrany Romů před diskriminací a anticiganismem a povzbuzení emancipace Romů, rozvoj romské kultury, jazyka a participace Romů*“ (vlada.cz, 2009-2022b). Podle Strategie by nemělo docházet k diskriminaci a vzdělávání musí být poskytnuto všem bez rozdílů. Také by romské děti neměly být nadměrně vzdělávány mimo hlavní vzdělávací proud, i když se to stále děje. Snaží se zajistit podmínky pro inkluzivní vzdělávání Romů na všech stupních školské vzdělávací soustavy. Stěžejním dokumentem ve vzdělávání je Strategie 2030+ (Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030, 2021).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + je dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v období 2020–2030+. Jejím cílem je modernizace vzdělávacího systému Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství stále jsou (msmt.cz, 2022c). Strategie 2030+ má dva strategické cíle. První se zaměřuje na proměnu obsahu vzdělávání a druhý na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. Cesty, které vedou k realizaci těchto cílů, je pět strategických

linií: 1) proměna obsahu, způsobu a hodnocení ve vzdělávání 2) rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání 3) podpora pedagogických pracovníků 4) zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce 5) zvýšení financování a zajištění jeho stability. V rámci prvního cíle je potřeba inovovat obsah a způsob vzdělávání na všech jeho stupních. Společným cílem je dosažení vyšší úrovně klíčových kompetencí a gramotnosti dětí a dospělých. Z hlediska inkluze je důležitý především druhý cíl. V rámci druhého je nejenom snížit nerovnost v přístupu ke vzdělávání, ale také umožnit rozvoj potenciálu dětí. Chtějí poskytnout spravedlivé šance na přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem dětem. Usilují o společné prostředí a zajištění vzdělávacích potřeb všech žáků bez ohledu na jejich osobnost nebo socioekonomické podmínky. Poukazují na riziko etnické segregace. Na základních školách je přes 130 škol s třetinou romských žáků a z toho cca 77 škol s převahou romských žáků. Strategie má v plánu omezit segregáční tendence ve školství (Fryč et al. 2020).

Po nastudování těchto dokumentů na doporučení Slovákové mohu usoudit, že by se jim tato škola nelíbila, jelikož by se podle jejich hlediska mohlo jednat o segregovanou školu. Jelikož obě Strategie i Rada mají za prioritu inkluzivní vzdělávání, integraci Romů, nikoli segregaci.

Na závěr Slováková dodala: *„Závěrem dodávám, že všechny školy, ve kterých mohou žáci plnit povinnou školní docházku, musí být zapsány do rejstříku škol a školských zařízení. O zápisu rozhoduje ve správním řízení MŠMT“* (Slováková. Rozhovor, 17. 11. 2021).

Rozhovory jsem získala od Veřejného ochránce práv, OSF, Awen Amenca a Agentura pro sociální začleňování.

Z kanceláře Veřejného ochránce práv jsem vedla rozhovor s Bazalovou. *„Ombudsman (oficiálně veřejný ochránce práv) chrání osoby před jednáním úřadů a dalších institucí, pokud je toto jednání v rozporu s právem, neodpovídá principům demokratického právního státu, nebo jsou úřady nečinné. Ombudsman také chrání lidi před diskriminací, provádí návštěvy zařízení, kde jsou lidé omezeni na svobodě, a snaží se bránit špatnému zacházení a rovněž monitoruje práva lidí s postižením“* (ochrance.cz, 2022). Veřejným ochráncem práv je JUDr. Stanislav Křeček a jeho zástupcem je Mgr. Monika Šimůnková, které volí Poslanecká sněmovna ČR z návrhů prezidenta a Senátu (ochrance.cz, 2022). Bazalová je z odboru rovného zacházení, že řeší především stížnosti na diskriminaci. Vyřizuje individuální podněty, ale řeší i problémy, kterou jsou typické systémově. Snaží se zlepšit úroveň vzdělávání romských dětí v ČR. Řeší věci, které

souvisí s rovným zacházením a diskriminací, rovné odměňování mužů a žen atd. Bazalová mě upozornila na to, že ona se k dané problematice bude vyjadřovat hlavně za sebe, jelikož veřejný ochránce práv podobnou kauzu neřešil, takže těžko říct, jaké závěry by k tomu přijal on. „*Ale tím, že já v kanceláři ochránce pracuji od roku 2014 a věnuji se právě tomu vzdělávání a speciálně vzdělávání romských dětí, tak bych hovořila za sebe, jak já bych to posuzovala nebo jak já bych to vnímala. Ale nedá se to vlastně ztotožnit úplně s názorem pana ochránce*“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

Další organizací je Open Society Fund (OSF), kde jsem měla rozhovor s Pleškovou. V roce 1992 byla založena česká Nadace OSF a byla součástí nadnárodní sítě Open Society Foundations. Jejím cílem bylo pomoc nastartovat demokratické principy, přispět k rozvoji svobodné společnosti, transparentnosti a rovnoprávnosti všech lidí bez rozdílu. Následně nadnárodní síť opustila a působí již samostatně. „*Dále ale sleduje své původní cíle: zůstává advokátem demokratických hodnot, hybatelem pozitivních změn a propagátorem otevřené společnosti. Posláním nadace OSF je podpořit živou občanskou společnost a jejím prostřednictvím rozvíjet stát, kde mají všichni rovné šance a zapojují se do dění ve svém okolí. Nebojíme se otevírat citlivá a opomíjená témata*“ (osf.cz, 2022). Náplň OSF: prosazují systémové změny na celostátní úrovni a přispívají k řešení konkrétních situací ve městech a obcích, zaměřují se na aktuální potřeby neziskového sektoru, nebojí se kontroverzních a ignorovaných témat, financují nevládní organizace. Usilují o transparentní a efektivní veřejnou správu, rovné šance na vzdělávání pro všechny děti, kvalitní českou žurnalistiku, budování znalostí a schopností občanského sektoru (osf.cz, 2022). Plešková pracuje na pozici programová manažerka a má na starosti několik programů, které nadace dělá. Největší oblastí, které se věnuje, je vzdělávání. „*Hodně se ty naše aktivity týkají inkluzivního vzdělávání, vzdělávání romských dětí, a tak i včasný péče tzn. nějaké předškolní vzdělávání a vůbec toho nejranějšího věku a práce jako s dětma a rodinami, kteří jsou sociálně znevýhodnění nebo pochází z nějakého kulturně znevýhodněného prostředí*“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Odpovědi byly její subjektivní názory, ale u některých odpovědí doplnila, že i tak se domnívá, že by to byl názor za organizaci s ohledem na to, jaké má jejich organizace postavení.

Další, kdo mi poskytl rozhovor, byla organizace Awen Amenca, kde jsem mluvila s Klemparem, který je ředitelem organizace. Hlavním cílem organizace jsou rovné příležitosti pro romské děti v našem vzdělávacím systému. Jejich primárním cílem jsou zápisy do kvalitních a nesegregovaných základních a mateřských škol a budování kapacit leadershipu z řad romských komunit. Dále sledují úspěšnost dětí ve škole. Také pomáhají

rodičům, kteří je osloví ve věci přeřazení jejich dětí na jinou a lepší základní školu. Poskytují informace, jak získat stipendium pro romské středoškoláky a vysokoškoláky (awenamenca.cz, 2017). Pracují na tom, že se snaží organizovat rodiče za účelem rovného přístupu vzdělávání. Jejich cílem je bez segregace účastnit se vzdělávacího systému prostřednictvím rodičů. „Protože uschopňujeme rodiče, aby byli schopni se rozhodovat o tom a dělat nějaké ty změny“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). „Také provádíme síťování s právními národními i mezinárodními organizacemi za účelem advokacie a jsme také členy pracovních expertních skupin pro oblast vzdělávání nejen na národní, ale i mezinárodní úrovni“ (awenamenca.cz, 2017). Klempar mi hned na začátku rozhovoru řekl: „Jestli můžu na úvod, p. Kellarovou znám, znám její práci, sleduji ji už dlouho ty její aktivity, které má, ty hudební s dětmi. Vím i o problémech, které s tím má. Je pochopitelné, že by chtěla tu aktivitu nějak, nejen aby to byly nějaké jednorázové aktivity, aby to bylo nějaké vzdělávání“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Jeho vyjádření mohu brát jako názor Awen Amenca. „Je to určitě můj názor, ale vím, že stejně uvažují kolegové a kolegyně, takže klidně to můžete brát jako Awen Amenca. V tom máme jasno, nelišíme se“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

Posledním rozhovorem v této části pro mě byla organizace Agentura pro sociální začleňování. „Odbor pro sociální začleňování (Agentura) je jedním z odborů Ministerstva pro místní rozvoj ČR. Agentura funguje od roku 2008 a je vládním nástrojem na podporu obcí, které řeší problematiku sociálního vyloučení“ (socialni-zaclenovani.cz, 2021). Do roku 2019 byla součástí vlády a od roku 2020 je součástí Ministerstva pro místní rozvoj ČR (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Pomáhají obcím, městům při mapování a poznávání problémů sociálně vyloučených lokalit a jejich obyvatel, při přípravě a nastavování procesů pro jejich řešení a při získávání financí na tyto postupy. Přitom propojují místní subjekty, jako obce a jejich úřad, neziskové organizace, školy, Úřad práce ČR atd., aby spolupracovaly při sociálním začleňování (socialni-zaclenovani.cz, 2021). „Spolupracujeme s ministerstvy, přenáší informace z komunální úrovně směrem ke státní správě, podílí se na formování státní politiky sociálního začleňování a její koordinace“ (socialni-zaclenovani.cz, 2021). Jsou nástrojem vlády, aby monitorovaly, hodnotily a vyhodnocovaly sociální vyloučení v kontextu integrace Romů primárně. Jsou ve spolupráci s několika obcemi (cca 100), se kterými spolupracují na změně podmínek, situací, které způsobují sociální vyloučení nebo je tam to riziko. Zakládají lokální partnerství, kde jsou zástupci obcí, oni a klíčoví aktéři a ve společném dialogu a kooperaci se snaží vyhodnotit potřeby, definovat opatření

a pak vytvoří strategický dokument, který potom používají (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Rozhovor jsem vedla se zástupcem odboru pro sociální začleňování, ministerstva pro místní rozvoj, který mě požádal o anonymitu. V práci budu psát zástupce z agentury.

5.2.1. Názory organizací na projekt

Bazalová z kanceláře ombudsmana se vyjádřila takto: „*Tak a tady vlastně budu mluvit za sebe. Mě to přijde jako zajímavá myšlenka. Nejsem si vědoma toho, že by v Česku existovala jiná škola, která by se zaměřovala na romské děti nebo na výuku romštiny, romské kultury atd*“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

Plešková z OSF má na myšlenku Kellarové tento názor. „*Mně to jako docela překvapilo nebo já paní Kellarovou neznám osobně, ale Čhavorenge sleduji, a to se mi jako vždycky líbilo, co dělá a jak s nimi pracuje. A vlastně mě jako hrozně překvapila ta myšlenka té internátní školy, protože vlastně s tím hrozně nesouhlasím. Takže, já bych asi jako odlišovala Čhavorenge a přístup paní Kellarové k dětem. A potom tady tuhle myšlenku internátní školy a je to tak, že já jako asi rozumím, i co se jako skrývá za tím přemýšlením, ale prostě mám k tomu spousty ALE. Ale mě to hrozně zaskočilo, že tímhle směrem se jako ona ubírá. Protože prostě si myslím, že to má spousta negativ, který já tam vidím*“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Tvrdí, že všechny argumenty Kellarové jsou podobné a nic z toho neřeší tu příčinu. Vidí řešení v tom, aby udělala volnočasové aktivity pro všechny děti nebo doučování, ale aby zůstaly na svých školách a poradit na těch školách, jak s nimi mají pracovat. A tohle je podle Pleškové cesta, a ne je odříznout. Aby to fungovalo přes pozitivní společné myšlenky, a ne internátem a segregovanou školou (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Klempar z Awen Amenca má tento názor: „*Jak jsem říkal, chválím to*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Popisoval, že v Anglii vzdělávání funguje jinak, tam dítě zařadí do nějakého směru, jak se učí, a to podle něj u nás chybí. Protože u nás se pouze dívá na vzdělávací potenciál a buď ho děti mají, nebo ne. A na ty se podle Klempara zapomíná. „*Z toho je vidět, že tu chybí ten element toho rozvíjení. Takže si myslím, že by to mělo úspěch*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

Zástupce agentury se k myšlence Kellarové vyjádřil: „*No já si myslím, že se to musí jako rozpitvat trošku jo. První věc je, že české školství jako pořád pro romské děti není to pravé ořechové. To je bez debat. Druhá věc je ale ten koncept toho pojetí toho školství*“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). K myšlence projektu se

vyjádřil. „*Ta myšlenka je jako nesená dobrou vůlí, a to je v pořádku. Cílem je vzdělat Romy tak, aby byli konkurence schopní a byli to nějaké osobnosti, to je naprosto v pořádku. Byli na sebe hrdí jako na Romy. Jenomže těch škol nebude nikdy dost, aby to bylo velký číslo*“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).

5.2.2. Jak hodnotí přístup/filozofii Kellarové

Bazalová z kanceláře ombudsmana reagovala takto: „*To nejsem z hlediska své profese schopná posoudit, jestli to tak je správně nebo ne*“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

Plešková z OSF hodnotí přístup Kellarové pozitivně. „*Já vlastně vnímám velmi pozitivně tu podporu těch dětí přes soubor. A myslím, že tam to může být ledaco. Já myslím, že ty modely jsou podobný. Tady pan Balog dělá boxerský klub a má to jako hodně podobně. Že děti musí tu školu a hodně se na to dbá na ta pravidla a nějaký věci kolem. A to mi přijde skvělý. Myslím, že to, co paní Kellarová dokáže nebo aspoň tak jak já to vnímám takhle z dálky, nejsme u toho na blízku, ale jako dát těm dětem smysl, naději a rád a současně je vést k tomu, aby byli hrdí Romové. A to si myslím, že je super. A vážít si toho a o něco usilovat a někam to směřovat. To si myslím, že má potenciál. Jako tahle filozofie mi přijde dobrá, skvělá a líbí se mi. Tahle myšlenka, se kterou pracuje s těmi dětmi a jak, tak to mi takhle na dálku vždycky přišlo dobré. I tábory nebo něco ty věci, které dělali*“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Klempar z Awen Amenca hodnotí přístup Kellarové také pozitivně. „*Tak ona si vypracovala nějaký styl. Já jsem taky příznivce nějakého režimu, stanovených zásad a dodržování. Určitě nejsme zastávce nějaké anarchie. Takže určitě nějaké to vedení k povinnostem, což je dost výrazné u p. Kellarové, to je vidět i z toho filmu „O čo ide Idě“, tak tam je to vidět, jak je přísná na ty děti a jak to všechno hlídá. A já to chválím. Určitě je to dobré. Určitě nějaké argumenty, co ta většinová společnost vytýká Romům, se dějí i na základě toho, že třeba je tam trošku i nedostatečný takový ten důraz na ty povinnosti. U nás mají nějaký ten prostor a využijí toho a přizpůsobí se. Řekl bych, že Romové je mylné je nazývat nepřizpůsobivými, protože se opravdu dokážou přizpůsobit*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

Zástupce z Agentury se na přístup Kellarové dívá takto: „*Prostě ten její přístup není mainstreamový, to je první věc a v některých věcech má svůj alternativní přístup, o kterém je ona přesvědčená, ale to není mainstream. A ne každému to bude samozřejmě vyhovovat*“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Na její přístup má tento

názor. „*Já ho neznám úplně do detailu, ale něco jsem zaslechl, něco jsem i sám viděl, v nějakých dokumentech. Je to sbor, oni jsou v něm dobrovolně a buď tam chtějí chodit, nebo nechtějí. A je v pořádku, že ona tam uplatňuje svoji filozofii, svůj přístup a myslím si, nikdo nemá právo to nějak kritizovat, pokud to těm dětem neubližuje. Ona si samozřejmě plně uvědomuje to, jaký boj je to s těmi dětmi, že ony nemají tu disciplínu, chybí tam ty ambice, ty děti v sobě nemají tu ambicióznost nebo ji mají a je úplně mimózní, je iracionální v podstatě, nedává smysl, ty děti si zakládají na věcech, které jim život nepozvednou, některé né všechny samozřejmě, nechci paušalizovat v žádném případě. Chápu, že takové případy potkala. Takže za mě to že má svůj přístup, to je v pořádku. Ty děti můžou chtít, tak můžou odejít, a tak to je prostě. Takže za mě nemám myslím právo to soudit, pokud to těm dětem neubližuje, neohrožuje je to“ (zástupce Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).*

5.2.3. Podpořili by tento projekt?

Bazalová z kanceláře ombudsmana reagovala takto: „*A to já asi nejsem schopná říct za ombudsmana nebo za kancelář veřejného ochránce práv, jako ano určitě bychom podpořili, ne určitě bychom nepodpořili. Jako z toho, jaký máme mandát a co můžeme dělat, tak si myslím, že spíš bychom to aktivně nepodporovali takový projekt, protože mi žádné projekty aktivně nepodporujeme. Nejsme žádná instituce, která by mohla třeba zaregistrovat školu do školského rejstříku, nemáme na to žádný vliv. Mohlo by se stát, že ombudsman by musel prověřit třeba postup ministerstva školství při povolování té školy při zapsání do školského rejstříku, protože to je postup úřadu, který veřejně ochránce práv může prověřovat, mohl by prověřit postup třeba České školní inspekce, která by na té škole chtěla provést nějakou kontrolu. Jako pokud bychom na to nedostali nějaký individuální podnět nějakou stížností, tak bychom do toho určitě nezasahovali, protože my nejsme v roli nějakého povolovacího orgánu, který vydává nějaké certifikáty pro nově založené školy. Jako je to možná nějaký vzdělávací projekt, ale jako v rámci kanceláře Veřejného ochránce práv bychom jako podporu nebo naopak nepodporu takovému projektu vůbec nevyjadřovali, protože to jde vlastně úplně mimo tu naši činnost“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Také je názoru, že to bude dost komplikované. „*Tam bude strašně komplikovaný ten management té školy podle mě. Že by to chtělo nějakého člověka se zkušenostmi z toho školství, třeba kdo už někdy vedl nějakou školu, protože si dokážu představit, že to musí být strašně náročné školu založit, pak ji vést, všechno to**

administrovat. A je otázka, jestli by ji vůbec povolili takovou školu zapsat do toho školského rejstříku“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

Plešková z OSF se k otázce, zda by projekt podpořili, vyjádřila dost jasně. „Ne, jako takhle jak tomu rozumím, tak ne. (...) Myslím, že ten hlavní důvod, proč bychom ho nepodpořili jako OSF je jednak to, že jako ty věci, které my děláme, jsou hodně systémové a tam za mě nespadá ani soukromá škola, ani jakože se snažíme podporovat to veřejné školství, aby bylo lepší a aby bylo schopno zajistit dobrý přístup a dobré podmínky a bezpečné prostředí pro všechny ty děti včetně těch romských, na který mi klademe specifický důraz a je to pro nás důležité. Prostě snažíme se o to, aby to dělaly veřejné běžné základní školy, aby nebyly segregované, aby měly ten dobrý přístup, aby tam docházelo k tomu, co chceme, aby se dělo. Což jako budou asi podobný věci, o který jde paní Kellarové nebo tak jak vy jste to tam nastínila v tom konceptu. Ale prostě nevidíme cestu ve vytváření alternativních škol a soukromých. Takže to by OSF určitě nepodporovalo“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Pleškové na tom vadily tři věci. „Samotné vzdělávání by probíhalo odděleně, a to mi nepřijde dobré. A říkám, toto je jako jedna věc a druhá věc je ten internát. A třetí věc je ta soukromá škola. Takže prostě to by u nás stejně neprošlo, protože to prostě vůbec nesplňuje žádný z těch charakteristik toho, co si vlastně představujeme pod tím rozvojem toho vzdělávání, jak by mělo vypadat“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Na druhou stranu chtěla ukázat, že není jenom kritická. „Já těm důvodům dokážu i rozumět jako jo. Já nechci být zase jenom čistě kritická. I věřím tomu, že úmysly paní Kellarové jsou určitě dobré a že by tam těm dětem bylo dobře. Ale vlastně je to přesně takový to, že uděláme školu pro romský děti a ony jako nebudou umět být s ostatními, no a prostě si nemyslím, že je to dobře“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Její názor, že by projekt nepodpořili, mohu považovat za názor organizace. „Jo tohle si myslím, že bychom projekt nepodpořili, si troufnu tvrdit za organizaci, protože prostě tak jak to je, to není v souladu úplně s tím nastavením těch prvků a principů, jak máme a jako my vůbec nepodporujeme jednotlivé školy v tuhle chvíli, ale to nevadí. Chceme podpořit veřejné školy, aby byly schopni vzdělávat děti inkluzivně a nepodporovat segregované vzdělávání. To je prostě věc, přes kterou u nás nepojede vlak nikdy. A pod co se nepodepíšeme. (...) Myslím, že potom, když se budeme bavit víc o těch důvodech, jsou to spíš moje názory, ale podpořené tou naší prací. Takže myslím, že je to úplně ok a klidně to tam můžete dávat jako oficiálně stanovisko nadace“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Klempar z Awen Amenca se vyjádřil dost jasně, že by školu podpořili. „*Určitě z hlediska té úrovně organizace určitě ano. Že bychom to i doporučovali rodičům, když to dítě má talent, aby ho na tu školu zapsali. Já si myslím, že by to mohlo mít úspěch. Že by byla nějaká prestižní škola hudební, kde by získali nějaké vzdělání a zkušenost. Určitě ano*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Na druhou stranu mu tam chyběla úroveň, aby se to stalo vzdělávacím programem. Upozorňoval na to, že sice Kellarová může mít nějaké cíle, sny, ale musí taky splňovat určité typy, požadavky – kurikula, výstupy atd. „*Myslím, že v tom má p. Kellarová mezery a nevím, zda má ošetřené, jestli vůbec ví, co jsou minimální výstupy, co musí od těch dětí vyžadovat, aby mohla být uznána jako vzdělávací instituce. Když chce být školou, tak musí splňovat nějaké typy, náležitosti, aby potom to vzdělání bylo uznatelné*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Tuto myšlenku by podpořili, kdyby se jednalo o školu, která bude zaměřena na nějakou odbornost – např. hudba. Pokud by šlo jenom o školu, která chce dětem pomoci, protože to nemají ve škole jednoduché, tak to by nepodpořili. „*Jako alternativu ZŠ a ochranu před šikanou a odmítáním, asi bychom to moc nepodpořili. Kdyby tohle bylo jediný. Kdyby to byl jeden z důvodů, ale ten hlavní by bylo to, že chci něco přidat, tak ano, všemi deseti. Ale kdyby byl jediný důvod jenom to, ochránit je před nějakým tím, odmítáním a šikanou, tak to bychom asi nepodpořili*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Dále vysvětluje, proč by to za takových okolností nepodpořili. „*Z toho důvodu, že nejsme pro ty alternativy. Právě ta praktická škola a ta romská škola je základní a říkají, my jsme taky základní jako tamta, ale prostě se více těm Romům věnujeme, tak to není argument, proto aby bylo vzdělávání oddělené. Normální by bylo, aby chodily s ostatními dětmi tady. (...) Určitě není žádoucí, aby ty romské děti z té lokality chodily na jednu stranu do školy a ty ostatní děti chodily na druhou stranu do školy. To už je ten základní problém. Umím si představit nějaké to dítě tady odsud z té lokality, že cestuje někam tramvají, protože chodí na nějakou speciální školu na sportovní, hudební atd., která má nějakou specializaci, tak ano. Ale chodit jenom proto, protože tam jsou na něho zlí a nechtějí ho tam, tak to asi ne*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

Zástupce z Agentury mi neposkytl úplně jednoznačné stanovisko. „*Kdybych měl napsat to stanovisko, tak by asi bylo v tom smyslu, že zřízení samotné školy jako takové nám nevadí, ale měl bych problém s tím ideovým zabarvením. Že si prostě myslím, že stát by neměl platit něco, co vlastně ty děti může do nějaké míry poškozovat. A že ta škola musí garantovat kvalitu, kterou garantuje stát školským zákonem. To stanovisko za mě není úplně jednoznačné*“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Konečné

vyjádření by stanovil až po hlubším posouzení. „Úplný konečný soud bych vyslovil, až bych znal nějaké detaily a mohl to do detailů probrat. Tzn. pro mě je to tak, že zřízení soukromé školy, která bude vzdělávat Romy, s tím problém není, ale celkově ten koncept tak jak je, bez hlubšího posouzení některých dalších aspektů nelze teď říct, jestli by to vyjádření bylo pozitivní nebo negativní“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Ukazuje, s čím má problém, ale co se mu naopak líbí. „Mám nějaký dilema etický, který bych si musel vyřešit, než se rozhodnu napsat to doporučení. Ale myšlenka, tu oceňuji, to že vlastně chce mít nějaký individualizovaný přístup, menší počet žáků na tu skupinu těch učitelů. To jsou vlastně pozitivní aspekty nepochybně, to dává prostor, aby ty děti mohly skutečně růst. Ale myslím si, že to jsou věci, které by měl řešit systém. Ten systém, ministerstvo by mělo platit hodiny, platit učitelé dějepisu, dát jim pomůcky. Mělo by se pracovat s tou hrdostí, být na to hrdý jako Rom, což paní Kellarová chce taky, tam budovat to romství. No a druhá věc kvality té výuky nepochybně o změně přístupu, to by taky měl řešit ten systém. Potřebují to všechny děti ne jenom 40 dětí. No, to je uzavřený systém. Za mě je to tak, když paní Kellarová bude chtít a sežene financování, tak tu školu založí a můj názor je úplně relevantní nebo nějaké agentury. Tu školu musí odsouhlasit ta obec, katastr obce a kraj, ve kterém bude tu školu zřizovat. Postojově si myslím, že můj názor nemusí brát vůbec do úvahy. Z mého pohledu je to tak, pokud tomu věří, chce to dělat, tak ať to dělá. Pokud bych o tom ale měl rozhodovat, pak si myslím, že je potřeba i o některých věcech promluvit a kdyby na tom měl být můj podpis, tak bych to potřeboval“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).

Slováková z MŠMT se mi k tomu, zda by školu podpořili, vyjádřila takto: „MŠMT by o tomto jednalo ve správním řízení, a proto nemůže vydávat svá stanoviska dříve“ (Slováková. Rozhovor, 17. 11. 2021). Z toho vyplývá, že nemohu usoudit, zda by tato klíčová organizace podpořila nebo nepodpořila projekt. Z podnětů, které mi Slováková dala, se mohu domnívat, že nejspíše ne, ale je to pouhá domněnka.

5.2.4. Důvody podpoření nebo nepodpoření projektu

5.2.4.1. Národnostní menšina

Menšina je „Skupina, která se určitým znakem (národností, náboženstvím, jazykem apod.) odlišuje od ostatních občanů státu a tento znak ji znevýhodňuje v přístupu k významným rozhodnutím i v přístupu ke zdrojům“ (Matoušek 2003, s. 105). Jedná se o skupinu, která má specifické znaky vůči většinové společnosti. Do této skupiny se řadí ti,

kteří vyznávají společné náboženství, sdílí kulturu, mají stejný národní nebo geografický původ, hovoří společným jazykem a mají stejnou tělesnou vazbu (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). V roce 1989 byli politickým rozhodnutím Romové začleněni mezi ostatní národnostní menšiny Československé federativní republiky a tím pádem se mohli sdružovat na národnostním principu a rozvíjet svůj jazyk a kulturu (Bittnerová a Moravcová 2013). Práce s příslušníky menšinových skupin musí být založena na znalostech kulturních charakteristik (hodnot, norem, tradic, sociálních institucí atd.) menšinové skupiny a na znalostech důsledků zkušenosti menšiny se znevýhodněním. Aby pracovník mohl pomoci menšinové skupině, musí dobře znát teorie, které vysvětlují individuální, institucionální, komunitní a organizační chování lidí ve většinové společnosti. Významné znalosti jsou o kultuře, vzniku a působení stereotypů a mýtů, moci, systémech sociálního zabezpečení nebo o legislativních systémech společnosti. V nich mohou být bariéry institucionalizované diskriminace. Klíčová vlastnost pracovníka s menšinovou skupinou je víra v důstojnost a hodnotu každého člověka, bez ohledu na tělesnou konstituci, kulturní, národnostní, náboženskou, sociální, ekonomickou nebo jinou odlišnost člověka (Sociální exkluze a nové třídy, 2000).

Po roce 1989 se objevil problém humanizace vzdělávacího systému, a to ve vztahu k dětem českým, tak k dětem jiných národností, k dětem národnostních menšin. *„Před školstvím vyvstal největší úkol, jak naplnit právo romské národnostní menšiny na vzdělávání, které by bylo adekvátní vzdělávání příslušníků majoritního, českého národa a zároveň respektovalo specifika romské kultury a sociálního, historicky vzniklého handicapu romské komunity“* (Balvín 2004, s. 65). Humanizace probíhala i díky novému formování vztahů k romským žákům ve zvláštních školách. Humanizaci praktické pedagogiky prosazovala především občanská sdružení ve spolupráci s progresivně uvažujícími školami s převahou romských žáků. Také se na humanizaci romského vzdělávání podílelo Hnutí spolupracujících škol R. *„Podstata jeho přínosu spočívala v organizování kontaktů mezi učiteli romských žáků, setkávání učitelů na různých školách v ČR a na Slovensku, seznamování s atmosférou školy, s romskými žáky a jejich rodinami, s alternativními metodami výuky. Pod touto vnějškově viditelnou aktivitou se jako ústřední tón nesla morální odpovědnost, profesionální a občanská etika učitelů a dalších odborníků, kteří chtěli změnit léty zaběhaný asimilační výchovně vzdělávací proces vzdělávání romských žáků. V tom spočíval princip vytváření a humanizace multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka* (Balvín 2004, s. 66).

V roce 2001 vznikl zákon o národnostních menšinách tzv. menšinový zákon, který vytváří legislativní zázemí pro uplatňování systémových změn ve školství a dalších oblastech, které se týkají pozitivních změn v postavení romské komunity. Garantuje právo národnostní, a tedy i národnosti romské, na uchování a rozvoj své identity. Jedná se o zákon č. 273/2001 Sb., který upravuje práva příslušníků národnostních menšin. Přijetím tohoto zákona se vytvořilo legislativní zázemí i pro zvyšování kvality výchovně vzdělávacích procesů ve vztahu k romským žákům (Balvín 2004).

Bazalovou z kanceláře ombudsmana naopak napadlo, že by se mohlo jednat o školu pro národnostní menšinu. *„Němně na druhou stranu jsem si uvědomila, že existují školy pro národnostní menšiny typicky třeba v pohraničí česko-polském. Tak tam bývají třeba polské základní školy, kde se učí v polském jazyce nebo tam mají vyučovací předměty polštinu. Takže by to byla vlastně obdoba něčeho takového pro posílení té romské kultury. Takže si myslím, že jako ze školského zákona, protože já jsem profesí právnička, ze školského zákona by tam asi byl prostor pro zřízení takové školy“* (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Bazalová přemýšlela nad tím, co by to obnášelo, aby se škola zřídila pro národnostní menšinu a proč by se mohl povolit její vznik. *„Na jednu stranu ten školský zákon umožňuje vytváření těch škol pro národnostní menšiny, ale nevím, jestli lze jako soukromá osoba takhle zřídit tu soukromou základní školu pro národnostní menšiny, protože co jsem se tak zběžně dívala do školského zákona, tak tam se toto právo přiznává jenom ministerstvu, krajům a obcím. A obce to jsou tradičně zřizovatelé běžných základních škol v České republice. A má to být v místech-obcích, kde je právě větší podíl lidí z té národnostní menšiny. Takže nejsem si vlastně jistá, jestli soukromá škola se zaměřením na nějakou národnostní menšinu, jestli by to šlo zřídit. Ale myslím si, že asi jo, že jako proč by ne. Ale druhá věc je, že ta školská síť je docela naplněná a že není moc vůle povolovat ty soukromé školy. Takže je otázka, protože jakákoliv soukromá škola musí být schválena ministerstvem školství, musí se zapsat do školského rejstříku a když o tom to ministerstvo rozhoduje, tak se dívá právě i na tu školskou síť v tom daném kraji, v tom daném regionu, jestli tam třeba není vícero škol, než je tam těch dětí a jestli tím pádem financovat další školu v té lokalitě by nebyl finanční nesmysl. A myslím si, že teď je spíš ten trend ty soukromé školy moc nepovolovat. Byť ale zrovna tady u této školy si dokážu představit, že tím že je taková unikátní a nikdy a nikde žádná obdobná škola není, tak si dokážu představit, že tohle by byl vlastně jako argument, proč jí naopak povolit takovou školu“* (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

5.2.4.2. Segregace

Segregace pochází z latinského slova *segregare* tzn. oddělovat. Nejdříve byl používán k oddělování stáda a později začal být používán ve vztahu k lidem (Jílek 2015). Matoušek (2003, s. 197) definuje segregaci: „*Oddělování společenských skupin na podkladě zákona jako zvyklost nebo jako důsledek společenské změny. Legislativa západních zemí ani zákony ČR segregaci nepodporují, přesto fakticky existuje. Segregačním aktem s dalekosáhlými důsledky je mj. rozdělování méně a více nadaných dětí do různých typů škol nebo výběr uchazečů o zaměstnání podle pohlaví, rasy či věku. V ČR existují romské čtvrti, školy a ústavy s převahou Romů, soukromé školy pro děti majetných občanů atd. kritice ze zahraničí je podrobována praxe přeřazování romských dětí do zvláštních škol, k němuž obvykle dochází při přechodu z prvního do druhého ročníku na základě dobrozdání pedagogicko-psychologické poradny. Převrstvování společnosti vede v některých městech ke vzniku chudinských ghett.*“ Také je popsána jako rozdělení na běžné a speciální školy, které se dělí podle postižení dětí. Je názoru, že optimální podmínky edukace se dají zajistit pouze v nehomogenizovanějších skupinách (Potměšil 2018).

Segregace Romů v ČR je důsledkem několika propletených příčin, které mají i historické souvislosti. „*Kromě tradičně špatného vztahu mezi majoritní společností a Romy, který se v českých zemích vyvíjel od dávné minulosti a který zřejmě vyvrcholil romským holocaustem, se na situaci podílela i nešťastná asimilační politika prováděná komunistickým režimem od poloviny minulého století prakticky až do roku 1989*“ (Nikolai a Sedláčková 2007, s. 6). Po roce 1989 a s nástupem demokratického režimu Romové začali přicházet o své domovy. Jelikož často byli propouštěni z práce kvůli nízké kvalifikaci, nebo byly ukončeny průmyslové provozy. Začali se stávat závislími na sociálních dávkách, nebyli schopni platit pravidelně nájem a začali přicházet o bydlení. Děti přestávaly chodit do školy bez přísného dohledu státních orgánů. „*Bez autoritativního přístupu státu, na který si po letech zvykli, nebyli mnozí z nich schopni orientace a samostatného řešení své sociální situace v prostředí nové, dynamicky se rozvíjející společnosti*“ (Nikolai a Sedláčková 2007, s. 6). V lednu 1993 se rozpadla československá federace, která s sebou přinesla Zákon o nabývání a pozbývání státního občanství České republiky (č.40/1993 Sb.), který ovlivnil osudy mnoha osob, které žili v ČR. Jednalo se především o Romy. Zákon vymezoval, kdo se ke dni rozpadu stává českým občanem a stanovil způsoby, kterými je možné získat české občanství. Často se

Romům nepodařilo jejich pobyt v ČR legalizovat. Kvůli tomuto zákonu lidi přišli o práva a výhody, které byly běžné pro osoby s trvalým pobytem v ČR a to, nesměli být zaměstnáni v legálním pracovním poměru, nemohli být evidováni na úřadu práce a brát finanční podporu, nemohli brát sociální dávky, neměli zdravotní pojištění. Stát k nim přistupoval jako k cizincům, které mohou kdykoli vyhostit. Tímto zákonem byla postihnuta velká část romské populace, která žila v ČR. Díky tomuto zákonu došlo k prohloubení jejich sociálního vyloučení. Dostali se do situace bez pomoci státních institucí, bez nároku na lékařskou péči, sociální podporu a pomoc. Proto některé rodiny odešli na Slovensko a po vstupu do Evropské unie se opět vraceli do ČR. Často se stěhovali do ciziny (Kanada, Velká Británie), ale po nějaké době se někteří vrátili zpět. Na segregaci romských dětí ve školách má vliv skutečnost, že současně probíhá segregace některých romských rodin v sociálně vyloučených lokalitách (Nikolai a Sedláčková 2007).

Děti, které jsou vzdělávané izolovaně, mají menší šanci na uplatnění v životě kvůli nedostatečnému vzdělání a také dochází k omezování vzájemných vztahů mezi Romy a majoritou. Také se tím posiluje nebezpečné společenské klima, kde obě strany žijí své životy a společně přicházejí do styku v případě nutnosti. Často v nežádoucích situacích při řešení různých problémů, kdy je komunikace ve znamení nepochopení, zaujatosti a zvýšení emocí (Nikolai a Sedláčková 2007).

Segregace je chápána jako jeden z možných projevů diskriminace. Je to projev specifický a zavrženíhodný, který si zasluhuje pozornost a právní úpravu. Každá segregace není Úmluvou zakázána. Segregace, která je založena na rase, barvě pleti a rodovém, národnostním a etnickém původu se označuje za nepřijatelnou. Další diskriminační kritéria, pro která je segregace zakázána, jsou pohlaví, náboženství, zdravotní znevýhodnění aj. Segregovat děti ve vzdělávání je nemorální a špatné (Jílek et al. 2015). „*Segregace na základě rasy jako podezřelého kritéria je tehdy protiprávní, když zbavuje žáka či studenta práva na rovnou vzdělávací příležitost nebo znemožňuje jeho používání*“ (Jílek et al 2015, s. 68). Segregace dle rasového hlediska ve školství je morálně neúnosnou a zavrženíhodnou, pokud podryvá vzdělávací příležitost (Jílek et al. 2015).

Často ze zvláštních škol vznikají segregované, speciální či praktické. I tak sem chodí velké množství romských dětí, a to z důvodů jazykového handicapu, odlišné dynamiky osobnostního vývoje, odlišné hierarchie hodnot a sociokulturní odlišnosti rodiny či mentální retardace. Na tyto školy chodí děti radši, jelikož na ně nejsou kladeny

větší nároky, pedagogové se leckdy chovají lépe než na běžných školách, umožňuje prostor pro individuální práci s dětmi a většinu spolužáků tvoří romské děti. Přechod do běžné školy je krok do neznáma, který přináší stres dětem i rodičům. Proto často rodiče dají souhlas k zařazení dítěte do speciální školy. Ovšem často netuší, že tím dětem zavírají dveře k vyššímu vzdělání. Největším problémem těchto škol je jejich segregace od ostatních, děti nemají možnost kontaktu s majoritní populací. Také existují romské spádové základní školy, které jsou v místech s početnou romskou komunitou. Jsou to běžné školy, kam chodí většinou romské děti. Chodí do ní více romských dětí a po překročení 30 % rodiče majoritních dětí začnou dávat jejich děti na jinou školu. Tyto školy umí nejvíce pracovat s romskými rodiči. Některé tyto školy jsou chápány za velice dobré pro romské děti. Segregaci může zabránit to, že děti budou zapojeny do běžných škol a nebudou vzdělávání izolovaně. Lze se k tomu přiblížit ve dvou rovinách: jednou je prevence vzniku segregovaného vzdělávání, druhou je řešení problémů s již existujícími segregovanými školami. K tomu pomáhají asistenti pedagogů, přípravné ročníky. Ale vždy je lepší vzniku předcházet, než je následně odstraňovat. Pro úspěšné zařazení dítěte do školy je potřeba působit na rodinu (rozvinout znalosti a dovednosti dítěte, aby bylo schopné nastoupit do školy a udržet tempo kolektivu) a na lidi, kteří budou vzdělání zajišťovat (Nikolai a Sedláčková 2007).

Právo na vzdělání je základním právem člověka. Všechny děti by měly mít stejný přístup ke vzdělání, a to bez ohledu na pohlaví, rasu, náboženství, etnický původ či socioekonomický status (Jílek et al. 2015). „*Nedávno rozhodl Evropský soud pro lidská práva, že zařazování romských dětí do oddělených tříd je diskriminací, která odporuje závazkům Česka plynoucím především z Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod*“ (Nikolai a Sedláčková 2007, s. 42). Z toho vyplývá, že náš školní vzdělávací systém rasisticky diskriminoval romské děti. Na tyto vrstvy myslí také dokument Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha, která klade důraz na zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem pro všechny občany (Nikolai a Sedláčková 2007). Segregace je ve vzdělávání zakázána. Zakaz segregace se nachází v mezinárodním a vnitrostátním právu. „*Základním dokumentem přijatým na mezinárodní úrovni je Úmluva pro odstranění všech forem rasové diskriminace. Jde také o jedinou univerzální smlouvu zaměřenou na ochranu práv jednotlivce, ve které je výraz segregace výslovně uveden*“ (Jílek et al. 2015, s. 15). „*Podle výboru uzavřením Úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace se státy jednoznačně usnesly na vytvoření mezinárodního společenství bez rasové segregace a*

diskriminace, ať už je konkrétní projev diskriminace či segregace jakýkoliv“ (Jílek et al. 2015, s. 152).

K etnické skupině lze přistupovat z hlediska jak kulturního, tak socioekonomického. „*Kulturní hledisko znamená, že etnikum je definováno jako kulturní minorita, která se vyznačuje odlišnými hodnotami, postoji a názory vzhledem k majoritní populaci. Socioekonomické hledisko znamená, že etnická skupina je definována postavením na sociálně stratifikačním žebříčku společnosti. Je vymezena sociálními a ekonomickými handicapami nebo výhodami vzhledem ke zbytku společnosti“ (Fónadová 2014, s. 15). Kulturní vymezení k Romům znamená opatření, která vedou ke kulturní integraci. Děje se tak pomocí kulturních institucí na posílení kultury či etnického vědomí a programů, které zprostředkují toto kulturní dědictví. Socioekonomické vymezení přistupuje k romskému etniku jako ke skupině se sociálním handicapem a zaměřuje se na sociální integraci (inkluzi) do většinové společnosti pomocí vzdělávacího systému (Fónadová 2014).*

Dnešní společnost se snaží o integraci menšin do většinové společnosti, je proti segregaci. Balvín ve své publikaci uvádí, že vznikly dokumenty, které se staly východiskem pro pozitivní společenské změny, a i pro romskou komunitu. Jedním z nich bylo Usnesení vlády ČR ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v ČR a k současné situaci v romské komunitě. Druhým dokumentem je Usnesení vlády ČR ze dne 14. června 2000 č. 599 ke Koncepti politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. Integrace romské komunity do společnosti byla podporována rozvojem multikulturního vzdělávání učitelů (Balvín 2004). Integrace je: „*Snaha o začleňování sociálně nebo zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního začlenění. Je to široce uznávaný ideál novodobé sociální práce – opak sociálního vylučování, s nímž se hendikepovaní setkávali a dosud často setkávají“ (Matoušek 2003, s. 86). I žáci s postižením mohou navštěvovat běžné školy za určitých podmínek (Potměšil 2018). Existují dvě integrace asimilační, která znamená, že menšina by se měla snažit přizpůsobit většině a splynout s ní. Adaptační integrace je problém majority i minority, a tedy mezi menšinou a většinou má vzniknout partnerský vztah, který se stává pro obě strany významnou hodnotou. Je to společenskovední disciplína, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoba, diskriminace, delikvence mládeže atd.) Opírá se o společenskou solidaritu, o naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám, komunitám dosáhnout nebo vrátit*

způsobilost k sociálnímu uplatnění. Pomáhají tvořit příznivé společenské podmínky (Matoušek 2003).

Terénní sociální práce pomáhá lidem, kteří mají problémy spojené s životem v sociálním vyloučení. Tato práce je založena na důvěře a spolupráci mezi klientem a sociálním pracovníkem. Pracovník přichází za klientem do jeho prostředí a zjišťuje okolnosti jeho problémů u něj doma, ve škole, na úradě atd. Cílem je poskytnout těmto lidem pomáhajícího pracovníka (Nikolai a Sedláčková 2007). V sociální práci jsou tři odlišné přístupy neboli paradigmaty. Prvním je terapeutická pomoc, kdy za hlavní faktor sociálního fungování je považováno duševní zdraví a pohoda člověka. Druhým je reforma společenského prostředí, kde se sociální fungování pojí se společenskou rovností v různých dimenzích společenského života (s ohledem na společenské třídy, gender, věkové skupiny atd.). V tomto paradigmatu jde o nalézání a odstraňování společenských příčin nerovnosti, které v důsledku vyvolávají nerovnost a diskriminaci. Třetím je sociálně právní pomoc, kde sociální fungování závisí na schopnosti zvládat problémy a na přístupu k odpovídajícím informacím a službám (Sociální exkluze a nové třídy, 2000).

Balvín (2004) popisuje, jak by měla škola řešit integraci: 1. Pěstovat u Romů základní identifikační faktory, které jsou typické pro jejich národnost – jazyk, kulturu, historii, svébytnou filozofii a etiku, tradiční schopnosti a dovednosti. 2. Osvojit si kulturu majority. Ovšem ne tak, aby byla dominantní, ale aby fungovala jako prostředek pro uplatnění ve společenském životě. 3. Pěstovat nadnárodní kulturu ve stylu rovnoprávné komunikace mezi kulturami různých národů, národností a etnik. Tzn. multikulturní výchovu, výchovu k toleranci. 4. Pěstovat interkulturní výchovu jako prostředek dorozumění mezi národy a státy. Věří, že vytvořením takovéto filozofie školy vzniknou státy založené na toleranci a respektování všech kultur. „*Cesta k integraci romské komunity vede přes maximální rozvoj její identity*“ (Balvín 2004, s. 152). Je potřeba od samého počátku školní docházky učit české a romské děti společně žít na jedné škole. Na začátku je třeba zabránit psychické, sociální a komunikační izolaci romských dětí a získat jejich důvěru ke školnímu prostředí. Je možné na škole společně žít k prospěchu a obohacení všech dětí ve škole bez ohledu na původ a barvu pleti. Konečnou snahou je vyrovnat rozdíly mezi romskou a neromskou populací, postupné zapojení romských a sociálně slabších do života (Balvín 1996).

Základním východiskem koncepce romské integrace je přístup k řešení romských záležitostí ze tří perspektiv: z perspektivy lidských práv, národnostní a sociokulturní. Tyto přístupy se vzájemně doplňují. Přístup z první perspektivy znamená nutnost zajistit,

aby všichni občané (i Romové) České republiky mohli v plné míře bez diskriminace užívat všech individuální práv zaručených Ústavou, Listinou základních práv a svobod, mezinárodními smlouvami o lidských právech, kterým je ČR vázaná. Romskou problematikou z hlediska lidských práv se zabývá Rada vlády ČR pro lidská práva jako poradní orgán vlády. Druhá perspektiva národnostní se opírá o práva příslušníků národnostní menšiny. Tyto práva řeší Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin a zákon č.273/2001 Sb. (už jsem řešila výše), kde je národnostní menšina vymezena znaky subjektivními (projevují vůli být považováni za národností menšinu) i objektivními (společenství občanů ČR, kteří se odlišují od ostatních etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi). „Česká republika uznává Romy jako národnostní menšinu, která má své zástupce v Radě vlády pro národnostní menšiny, poradním orgánu vlády pro záležitosti národnostních menšin, a může tak vyvíjet „úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury“, jak uvádí ustanovení §2 odst. 1 uvedeného zákona. V tomto směru se na Romy vztahují stejná práva jako na kteroukoli jinou národnostní menšinu žijící v České republice“ (Balvín 2008, s. 19).

To, že došlo k uznání Romů jako rovnocenné národnostní menšiny, má veliký význam z hlediska vzdělávání. Učitelé jsou povinni hledat takové metody, které vedou k emancipaci, k možnosti učit se a používat romský jazyk, literaturu, získávání přehledu o romské historii. Třetí sociokulturní perspektiva se zabývá romskou komunitou. Romská komunita má něco společného s romskou národnostní menšinou, kde je aktivní vůle být za příslušníka menšiny považován a společně rozvíjet jazyk a kulturu. Příslušník romské komunity je každý, koho majorita jako příslušníka této sociálně a etnické skupiny identifikuje. Často se tito lidé nehlásí k romské národnosti a nejsou aktivní rozvíjet jazyk a kulturu. V této perspektivě se mají řešit více záležitosti sociální (zaměstnanost, sociální péče a bydlení). Ovšem i národnostní perspektiva řeší tuto část sociokulturní. Integraci romských příslušníků do české společnosti a zabránění dalšímu vyloučení bere vláda za naléhavý úkol. Podmínkou začlenění Romů do české společnosti nesmí být ztráta romské identity a jazyka. „Integrací je zde myšleno plnohodnotné začlenění Romů do společnosti, které jim umožní, aby si volili, která kulturní specifika a odlišnosti si přejí zachovat“ (Balvín 2008, s. 20). To by jim měl ve škole nabídnout učitel. Nemělo by dojít k odnárodnění, ke ztrátě vlastní kultury a jazyka. Proto je nutné odlišit integraci od asimilace, tzn. odnárodnění a plného kulturního přizpůsobení Romů majoritní společnosti. Tak by to dopadnout nemělo. Svobodně se mohou rozhodnout pro asimilaci, anebo se přikloní ke svému národu, ale nemělo by ani z jedné strany dojít k nátlaku. Je

potřeba využívat takové metody, aby se samo dítě mohlo rozhodnout, co je lepší – integrace se zachováním romské kultury nebo asimilace s její ztrátou a s příklonem k majoritní společnosti. Integrace je slučitelná s procesem emancipace, tedy nalézáním a upevňováním vlastní kulturní identity. Vyrovnávací postupy zastaví společenský propad romských komunit, pokud budou sledovat cíl integrace romských komunit (Balvín 2008).

Existují u nás školy s převahou žáků z odlišného sociokulturního prostředí, do nichž spádově, ale i z důvodu přístupu majoritní společnosti, chodí hlavně romské děti. Státní politika nechce zvyšovat počet těchto škol, jelikož by se to mohlo považovat za podporu segregace. Vytváření škol, kam chodí převážně romské děti, je podobné jako vytváření romských ghett. Jsou potřeba komunikativní, a ne komunitní školy. To, co může překonávat segregaci, jsou také školy s celodenním programem. *„Celodenní program umožňuje šířeji koncipované metodické vedení dětí, vytváření metod s komunikativním nábojem, které ve svých důsledcích mohou napomáhat překonávání segregovanosti a izolovanosti romských žáků“* (Balvín 2008, s. 35). Pokud nastane vzdělávací segregace, tak MŠMT usiluje, aby tyto školy poskytly romským dětem plnohodnotné vzdělání a přispěly k jejich integraci do společnosti (Balvín 2008).

Také existuje pojem sociální vyloučení. *„Sociální vyloučení odráží nerovnost jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva při jejich participaci na životě společnosti, přičemž tato nerovnost je výsledkem nedostatku příležitostí pro všechny, kteří mají zájem participovat na životě společnosti, a plodí jejich nemožnost spolupodílet se na tomto životě, jejich izolace a odtržení od společnosti“* (Sociální exkluze a nové třídy 2000, s. 116). Jedná se o důsledek nerovného přístupu k rozdělovanému bohatství společnosti. Sociální vyloučení je spojeno s vyloučením z účasti na životě společnosti, ztráta sociálního místa ve společnosti (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). V jiné publikaci je sociální vyloučení popsáno jako proces, při kterém jsou lidé postupně zbavováni přístupu ke zdrojům nezbytným pro jejich zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti. Jedná se o jednotlivce, domácnost, rodinu či subpopulaci. Vyloučení ze sociálních interakcí, z provozu sociálních institucí má vliv na kvalitu života (objektivně nebo subjektivně), tedy ve srovnání se společensky běžným standardem. Nejedná se pouze o důsledek nedostatku financí, ale důležitou roli tu sehrávají i jiné faktory jako diskriminace, nedostatečné vzdělání, nevyhovující bydlení atd. Sociální vyloučení je spojováno s nízkým vzděláním, nezaměstnaností, závislostí na sociálních dávkách, špatný zdravotní stav, diskriminace atd. Na sociální vyloučení se lidé adaptují, si vytvoří takové podmínky chování, které jim umožní v tomto stavu fungovat (Nikolai a

Sedláčková 2007). V ČR k roku 2004 žilo v sociálně vyloučených lokalitách kolem 95 000 až 115 000 lidí. V 297 městech bylo nalezeno 606 sociálně vyloučených lokalit a cca 700 ubytoven. Počet lokalit se od roku 2006 téměř zdvojnásobil. Počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách se zvýšil cca o polovinu. Přibývá lokalit, kde Romové netvoří většinu obyvatel, i když jsou tyto lokality stále v menšině (Čada 2015). Je zřejmé, že se tento problém u nás prohlubuje. Zatím se to nepodařilo obrátit ani zastavit. Do sociálně vyloučených nepatří pouze Romové, ale i ostatní (důchodci, cizinci, osamělé matky atd.) Opakem je sociální začleňování, integrace, která umožní sociálně vyloučeným získat příležitosti a zdroje, které jsou nutné k ekonomické, sociální a kulturní aktivitě ve společnosti. Mají větší účast při rozhodovacích procesech, které ovlivňují každodenní život a zlepšují dostupnost základních práv (Nikolai a Sedláčková 2007).

„Sociální integrace je chápána jako proces integrace jednotlivců nebo skupin obyvatelstva do života společnosti, přičemž se vychází z tzv. trojúhelníku blahobytu, který obsahuje tři neoddělitelné body: stát (legislativa), tržní hospodářství (trh práce) a občanskou společnost (rodina, dobrovolné nestátní organizace)“ (Sociální exkluze a nové třídy 2000, s. 117). Tyto body reprezentují integrační roviny, pomocí kterých jsou jednotlivci nebo skupiny obyvatelstva integrováni do společnosti. Ohrožení sociálním vyloučením jsou ti, u nichž je jedna z integračních rovin oslabena. Příčiny a rizika sociálního vyloučení se odvodí od nerovného přístupu jednotlivců nebo skupin obyvatelstva k základním zdrojům společnosti jako k zaměstnání, sociální ochraně, bydlení, vzdělání a zdravotní péči (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). Sociální vyloučení rodin romského etnika je dost rozšířeno. *„Vláda České republiky vytvořila nástroj k zajištění podpory obcím v procesu sociální integrace romské menšiny do společnosti, a tím je Agentura pro sociální začleňování, která funguje od roku 2008“* (Kaleja 2012, s. 107).

O práva lidí, kteří jsou závislí na sociálních službách se zasazuje národní síť EAPN ČR, o.s. (člen evropské sítě proti chudobě a sociálnímu vyloučení – European Anti Poverty Network), jejímž cílem je dosáhnout přijetí řešení problematiky sociálního vyloučení veřejností a veřejnou správou a odstraňovat společenské a politické bariéry proti osobám ohroženým sociálním vyloučením. Občanské sdružení EAPN ČR spolu s IQ Roma servis, Člověk v tísni, Socioklubem a sdružením SKOK realizovalo projekt NAPSÍ spolu! Jeho cílem bylo zlepšit proces sociálního začleňování lidí, kteří se ocitli na okraji společnosti. Důsledky sociálního vyloučení jsou v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických (Kaleja 2012).

Romové patří k národnostní skupině a jsou nejvíce segregovanou skupinou ze strany většinové společnosti. Těžištěm inkluze Romů je oblast vzdělávání, ovšem čím víc je vzdělaných Romů, tím více roste nenávisť majoritní společnosti. Vzdělání je významným prvkem, který směřuje k pozitivním změnám v životě Romů k životním a profesním perspektivám. Čím dál více se objevuje pojem segregace k romské populaci. Mluví se o segregovaných školách, kam chodí převážně romské děti a kam rodiče z majoritní společnosti děti nedávají, o vyčleňování Romů ze společnosti, o vzniku novodobých ghett, kde žijí ve špatných sociálních podmínkách romské rodiny. Segregaci může způsobovat romská kultura a její nepochopení nebo kultura chudoby, která vede k odloučeným romským školám, k sociálním a dalším problémům. Do procesu integrace se zapojují jednotlivci i instituce, kam spadají neziskové a nevládní sektory, ale i vládní a státní instituce. I tak proces integrace postupuje velice pomalu. S tím se objevují i příklady novodobé migrace Romů, kteří se stěhují do míst, kde je větší tolerance a dodržování lidských práv. Je potřeba k programu integrace připojit i téma multikulturní výchovy, která pracuje s obyvatelstvem a otevírá otázky tolerance a vystupuje proti nesnášenlivosti, která prohlubuje předsudky (Kaleja 2012). Významným milníkem v oblasti vzdělávání je inkluze (Svoboda a Zilcher 2019, Tannenbergová 2016; Lechta 2010; Vorlíček 2019; Anderlik 2016, Bartoňová 2016; Loreman et al. 2010). Cesta inkluze podle mnohých odborníků je mnohem lepším přístupem než exkluze, která děti vede do speciálních škol. Dochází ke změně přípravy pedagogů pro práci s dětmi, kdy se mnohem více propaguje multikulturní výchova. Inkluzi pomáhají různé programy na integraci Romů, také dobrým prvkem je vytvoření nové profese asistent pedagoga. Je nutné podporovat romské etnikum ve vysokoškolském studiu, jelikož slouží jako dobrá inspirace a vzor nejen pro Romy. V oblasti školství se objevují snahy o inkluzi a podporu. Proběhl zde vývoj ve vnímání romského žáka, rozvinuly se disciplíny, které zvyšují šance sociálně znevýhodněných, jako je sociální pedagogika, sociální práce, speciální pedagogika, multikulturní výchova atd. Ovšem stále je potřeba vytvořit koncepci pro vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin, podpořit vzdělávání dětí a dospívajících ze sociálně znevýhodněného prostředí, rozvíjet přípravné třídy, podpořit vznik nových profesí jako sociální pedagog, pedagog volného času, podpořit multikulturní výchovu ve školách atd (Kaleja 2012).

„Inkluze – je integrace, která se rozvinula v novou odlišnou kvalitu, heterogenita je chápána jako normalita, segregující edukace zanikla“ (Potměšil 2018, s. 8). Inkluze se přirovnává ke konceptu rozšiřování občanství. Lidé používají více práv a svobod,

výsad a privilegií jako běžnou součástí statusu občana Postupně se tato práva rozšiřovala na větší skupiny lidí. Ovšem občanství obrací pozornost k tomu, co je společné a ústřední k tomu co sdílejí všichni občané. Ale inkluze a exkluze se zaměřuje na hranice a okraje, na to, co odlišuje jednu třídu od druhé. Je zde okrajový přístup k okrajovým osobám. Měli bychom odolávat vyloučení cizích vlivů a místo toho mít otevřený, vstřícný, zahrnující postoj k cizím věcem a lidem. Naopak exkluze je proces uzavření od sociálního, ekonomického, politického nebo kulturního systému, který určuje sociální integraci člověka do společnosti. Sociální exkluze je odepření občanských, politických a sociálních práv občanství (Sociální exkluze a nové třídy, 2000). „*Exkluze je stav, kdy jsou děti s postižením vyloučeny z edukace vlivem stanovení normy vyšší instancí*“ (Potměšil 2018, s. 8).

S inkluzí souvisí inkluzivní vzdělávání/pedagogika. Existuje několik definic. Potměšil (2018, s. 7) dle Kudláčkové (2010) uvádí, že inkluzivní pedagogiku lze definovat jako „*pedagogickou disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením během celého jejich života*“, dle Lechty (2010) je inkluzivní pedagogika „*výzvou k symbióze speciální a běžné edukace*“, k definitivnímu pochopení inkluze se musí dodat tvrzení dle Wadeové (2000, in Lechta 2010): „*inkluzivní pedagogika je zaměřená na všechny žáky bez rozdílu. Jde tedy o širší populaci než o osoby s postižením. Značnou část, zde tvoří děti, které vnímáme jako „ohrožené“.*“ Inkluze je stav, kdy se u každého dítěte vnímá jeho vlastní individuální speciální potřeby. „*Inkluzivní pedagogika se zaměřuje na všechny děti ve společném inkluzivním prostředí*“ (Potměšil 2018, s. 7). Inkluze se často zaměřuje s integrací. Inkluze je zaměřená na práva všech dětí. Integrace udává, že za určitých podmínek podpory mohou děti s postižením navštěvovat běžné školy. Potměšil (2018, s. 13) ukazuje, že dle Kocurové (2002) lze přehledně vymezit vztah mezi integrací a inkluzí: „*Integrace – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem. Inkluze – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.*“ V rámci inkluzivního vzdělávání je potřeba vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učit je žít společně s ostatními (Potměšil 2018).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 stanovila po zhodnocení aktuálního stavu vzdělávací soustavy tři průřezové priority a jednou z nich je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Jelikož český vzdělávací systém je typický vyšší mírou vnější diferenciaci. Cílem je rozvíjet potenciál všech účastníků vzdělávání (Potměšil 2018).

Jak jsem psala, tak sice jsem nedostala vyjádření organizace Člověk v tísni, ale získala jsem alespoň soukromý názor jejich zaměstnance, kterému se nelíbí, že by se jednalo o segregovanou školu. *„Jsem zastáncem inkluze, rasové i náboženské tolerance a pevně věřím, že aby si lidé/děti vzájemně rozuměli/y a uměli/y spolu komunikovat, musí spolu trávit čas a řešit věci (mnohdy i konflikty) společně, navzdory svým odlišnostem. Vážím si kohokoliv, kdo má respekt k jiné kultuře, vidí krásu tam, kde ji jiní nehledají a podporuje děti ve znalosti jejich kořenů a tradic. Myšlenka školy, která se specializuje na práci s romskými žáky, za mě zavání, navzdory pěkné myšlence, segregaci. Osobně bych Vás podpořila ve volnočasových aktivitách inspirovanými romskými tradicemi – od tance počínaje, přes historii a vaření zdaleka nekonče – v ideálním případě tak, aby byly vítány i „mainstreamové“ děti“* (zaměstnanec Člověka v tísni. Rozhovor, 21. 10. 2021).

Bazalovou z kanceláře ombudsmana také napadla myšlenka, že by škola mohla být segregovaná, ovšem koukala se na to, čím by se tyto domněnky mohly odstranit. *„Když jsem si četla ten podklad, tak jsme měla vzadu v hlavě takovou červenou kontrolku, jestli vlastně nám nevzniká segregovaná romská škola, jenom pro romské žáky. A že tam nebude benefit toho společného vzdělávání, tak aby se potkaly romské děti, neromské děti, aby si na sebe zvykly, předaly si nějaké zkušenosti, ovlivnily se navzájem a mohly pak lépe fungovat v té společnosti, až tu školu dokončí. Takže to je jako něco, co mám otazníček, že nevím, jestli by se na této škole zajistilo to, aby ty děti byly připravené na ten vstup do té běžné společnosti, která není většinou romská. Protože v té škole se budou potkávat vlastně asi jenom s romskými spolužáky. (...) A z pohledu antidiskriminačního zákona, to je zákon, který my používáme u nás v praxi v kanceláři ombudsmana, tak tam jsem si vlastně říkala, jestli by nedocházelo k tomu oddělování těch romských dětí ve finále v jejich prospěch, protože pak když budou vypuštěné do toho skutečného světa, tak se asi nebudou pohybovat jenom v čistě romském prostředí. Ale myslím si, že by se to asi dalo nějak právně odůvodnit, proč to je vhodné a má taková škola nějaký účel“* (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Naopak ji napadlo, jak by se dalo předejít segregaci. *„Mě právě taky napadalo, jak by se dalo předejít té izolaci dětí třeba jenom v tom vzdělávacím procesu s dalšími romskými dětmi. Jsou to třeba nějaké mimoškolní aktivity, které by mohly být nejenom v rámci tohoto kolektivu těch romských dětí na té škole, ale*

třeba i s jinými školami nebo v rámci třeba té vesnice nebo té obce, kde by ta škola měla vzniknout. Jakože napadaly mě třeba tyhle aktivity, jak by se dalo zmírnit vlastně to riziko té izolace“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).

Bazalovou sice argument segregace napadl, ale vlastně v tom viděla i něco ne úplně negativního. *„No mě ta segregace napadla hnedka jako první. Ale zas jako mi to přijde diametrálně odlišná situace od toho, kdy máme takovou jako echt segregovanou školu, která je v blízkosti sociálně vyloučené lokality v nějakém větším městě. Ještě navíc se tam sváží děti z celého města jako z jiných sociálně vyloučených lokalit, kde vlastně na té segregované škole se kumulují děti třeba z nefunkčního sociálního prostředí, z nefunkčních rodin, nemají tam moc podporu těch rodičů. A vlastně pak to vzdělávání na té škole může být sebelepší, sebekvalitnější, ale nestačí to. To vzdělávání na té škole je jednak formální, to, co probíhá v těch vyučovacích hodinách, ale pak je tam i to vzdělávání neformální, které probíhá o těch přestávkách mezi těmi spolužáky a já samozřejmě, když tam budu mít třídu dětí, která je z nějakého nefunkčního sociálního prostředí, tak si samozřejmě budou předávat jenom ty nefunkční sociální vzorce, které vidí u těch svých spolužáků nebo u těch svých rodičů. A nebudu tam mít vlastně žádné děti, které jsou z toho funkčního sociálního prostředí, které by mohly třeba ukázat, jak to funguje jinde a lépe a takhle by se ty děti od sebe mohly navzájem učit. Ale myslím si, že třeba zrovna tady v tomhle případě téhle školy tam si to nepředstavuji tak, že by šlo o děti nebo žáky ze sociálně vyloučených lokalit ze sociálně problémového prostředí. Tam si dokážu představit, že budou děti z různých sociálních vrstev dejme tomu, takže třeba tady tenhle argument, který se teda často používá proti existenci segregovaných škol, by nebyl platný. Takže to by mohlo být jako jedna možnost té argumentace“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021).*

Na druhou stranu tam pořád vnímá riziko možné izolace od okolního světa. *„No, na druhou stranu tam vnímám ten problém v tom, že je tam riziko, že ty děti tam prostě budou žít v nějaké bublině mezi ostatními romskými dětmi, které se navzájem teda budou jako uznávat, na nějaké menší vesnici ještě tam je navíc zmíněno, a pak jakmile budou vypuštěni do toho velkého světa v uvozovkách, tak budou narážet na různé předsudky, stereotypy a tím, že jako vyrůstaly v té škole v té bublině, tak nebudou vědět, jak na to reagovat, jak s tím pracovat a pak můžou být docela v šoku“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Nakonec v tom vidí, že je to lepší alternativa než klasická segregovaná škola. *„Dokážu si představit, kdyby to dítě nebylo vytaženo do takové školy té paní Kellarové, tak jakou by mělo alternativu. Chodilo by teda do asi nějaké té echt segregované školy**

někde na Slovensku blízko té osady, kde by stejně taky mělo jenom romské spolužáky a všichni by byli teda z podobného toho sociálního zázemí, z těch osad. No, jako je to sporné, ale třeba já osobně takhle na první dobrou bych tam viděla nějaké argumenty, proč je to vlastně lepší alternativa lepší varianta a proč by to mělo fungovat“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Také mluvila o pozitivní akci v rámci antidiskriminačního zákona. „Ale třeba ohledně té pozitivní akce to je vlastně ta jedna možnost v tom antidiskriminačním zákoně, která umožňuje jako nějaké dorovnání toho původního znevýhodnění těch lidí, tak tam je problém v tom, že vlastně by to všechno mělo být jenom dočasné, než se ta situace zlepší. A kdyby se vlastně tady na tuhle školu aplikoval ten právní koncept té pozitivní akce, že jde vlastně o dorovnání nějakého znevýhodnění tady těchto romských dětí v důsledku jejich etnicity, tak by to taky mělo být dočasné, než vlastně všechny tyto děti budou mít šanci na stejně kvalitní vzdělání v jiných běžných základních školách. Ale to je jako běh na dlouhou trať. Je to zajímavé. Myslím si, že vlastně taková škola, jako neuvědomuji si, že by nějaká taková škola už fungovala. Asi by hodně záleželo na tom, jak by to bylo konkrétně nastavený, jestli jako striktně, to je jenom pro romské děti, anebo je to pro kohokoliv, kdo má zájem o romskou hudbu, romskou kulturu, romský jazyk“ (Bazalová. Rozhovor, 14. 5. 2021). Bazalová k tomuto tématu měla negativní, ale i dost pozitivní myšlenky, jak by se dalo samotné segregaci předejít a že v některých případech segregace není nejhorší řešení.

Plešková z OSF rozhodně kritizuje to, že by byla škola segregovaná a dala jasně najevo, že tohle se jí nelíbí. „Vůbec nepodporujeme myšlenku segregovaného školství. A to je prostě třetí velká oblast, ke které máme výhrady, jakože se snažíme o to, aby segregované školy nebyly. A je vlastně pro mě trochu jedno, s jakým úmyslem vznikají, protože oni často vznikají s dobrým úmyslem. Často se nám může stát segregovaná škola z té školy, která začne mít dobrý přístup k romským dětem, a tudíž se nám jich tam začne hlásit hodně. A pak začne docházet k odlivu těch majoritních dětí a vznikne z nich segregovaná a prostě, my, to nechceme, protože to nepovažujeme za dobré. Ten přístup, který razí OSF je rozhodně přístup inkluzivní, že děti by měly chodit do doby běžných škol jako společně a neměly by být segregovány žádné děti ani děti s tělesným postižením ani romské děti ani žádné děti, co považujeme za dobré. A prostě tenhle koncept, tak jak jsem ho já vnímala (...), je prostě segregovanou školou je soukromou školou a je internátní školou, takže vlastně všechny tyhle tři věci jsou velkým ALE, které tam mám. (...) Za mě to prostě je segregace. Byť jako rozumím tomu, že by nějakým způsobem bylo zajištěno to, aby ty děti nebyly úplně segregované a že by měly nějaký kontakt v rámci

volnočasových aktivit. Ale už prostě to samotné vzdělávání by probíhalo odděleně a tam by určitě chodily jenom ony. A to mi nepřijde dobré. Já tam ty inkluzivní principy nevidím“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Tvrdí, pokud spolu budou žít, tak ty předsudky nebudou mít tak velké. „Když ty děti budou vyrůstat spolu v tom prostředí, tak já jsem přesvědčená, že ony ty předsudky nemají od mala, a když tam budou společně, tak se spolu naučí žít a z těch, kteří budou chodit do školy s dětmi romskými, tak třeba nebudou v budoucnu tak šílení rasisti jako jsou tady teď atd“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Také tvrdí, že segregované školy nefungují dobře. „Ostatně potom vidíme, jak to vypadá v segregovaných školách, kde jsou jenom romské děti, a i když jsou tam dobří učitelé, což taky né vždycky, ale někde jsou, kteří to myslí dobře, tak stejně to prostě nevede jako k úspěchu. Stejně nedostanou kvalitní vzdělání. Stejně jako tím, že je tam velká kumulace těch dětí, kteří mají specifické problémy, tak to prostě nefunguje dobře. A vlastně myslím, že žádná segregace nefunguje dobře, že to může být z druhý strany u nadaných dětí u kohokoliv. Samozřejmě pak nějaký speciální školy pro děti, které mají vážnější problémy, to už je další věc. Byť taky si myslím, že to jde dělat lépe, ale prostě u těch romských dětí jako bych vůbec nebyla pro“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Klempar z Awen Amenca v tomto případě nevidí segregaci jako špatnou věc. „Ale pozor pořád, když mi usilujeme o to, aby romské děti byli všeobecně vzdělávané v mainstreamovém systému vzdělávacím, tak pořád to nevyklučuje vznik sportovních, uměleckých anebo třeba romských nebo náboženských škol ano, rozumíte. Takže naši vizi je, když to zjednoduším úplně, zrušit ten oddělený vzdělávací systém, aby tu vůbec nebyly romské školy, ty velké myslím, ty hlavní a pak můžeme začít od bodu nula. A když bude potřeba pro vznik romské školy, která se bude zabývat nějakou tou romskou tematikou nebo něčím romským, že cílovou skupinou budou ti Romové a bude to postavené na stejnou úroveň jako ty ostatní školy, tak pak se o tom můžeme bavit. Musíme nejdřív udělat takový ten převrat, musíte jakoby ty školy zbourat, abychom mohli postavit nějaké ty dobré školy. Ale to je jenom obrazně, nechceme bourat školy. Nebo úplně všechny zavírat, tam by stačilo to, kdyby segregace byla uznána jako nežádoucí, a i jako trestná. A pak bychom se mohli odvolávat na to, že bychom potom mohli uhánět ty, co tu segregaci vytvářejí anebo podporují anebo nekonají dostatečně, aby nevznikala. Takže možná by stačilo toto. A potom postupně nesegregovat. Tak jak v cizině jsou židovské školy nebo u nás v Ostravě jsou polské školy pro polskou menšinu. Nevidím to jako problém. Ale ty romské školy v tom stavu jako jsou teď, jsou prostě někde hluboko o level někde úplně jinde. Takže určitě ty specializované školy budou vznikat anebo komunitní školy třeba,

ale rozumíte tomu. Ale kdyby byl zákon, který zakazuje segregaci vyjma případu kdy umělecká nebo třeba by to mělo nějaký smysl, tak já si myslím, pak vlastně už automaticky od začátku se usilovalo o to, aby ta škola byla rovnoprávná s těmi ostatními, aby neměla nějakou nižší hodnotu nebo vzdělávací úroveň za 1. a za 2. ta účast by byla dobrovolná (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Také vidí v segregaci to, že pokud ta škola je, tak to ochuzuje ty neromské děti o kontakt s romskými a nepřipravuje je to na ten život a neví, jak se mají potom chovat.

Zástupce Agentury si samozřejmě uvědomuje rizika segregace, ale na druhou stranu tvrdí, že pokud není jiná cesta, tak aspoň to je možnost. „Jako správně to není, protože vlastně ty děti jsou ochuzené o tu interakci a vlastně sice děti vzděláte, všechno super, ale nebudou vlastně nuceni se vyrovnávat s tím spolužitím. To samozřejmě úplně v pořádku není. Na druhou stranu jsou tu i jiné školy, které tu diverzitu mají značně omezenou jako třeba socioekonomicky. Já jsem toho názoru, pokud je jediná cesta vzdělávat v romské škole, protože všude jinde se nedaří nastavit ty parametry, aby ty romské děti prospívaly, tak aspoň to. Protože už jako uběhlo spoustu času, abychom se přesvědčovali o tom, jak vzdělání je důležité pro rozvoj toho či onoho. A myslím, že není prostor pro to neustále vyčkávat, než přemluvíme nějaké skupiny učitelů o tom, že mají změnit svůj přístup a na romské dítě se koukat úplně normálně jako na každé jiné. Takže není to ideální cesta, ale pokud je to v danou chvíli jediná možná cesta, tak jsem pro“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021). Navíc je tam ještě otázka toho, že by škola byla nejspíš na vesnici. „Ještě navíc, když by to byla škola v nějaké vesnici, tak jako je to dobře, není to dobře. Asi to vyhovuje té filozofii, kterou by to mělo nést“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).

5.2.4.3. Internátní škola

Pleškové z OSF se na této myšlence nelíbí, že by malé děti byly na internátní škole. „Současně ten internát pro ty malé děti, to už se jako dostávám k těm důvodům, co mi na tom vadí. Nepřijde mi dobrá cesta, zvlášť pro ty nejmenší. (...) Mně internátní školy a školky vadí jako takové. (...) Já jsem studovala psychologii, a takže si myslím, že děti mají být doma a mají chodit do školy tedy ty malí, protože tam je to počítané od 1. třídy. Jako střední škola s internátem si myslím, že je běžná věc, ale u těch nejmenších dětí mi to nepřijde vhodné. Byť rozumím tomu, že ty děti pochází z prostředí, které taky není vhodné. Ale budu si stát za tím, a to je stejné s tou školou, že je potřeba proměňovat a pomáhat těm rodičům, aby byli schopni vytvořit to prostředí doma, než je sebrat a dělat

to jinde. Prostě to není cesta za mě, která by vedla k pozitivním výsledkům. Měli bychom pomoci těm rodinám, zlepšit se, být dobrými rodiči, vytvářet bezpečné prostředí, abychom pomohli běžným školám vytvořit takové prostředí, které bude pro ty děti podporující a rozvíjející jejich potenciál a potřeby a respektující a současně citliví v nějakém kulturním, jazykovém a dalším specifiku. Takže za mě není cesta ani internátu ani žádných ústavních výchov ani něčeho takového, ale podpora toho domácího prostředí. To není o romských dětech nebo o dětech se sociálním znevýhodněním, ale je to o tom hledat, abychom byli schopni nastavit kvalitní podporu rodinám, abychom byli schopni zajistit jim dobré bydlení, abychom byli schopni vytvořit podmínky, proto aby mohly děti vyrůstat ve vlastní rodině“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Klempar z organizace Awen Amenca nevidí žádný problém v tom, že by škola byla s internátem. *„Když budeme mluvit o problematice internátu, tak tam jsem pro, tak jak všude v cizině vznikají soukromé školy, které jsou internátní, dívčí školy nebo nábožensky orientované školy. Nevidím důvod, proč by nemohla být internátní hudební nebo nějaká umělecká“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).*

Zástupce Agentury vidí v internátu způsob převýchovy. *„Já si myslím, že internátní to, co vlastně jste mi popsala, tak je způsob převychování. Myslím, že to úplně přijatelné není. Ty internátní školy umožňují ten komplexní vliv, to je pravda a je to takové zjednodušení si té situace, protože když vlastně dítě se každý den vrací do rodinného prostředí a máte ho jenom v té škole, tak samozřejmě vás to trochu omezuje ten impakt na to dítě a na tu změnu. A s tím mám trochu problém. Protože paní Kelarová má nepochybně srdce na pravém místě a nepochybně to myslí dobře, to vůbec nezpochybňuji a nikdy bych to nezpochybnil, ale o tohle nemám obavu. Problém je, jak k tomu přistupuje. (...) Já si prostě myslím, že ten internátní způsob výuky je, že prostě i když je to myšleno 10krát dobře, tak jsou tam ideově vložené věci, se kterými já mám problém. Samozřejmě, že jsou internátní školy a internáty normálně to je běžný“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).* Vadí mi uchopení toho internátu. *„Pro mě je problém to uchopení, to zabarvení toho internátu, ta idea. Já si prostě myslím, takhle mám problém s internátní základní školou, protože to je vytržení dětí z té domácnosti.“* Nelíbí se mu to vytržení ze života a vložení někam jinam. *„Vlastně to vytržení z toho běžného života a vložení do bubliny, která je navíc ještě nějak ideově směřovaná, a to si myslím, že úplně jako necítím, že je to úplně správně“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).*

5.2.4.4. Vyrůstání bez rodiny, vliv rodiny

Bod číslo 3 s tímto bodem velice souvisí, protože pokud se bavíme o internátu, tak s tím je spojené vyrůstání bez rodiny a vliv rodiny tam v tu chvíli dost chybí.

Také si Plešková z OSF nemyslí, že je dobré, aby děti vyrůstaly mimo rodinu, což úzce souvisí s tím internátem. *„Pak si nemyslím, že je dobré z vývojového hlediska pro děti, aby vyrůstaly mimo tu rodinu. Vlastně ten odkaz „Zatajené dopisy“ (dokument o škole v Květušíně) na ten Květušín a když jsem to viděla, tak to pro mě bylo šílené. A přesně být s dobrými úmysly, a být samotní ty lidi to hodnotí relativně pozitivně, tak si myslím, že to přetrhání těch rodinných vazeb a těch vztahů není dobrý základ pro další sociální vztahové ukotvení těch dětí, prostě jako vážně jsem o tom přesvědčená. Takže ta rodina je v tomhle klíčová, aby tam byla, aby to dítě mohlo být v ní. Takže bych malé děti vůbec nevytrhávala z rodinného prostředí, pokud tam nejsou nějaká ohrožení. A spíš bych se snažila pomáhat té rodině“* (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021). Dále se vyjadřuje k tomu, že i když ty děti nepochází z dobrých podmínek, tak není řešení ho vzít do školy, kde bude bez rodiny a v tu chvíli by tu alternativní rodinu tvořila Kelarová, a to není podle Pleškové dobré. *„Já si dokážu představit to šílené prostředí, kde ty děti vyrůstají, a rozumím, že jí to trápí a chce jim pomoc. A že ona pracuje s těmi konkrétními dětmi a teď to jako vidí, že práce s tou rodinou je samozřejmě na dlouho, ale za to úsilí to stojí. Jako sebrat dítě z rodiny je nejkrajnější možnost, a pokud to uděláme a je tam to ohrožení, že ho tam někdo bije nebo týrá, tak samozřejmě to neznamená, že bych byla pro ho nechat v takovém prostředí. Ale na druhou stranu si myslím, že pak to dítě potřebuje terapeutickou pomoc a jiné rodinné zázemí. Já mám dojem, že by potom paní Kelarová vytvářela tu alternativní rodinu, a to podle mě prostě není to ono, co bychom chtěli“* (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Také tvrdí, že tím, že to dítě tam nebude, se nevyřeší celý ten problém s tou rodinou. *„Pokud její role je, dám těm dětem nějaké kvalitní trávení volného času vyhlídky na budoucnost, tak je to fajn, ale zasahovat do těchto rodinných věcí je další věc. A proč si na tom tak trvám. Dobře, já si jako dokážu představit, že by některým dětem mohlo takto být lépe. Ale tím se nevyřeší ten problém. Ty rodiny zůstanou nefunkční. Zůstanou tam další děti a vlastně tímhle se nic nezachrání. Když budeme dělat kvalitnější sociální práci, terénní práci a terapeutickou práci, tak se to možná nevyřeší hned teď pro ty konkrétní děti, ale vyřeší se ten problém jako celý. A o to mi jde. A to je vlastně stejné s tou školou. Je mi jasné, že když tyhle děti dáme do běžné školy, tak to nebude*

pravděpodobně dobře fungovat, ale pokud pomůžeme těm učitelům, aby byli schopni to zvládnout, tak si myslím, že to nakonec vede k té cestě, kterou chceme celkově v té společnosti“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

Kelarová tvrdí, že s těmi dospělými se už nic neudělá. Ovšem Plešková je zastánce názoru, že se těm rodinám dá pomáhat a v tom vidí smysl. S argumentem Kelarové nesouhlasí. *„Já bych s tím vlastně nesouhlasila hrozně, protože myslím, že jsou příklady, kdy se už daří pracovat s těmi rodinami, kdy se vlastně najde nějaká cesta, jak je motivovat, jak je proměnit, jak proměnit to prostředí, jak jim dát tu podporu, aby děti ve vzdělání podpořili. Současně je to s nimi práce už od narození těch dětí. Je to o práci s mateřskými školami, aby tam děti mohly chodit, o rodičích, aby je tam posílali. Ale prostě si nemyslím, že tohle radikální řešení je cesta“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).*

Zástupce z Agentury v internátu vidí, že chce eliminovat vliv rodičů, což si myslí, že není vhodné pro takto malé děti. *„Tady je snaha eliminovat vliv těch rodičů, kteří mají mnohdy škodlivý impakt na ty děti, ale pořád jsou to jejich rodiče, a to že jim prostě vloží jako romskou kulturu, ten správný způsob života ze svého pohledu paní Kelarová. Já si nemyslím, že ona je špatný člověk, to vůbec ne, nikdy jsem si to nemyslel, myslím si, že udělala spoustu úžasných ohromných věcí a dokázala leckomu zavřít pusy, to bez debat. Ale to je jako její svět a nemá právo ty děti dávat pryč z toho rodinného prostředí. To si prostě myslím, že je to těžké, mít takhle děti, které vám chodí z téhle rodiny každý den, na nich makáte, a pak se jako vrací, ale myslím si, že to jako není férové k těm dětem. Dávat do toho tyto ideje je podle mě jako nebezpečný. Že ty nástroje jsou univerzálně jasné, v pořádku to jo, ale s těmi idejemi, ona vlastně mezi řádky říká, já ty děti jako převychovám, já je jako přenastavím, a to si myslím, že v pořádku není. Aby ty děti byly odolné a dokázaly se samy se sebou vyrovnat a měly tu identitu v pořádku a sami sebe přijmou, pak prostě to musí být se vším všudy, jinak to není myslím úplně v pořádku“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).* Tvrdí, že nestačí, aby malé dítě (7leté) jelo domů pouze na víkend. *„Je sice hezké, že je tam pravidlo., že prostě na víkendy mají jezdit domů, ale to jakoby. Jiná věc je to u 16letého kluka, holky, která si prostě prožila své dětství, zná své rodiče, druhá věc je, kdy je vlastně dítě je neustále v procesu vytváření si těch vazeb. A to tak je. V 7 letech si pořád tvoříte nějaký vztah a jako v podstatě je to vytržení toho dítěte z té rodiny, kdy si myslím, že to v pořádku není. Protože to má, je to sice pozitivní idea, ale to ideové zabarvení tam je, a to v pořádku není“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).* Vadí mu ideové zabarvení školy. *„Vadí mi na tom to ideové zabarvení a vytažení těch dětí z těch rodin. Byť rozumím tomu, že to rodinné*

prostředí je to, s čím se potom válčí, protože to vlastně je bohužel, to do těch dětí dává ty negativní aspekty, proti kterým ta paní Kellarová vlastně bojuje a chce to změnit. A já bych to chtěl taky změnit, ale myslím, že není cesta, není správná cesta, tak je vytáhneme z rodin a tam je jako zreformujeme. To si myslím, že v pořádku není“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).

5.2.4.5. Školství

Jendou z hlavních podmínek výchovy a vzdělávání je školní prostředí“ (Balvín 2004, s. 105). Prostředí je pojem, který zahrnuje prostředí školy z hlediska umístění v regionu, architektura školy a typ školy. Do pojmu prostředí také spadají sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické činitele, které nás více zajímají. Užším pojmem je klima třídy, které představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Také Lašek uvádí jednu z definic, kde klima charakterizuje jako „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“ (Lašek 2007, s. 40).

Také existuje sociální klima neboli edukační prostředí: *„V němž jedinec úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělávání, a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život“ (Lašek 2007, s. 38). „Klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení“ (Ježek 2005, s. 75). Ježek (2005, s. 38) dle Sackney (1988) uvádí, že dalším významným pojmem je klima školy, je to kvalita vnitřního prostředí školy, která se vyznačuje znaky: prožívají ji ti, kteří ke škole patří; ovlivňuje jejich chování a může se popsat v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které mají ve škole být. Ježek (2005, s. 38) Dle Kelley et al. (1986) uvádí definici klimatu školy: „Klima školy je vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy.“ Klima školy jsou ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává nebo odehraje. Důraz je kladen na prožívání, na zahrnutí jedinců, kteří přicházejí se školou do styku. Klima se může rozdělovat podle různých hledisek jako např. podle míry otevřenosti, podle výraznosti, podle aktérů, podle zdravotních dopadů, podle časového hlediska, podle vztahu s rodiči atd (Ježek 2005). V ČR nastínily různé charakteristiky klimatu školy, které považují za*

důležité. Je to: „*Jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy, rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje*“ (Ježek 2005, s. 93). Je to subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev. Je dlouhodobého charakteru a dynamicky se mění v čase. Dá se zkoumat na několika úrovních. Je to jev, který jedinci a skupiny aktérů vnímají, prožívají a hodnotí rozdílně. Lze ho zkoumat v různých podobách. Je nezávisle proměnný. Klima školy ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické), úspěšnost fungování instituce jako celku a kvalitu výstupů instituce (Ježek 2005).

Škola je hned po prostředí rodinném jedno z nejdůležitějších míst pro romské dítě. Škola má být místem pro Romy, kde jim bude poskytována jejich identita a důstojnost. Na klima působí přísun nových národností do ČR. Díky tomu se učitelé a žáci dostávají do jiné situace, na kterou musí reagovat. „*Multikulturní prostředí vytváří potřebu permanentní inovace multikulturní výchovy (jako cesty k hlubší informovanosti o kulturách žáků odlišných národností, která je prostředkem uchování a rozvoje jejich identity). Interkulturní prostředí, to znamená prostředí nezbytné komunikace mezi žáky odlišných kultur, vytváří potřebu zavádění interkulturní výchovy (jako cesty k rovnocennému dialogu mezi různorodými kulturami v zájmu jejich vzájemného obohacování a rozvoje)*“ (Balvín 2004, s. 105). Je potřeba rozvíjet multikulturní a interkulturní vzdělávání učitelů, a ne jenom tam, kde je převaha různých kulturních prostředí, ale všech učitelů. Mělo by se při práci s romskými žáky využívat filozofie multikulturní (rozvoj zkoumání jednotlivých kultur a jejich identity) a filozofie interkulturní (rozvoj zkoumání možností dialogu kultur). Tento přístup by mohl být prospěšný i při tvoření klimatu škol, kde je přítomno více žáků z různých národnostních a kulturních prostředí. Multikulturní přístup k dětem, které jsou různé národnosti, znamená respektování jejich kultury, jejich vlastní a původní identitu (Balvín 2004).

Často se ve škole objevuje rasová diskriminace Romů. Jelikož dochází k přechodu dítěte z kulturního prostředí minority do prostředí dominantní kultury bez jakéhokoliv respektování kultury dítěte z předchozího vývoje. Nerespektování rozdílnosti kulturu vede ke špatnému hodnocení a sebehodnocení dítěte. „*Psychologický status menšin ovlivňuje i uvažování člověka o osobní hodnotě a důstojnosti, o sebeobrazu a o sebeúctě*“ (Balvín 2004, s. 125). Principy nové výchovy se snaží o prosazování osobnosti žáka samostatného, sebevědomého a cílevědomého. Nové trendy výchovy usilují u žáka

posilovat jeho vlastní identitu. Pokud není respektována jeho kultura a je diskriminován jak v oblasti etické, tak v oblasti důstojnosti člověka a smyslu jeho existence, tak je příslušník menšiny diskriminován anebo naopak může dosáhnout úspěchů v rozvoji osobnosti. Nejdůležitějším úkolem vedení škol je spojit proces rozvoje identity romského dítěte s jeho zapojením do školního kolektivu a do interkulturního dialogu mezi romským a běžným žákem. Interkulturní dialog se rozumí schopnost vzájemného obohacení o kulturní hodnoty, které jsou vlastní onomu národu či národnosti. Jelikož uchovávání a rozvoj romské kultury u nás ve školách byl zanedbáván či potlačován, tak je naléhavé, aby současná škola vyrovnala tuto bariéru. A zaměřila se na seznamování romských žáků s jejich jazykem, kulturou, historií, etickými hodnotami na využití jejich znalostí o životním stylu a o vzájemných vztazích v jejich komunitě, na hlubší seznamování s romskými osobnostmi. Cesta k integraci romské komunity vede přes rozvoj jejich identity. Pokud jsou prostředky toho rozvoje vedením a učiteli škol využívány v klimatu vzájemné komunikace mezi učiteli, romskými a neromskými žáky a rodiči, pak se již může jednat o výchovu multikulturní (výchova postavena na seznámení dětí s jejich národnostními kulturami), ale i o výchovu interkulturní (výchova založena na vzájemném a společném seznamování s hodnotami rozdílných národních nebo národnostních kultur, k nimž děti přísluší) (Balvín 2004).

Kelarová tvrdí, že školství není uzpůsobené pro romské děti a s tím souhlasí i Plešková z OSF, ale je názoru, že by se mělo pomoci všem dětem, a ne jenom několika. *„Není no, ale to má pravdu. Ale zase, když vezmeme romské děti tady z Čhavorenge a jim dáme vzdělání jiný, dobrý jim uzpůsobený a přátelský, tak ano, tak se to vyřeší pro 20 dětí, ale co ty všechny ostatní, těch romských dětí je tady tisíce. A my potřebujeme proměnit ty školy, aby každý další romský dítě dostalo tyhle šance, a to je prostě ten cíl, o který máme usilovat, a není to vůbec lehké. Je to na dlouho, takže samozřejmě třeba už těchto dětí se to úplně tak nedotkne, ale podle mě to máme pořád zkoušet. Máme podporovat romské učitele, romské asistenty, specifika práce s romskými dětmi, aby byla témata romské historie, kultury začlenění do kurikula. Máme prostě podporovat děti v tom, aby byly majoritní děti.“* V tomto vidí Plešková směr a ne, aby se otevřela škola pro pár dětí ze sboru. *„Já si prostě myslím, že toto není cesta, že je všechny vezmeme a uděláme pro ně speciální školy, kde dostanou dobré vzdělání“* (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

5.2.4.6. Soukromá škola

Třetím důvodem, co se Pleškové z OSF na myšlence nelíbilo, bylo, že by škola byla soukromá. „*Ten argument s tou soukromou školou je asi z těch nejmenších, který bych měla. To byl spíš argument proto, proč by to nadace OSF nepodpořila, protože ty naše aktivity a podpora, když už tak směřuji do státních a veřejných škol. Takže to by asi byl ten nejméně závažný problém, být jako to, to spíš jako, že jste se ptala, jestli bychom to podpořili nebo nepodpořili a proč*“ (Plešková. Rozhovor, 11. 6. 2021).

5.2.4.7. Potenciál dětí

Klemparovi z Awen Amenca se na tom líbí, že by se rozvíjel u dětí jejich potenciál a nebylo by to pouze o té akademické úrovni. „*Tak jak jsem říkal. Každé dítě je jiné a každé má ten potenciál. A to mi tady chybí. Tady chybí školy, které rozvíjí ten artistický potenciál. Konzervatoř, tam musíte mít nějakou úroveň, akademickou úroveň, abyste se dostali na konzervatoř. Takže tu neposuzuji jako školu, kde neumíte matematiku, tak stejně z vás může být odborník na něco. Takže určitě tu chybí takové ty školy, které rozvíjí. To je to rozvíjení toho existujícího potenciálu, které má to dítě. Ne ho dostat na nějakou laťku, dostat ho na stejnou úroveň jako ostatní děti. Ale rozvíjet to, co má. Takže určitě ano, takové školy tu chybí*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

5.2.4.8. Hudba

Dalším důvodem, proč by to podpořil Klempar z Awen Amenca je hudba. „*Určitě bychom to podpořili, kdyby opravdu nebylo úmyslem, tak jako u pana Dědiče (učitel v květušinské škole), ta látka, naučíme je, skončí a zapsat, aby se staly právoplatnými občany. Jako když ta laťka bude nastavena opravdu, jako uděláme z nich odborníky na romskou hudbu, tak jako určitě jo*“ (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

5.2.4.9. Alternativa ostatních škol

Klemparovi z Awen Amenca se myšlenka líbí za předpokladu, že by se jednalo o školu, která je zaměřená na umění – hudbu, na tu odbornost. Pokud by se jednalo pouze o školu, která chce ty děti uchránit, jelikož v klasických školách nemají takové možnosti, tak to by se mu nelíbilo. „*Podívejte se, aby to vznikalo jako alternativa bez samotného vzdělávání, to by nebyl moc dobrý důvod, proto aby ty děti byly pohromadě. Jako když vás nevezmou do té mainstreamové školky, tak vám vytvoříme prostor, ty romské děti, my je tady budeme vzdělávat, a oni si odbydou tu základní výuku. Takže to asi není úplně ten*

nejideálnější impuls pro vznik té školy. (...) Ano ty její úmysly jsou legitimní a nejsou špatné, ale spíš bych tam opravdu zdůrazňoval tu odbornost: „Ne že by je chtěla ušetřit od nějakých těch problémů, které by mohly mít ve škole, anebo na kterou by se třeba nedostaly, protože jsou Romové, že by je nevzali, nechtěli.“ To bych neviděl jako moc šťastný ten hlavní důvod. Já si myslím, že ten hlavní důvod je ta prestiž a nějaká výjimečnost, že tam budou chodit do té školy, tzn. že budou mít možnost na ně více působit na jejich talent. To bych viděl jako více žádoucí než jenom to, že je chce ušetřit od nějaké šikany, anebo jim nabídnout, co je jinde odmítáno, i když na to mají právo.“ Nebo poukazoval, že by ta škola mohla být postavená na té její filozofii. *„Že by pani Kelarová chtěla předat kus svého umění anebo nějaké filozofie. Jo klidně by to mohla být ta filozofie. Škola postavená na jiné filozofii, než jsou ty ostatní. A ne na nějaké honbě za známkami. Jak jste tam popisovala, připravovat je na život. Ale aby to byla alternativa, protože vás tam nevidí rádi a dělají vám tam problémy, tak já vás tam radši vezmu, tak to by asi nebylo správný“* (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Aby tato škola měla smysl, musí to být postavené na tom, že jim bude něco předáno nějaká hodnota. Také to zdůrazňoval ve vztahu k tomu internátu. Pokud mají být odloučené od domova, tak ta škola musí mít nějaký důvod, nějakou hodnotu, která jim bude předána, a ne že budou chodit do školy, která bude na stejném principu jako jiné, ale ještě nebudou doma. *„Takže když tam vlastně by mělo dojít k tomu, že to je internátní a jenom vyloženě romská škola, tak by to mělo mít nějaké opodstatnění vyvážené, ta ztráta toho domova a ztráta toho společenství s ostatními dětmi, by měla být něčím vyvážená. A tam bych viděl jako protiváhu nějakou tu specializaci – něco co jinde nedostanete. Ať je to cokoliv, ať je to hudba, ať je vzdělávací filozofie“* (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). To samé s tím argumentem segregace, jelikož v segregaci vidí nedostatky a špatné stránky. A tady by ty děti byly oddělené, tak by to mělo být něčím vyvážené, že pokud ta škola vznikne, aby měla nějakou přidanou hodnotu. *„Tak když segregace, tak by to mělo být něčím vyvážené“* (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021). Uvědomuje si, že ty děti by byly ochuzené o ten kontakt s romskými dětmi, protože už to je připravuje na ten život. Když ho potká ve škole, tak už ví, jak se má k němu chovat a nemusí z něj být „parchant“, jak řekl v rozhovoru Klempar. *„Takže i když budu chtít ty romské děti oddělovat, tak budu ochuzovat ty neromské o kontakt s romskými dětmi. Takže to musí být vyvážené“* (Klempar. Rozhovor, 22. 6. 2021).

5.2.4.10. Převýchova dětí

Zástupce z Agentury vidí riziko v tom, že tím, že budou děti na internátu, bude hrozit jejich převýchova. „*Ta kapacita té školy tomu asi odpovídá, že jí nejde o rozšíření nějakého mainstreamového myšlení, ale o to udělat školu, která bude bezpečná, ty děti převychová, přenastaví a pustí je do života lepší. Já s tím mám trochu jako problém, aby někdo někoho převychovával a přenastavoval. Prostě to, že pedagogika se o to snaží a sociální práce a ty aspekty sociální výchovy jako metody, jak ovlivňovat daného člověka, tak to je legitimní to používat, to je naprosto v pořádku. Ale já si prostě myslím, že to musí být cesta, kterou si zvolí to dítě, ten člověk se s tím musí spojit. To propojení s tou rodinou je různě mírně intenzivní, neintenzivní, chápu, že ten internát by byl pro některé vysvobození, to je taky pravda a vlastně ty děti, které ona zapojila do toho svého sboru a pracuje s nimi, tak jako skvěle rostou a jsou to úžasné osobnosti, ale já s tím mám vlastně jako trochu problém“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).*

5.2.4.11. Domácí vzdělávání a s tím spojené financování školy

Kelarová by chtěla tento projekt začít tak, že by začala pár dětí vzdělávat na principu domácího vzdělávání. K tomu se mi zástupce z Agentury vyjádřil takto. „*No víte, to je ještě tak, že vlastně normálně domácí vzdělávání smí zabezpečovat ti rodiče, ale neměli by si někoho najímat na to podle školského zákona. Takže no nemusíme rozebírat asi detaily, jak by k tomu došlo. Protože to trochu hraničí s porušením zákona, to je jedna věc, ale dejme tomu, že to je technikálie, která by se třeba vyřešila. Ale vlastně ta škola nikdy nedostane dost peněz na to, aby vlastně ufinancovala s minimálními příspěvky nebo platbami provoz internátu a zároveň provoz té školy. To je ekonomické sci-fi. Prostě to nejde. Musela by najít donora, který by to jako platil v podstatě. Protože ze státu ten provoz, ze státu ty finanční prostředky, které bude dostávat, tak prostě stačit nebudou úplně. Proto ty soukromé školy vybírají taky školné. Takže z mého pohledu, je to potřeba uchopit, vzdělávání ve školách určitě změnit. Těch 40 dětí, které ta škola vlastně nabere je úžasný pozitivní ostrůvek, jako takový ostrůvek pozitivní deviace v dobrém slova smyslu, to za mě je fajn, ale v podstatě může to zkrachovat na ekonomice“ (zástupce z Agentury. Rozhovor, 22. 10. 2021).*

5.3. Perspektiva ostatních

Do této perspektivy jsem zařadila všechny, kteří by mohli mít zajímavý pohled na danou problematiku, nějakým způsobem by mohli zasáhnout do projektu, či se věnují

romské problematice. Zařadila jsem sem starostu města Bystré Neuderta, Andršovou, Andrše, Semráda, ředitele alternativní školy Sýkoru, ředitele běžné základní školy Šťastného a ředitele židovské školy Karase. Jediný, kdo z této skupiny souhlasil s rozhovorem, byl Semrád. Karas a ředitel klasické ZŠ mi neodpověděli na email. Rozhovor se Sýkorou jsem přenechala kolegyni Zuzaně Navrátilové.

Oslovila jsem starostu města Bystré Neuderta. Vybrala jsem si ho, jelikož by Kellarová chtěla mít školu nejlépe v okolí svého bydliště. Starosta mi sice rozhovor neposkytl, ale po zaslání mého materiálu s otázkami mi poslal krátké vyjádření k dané problematice. *„Přečetl jsem si váš materiál, nicméně se opravdu necítím oprávněn se k němu nějak podrobně vyjadřovat vzhledem k nedostatku znalostí detailů. Zpracoval jsem tedy krátké stanovisko, které berte jako můj soukromý názor“* (Neudert. Rozhovor, 26. 9. 2021).

Andršová mi rozhovor neposkytla. Poslala mi krátké vyjádření, kde mě přesměrovala na svého manžela, který se romistikou zabývá, ona nikoliv. Mluví romsky, zabývá se romskými písněmi, ale je muzikologicky zaměřen. Vyjádřila se k tomu, že o aktivitách Kellarové nemá tušení. Tak jsem reagovala, že to není problém, a i tak bych o rozhovor stála, ale tím naše korespondence skončila.

Ozval se mi Andrš, který je romistou a v dané věci se mi vyjádřil písemně. Odpověděl mi na všechny moje otázky, které jsem měla napsané.

Rozhovor mi z této skupiny respondentů poskytl pouze Semrád, který v rozhovoru mluvil o dalších dětských sborech, které založili školu pro sbor a mohli by být dobrým příkladem pro vznik této školy. Hned na začátku upozornil na to, že Kellarová nebude zakládat klasickou základní školu, ale školu, která je zaměřená na rozvoj hudebních schopností, jinak to není myslitelné. Když jsem se chtěla zeptat, zda by mi neřekl, jaký on má postoj k tomuto projektu, tak to neviděl jako funkční, jelikož se neviděl jako kompetentní osoba, protože nikdy základní školu nezakládal, ani tam neučil. I tak jsem mu myšlenku Kellarové představila. Nesouhlasil s tím, že by stačilo, aby na škole byly pouze dvě třídy. *„Pro tu hudební část by to odpovídalo do těch 10 či 11 let, a pak pro ty starší. Ale běžná škola takto fungovat nemůže. Ona přemýšlí jako sbormistryně, ale nemyslí jako ředitelka ZŠ. Nelze rozdělit děti do dvou skupin s tím, že výuka bude orientována více prakticky a méně teoreticky, protože romské děti se potřebují naučit pohybovat v praktickém životě. To je odpírání Romům možnost získat plnohodnotné vzdělávání. Naprosto zcestná je představa, že ty děti budou od 6 do 10 let a od 11 do 15, to není možné. Nemůže stavět dětský sbor nad požadavky absolventů základní školy. To*

musí být postaveno obráceně. Odmitám nadřazovat zájmy sboru nad požadavky na absolventy ZŠ“ (Semrád. Rozhovor, 5. 10. 2021). Nesouhlasí s tím, že by Kadlec mohl dělat ředitele školy, jelikož na to musí mít pedagogické vzdělání. Takový přístup je podle něj neoborný. Také navrhoval, že by bylo možné, aby propojila koncepci základní umělecké školy s běžnou základní školou, to by potom bylo možné udělat“ (Semrád. Rozhovor, 5. 10. 2021).

5.3.1. Názor na myšlenku

Andrš se k myšlence Kellarové vyjádřil takto. „Internátní školy pro etnické menšiny byly vždy nástrojem dominantní společnosti. Vytrhávaly děti z rodin a snažily se je asimilovat do většinové společnosti. Napáchaly mnoho zla v různých částech světa – u indiánů ve Spojených státech amerických, u malých sibiřských národů v bývalém Sovětském svazu a jistě by se našly i další příklady. Rozvíjení muzikality dětí a výuka romštiny na podobné škole, jsou chvályhodné nápady, avšak zejména výuka romštiny má četná úskalí, na něž zde není dostatek prostoru. Snad jen malou poznámku – romština se musí předávat v rodinách. Škola (a zastaralé metody výuky jazyků) romštinu nezachrání. V některých rodinách se ještě částečně romština jako jazyk domácí komunikace udržuje, a i z tohoto důvodu by bylo škoda, děti z domácího prostředí vytrhávat“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).

Podle Semráda si to Kellarová představuje velice laicky. „Má samozřejmě pravdu. Protože většina romských dětí má smysl pro hudbu, má muzikalitu přirozenou a ona velmi správně chce na základně toho je podchytit a rozvíjet. Ale nemůže si to představovat, tak jak si to představuje. Myšlenka I. K. je v zásadě velmi dobrá, ale její představa o realizaci je scestná. A myšlenka jenom pokud je ve vztahu k tomu dětskému sboru, ale rozhodně to nepomůže romské mládeži jako takové“ (Semrád. Rozhovor, 5. 10. 2021).

5.3.2. Názor na přístup/filozofii Kellarové

Andrš filozofii Kellarové hodnotí takto. „„Filosofie“ paní Kellarové je dost dobře patrná v dokumentárním snímku „Vierka“. Paní K. chybí vhled do romského způsobu života. Její komunikace s Romy je málo empatická a často k nim přistupuje z mocenských pozic“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021). Dále mi odpovídal na otázku, jestli u tohoto projektu vidí nějaká rizika. Vyjádřil se k drilu Kellarové, což mě přimělo to dát do této části, kde se hodnotí její přístup, jelikož její přístup je založený na tom, že na ty děti je přísná. Takto se vyjádřil Andrš. „Drilem paní K. nikoho nevychová, děti potřebují

pozornost jiného druhu. A hlavně pozitivní vzory z řad Romů. Obávám se také, že děti mohou být v situaci, kdy by pro ně paní K. zřídila internátní školu, objektem manipulace“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).

Semrád je názoru, že koncepce té školy musí na něčem stát, něco ji musí zaštitovat, proto jsem se obrátila na její filozofii, kterou Kellarová vyzdvihuje a k tomu se mi vyjádřil. *„To není filozofie, to jsou nějaké její životní principy nebo normy, které si postavila. I. Kellarová nemá jasnou představu o uvažované ZŠ, schází jí pro koncepci filozofie, jako ji měl např. R. Steiner“ (Semrád. Rozhovor, 5. 10. 2021).*

5.3.3. Prospěch v naší společnosti

Andrš v tomto projektu rozhodně nevidí prospěch. *„Domnívám se, že stinné stránky takového projektu by natolik převážily, že pro romské děti by ve výsledku prospěšný nebyl“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).*

5.3.4. Podpořili by tento projekt

Z krátkého vyjádření starosty města Neuderta, který kritizuje myšlenku vydělování dětí v rámci vzdělávání, je možné si domýšlet, že by s tímto návrhem nesouhlasil. Ovšem jsou to jen možné spekulace a domněnky, protože bylo pro něj obtížné se k tomu vyjadřovat, takže na tuto otázku od něj nemám odpověď.

Andrš se vyjádřil velice stručně k tomu, zda by projekt podpořil. *„V žádném případě!“* A zmiňuje také proč. *„Děti by neměly být objektem podobných experimentů a neměly by být vytrhávány ze svého rodinného prostředí. A pokud se jedná o hudbu, paní K. sice užívá romskou hudbu ve svých projektech jako formu muzikoterapie. Neděje se tak ovšem ve své původní podobě, což ani není dost dobře možné, ale uměle. Není-li hudební prožívání spontánní, nevyrůstá-li ze situace a skutečného souznění sobě navzájem blízkých osob, jedná se spíše o folkloristické snažení“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).*

5.3.5. Co se jim na projektu nelíbí

5.3.5.1. Segregace

Starosta města Neudert se vyjádřil k tomu, že je špatné, pokud se děti vydělují. *„Jako bývalý pedagog zastávám názor, že jakékoliv vydělování dětí v rámci vzdělávání je špatné. Nejsem například zastávce víceletých gymnázií, podporuji inkluzi, samozřejmě jsem si vědom, že vzdělání by mělo být vždy maximálně individualizované, aby byly*

naplněny potřeby každého dítěte. Je třeba rozlišit zájmové vzdělávání, zde například výborný pěvecký soubor, od hlavního vzdělávání. Zde by se měly potkávat všechny děti, aby se naučily vzájemné toleranci, vnímání odlišností, ale i nacházení společného. Ve chvíli, kdy jakoukoliv skupinu z jakéhokoliv důvodu vydělujeme, je to obecně špatně. K tomu by mělo být přistupováno pouze z velmi závažných důvodů, např. poruchy intelektu, kdy by dítěti vzdělávání v hlavním proudu ubližovalo. Zda české školy vždy dokáží vnímat individuální potřeby dětí, je samozřejmě otázka k široké společenské diskusi. Práci paní Kellarové s dětmi je třeba velmi ocenit. Nejsem si ale jistý, jestli je dobrou cestou další vydělování dětí v rámci školní docházky. Zda by nebylo lepší jít cestou spolupráce v rámci stávající sítě škol. K tomu je však potřeba vůle ze všech stran“ (Neudert. Rozhovor, 26. 9. 2021).

I Andrš vidí v projektu riziko v segregace. *„Děti, které by vychodily takovouto školu, by měly naopak ztížené podmínky zařadit se a uspět ve většinové společnosti, protože by vyrůstaly v určité izolaci. Představy paní Kellarové připomínají spíše „hudební děcák“, než cokoli jiného“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).*

Semrád také není pro to, aby docházelo k segregaci. *„Myslím si, že cesta nevede bez kultivování romského obyvatelstva tím, že je budeme separovat. V žádném případě se nemůže zaštitovat tím, že tím chce pomoc romské mládeži. Tím romské mládeži nepomůže, pouze té skupině ve sboru. Budou se uzavírat do sebe, místo toho, aby se otevíraly. Měly by chodit do normálních škol a vstřebávat tu kulturu té většiny. Představa I. K. o fungování specifické ZŠ pro romský dětský sbor jde cestou segregace Romů, což je nepřijatelné“ (Semrád. Rozhovor, 5. 10. 2021).*

5.3.5.2. Odloučení od rodiny

Jedno z velkých rizik, které vidí v tomto projektu Andrš je riziko odloučení od rodiny. *„Vidím velké riziko v ohrožení dětí, v jejich citové deprivaci pramenící z odloučení od rodin“ (Andrš. Rozhovor, 27. 9. 2021).*

6. INTERPRETACE SHRnutí VÝSLEDKŮ

Pátá kapitola Výsledky je rozdělena na 3 části neboli perspektivy podle typu respondentů. První perspektiva se zaměřila na respondenty, kteří se sborem spolupracují jako Kellarová, její manžel Dužda, Kadlec, děti sboru (Žiga a Středová) a matky dětí (Marcela, Nikola a Adriana). Podařilo se mi uskutečnit rozhovor se všemi vyjmenovanými respondenty. Všechny tři matky se shodly, že by své dítě do školy daly, protože Kellarové důvěřují. Jedna si nebyla jistá, zda by souhlasil manžel. Přesto, že odsouhlasily, že by své dítě do školy daly, měla jsem pocit, že projektu úplně nerozumí a mají určité obavy. Žiga a Středová jsou názoru, že by škola pro sbor měla vzniknout. Domnívají se, že by se děti více připravily na život, lépe by se začlenily do společnosti a dozvěděly by se více o jejich kultuře. Kadlec věří práci, kterou Kellarová s dětmi dělá a byl by ochotný se do projektu přidat, a to i za cenu, že by opustil práci ve filharmonii. Dužda, manžel Kellarové by si přál, aby školu založili, a to z důvodu, aby děti ze školy byly vzory pro další a chtěly studovat. Kellarová by si také školu přála. Rozhodně není názoru, že by byla škola segregovaná, poněvadž by romským dětem dávali příležitosti, aby se vídaly s neromskými (koncerty, škola, volnočasové aktivity). Na druhou stranu je smířená, že škola vzniknout nemusí.

Z první perspektivy lze vyvodit, že by založení školy tito respondenti podpořili. Ovšem je zde jedno negativum celého projektu. Jak Kellarová, tak Dužda potvrdili, že nemají za sebe nástupce do sboru. Proto až nebudou schopni ve sboru fungovat, tak ten skončí. Pokud vše stojí na práci Kellarové, tak škola takto fungovat nebude. Škola nemůže skončit s její prací, jelikož je to závazek na dlouhé období.

Druhá perspektiva je zaměřená na organizace, které by mohly podpořit vznik školy. Patří sem Člověk v tísni, Ombudsman, OSF, Awen Amenca, Agentura pro sociální začleňování, MŠMT, Školský ombudsman, Česká školní inspekce. Rozhovory jsem získala od organizací Ombudsman, OSF, Awen Amenca a Agentura pro sociální začleňování. Od MŠMT jsem získala písemné vyjádření. Člověk v tísni, Česká školní inspekce a Školský ombudsman mi rozhovor neposkytli, protože se nemohou postavit do role účastníka projektu. Přesto jsem získala vyjádření od zaměstnance z organizace Člověk v tísni, který uvedl, že mu škola zavání segregací. Je zastávce, že by všichni lidé společně měli trávit čas, aby si rozuměli. MŠMT by o tomto projektu jednalo ve správním řízení, a proto nemohou dříve vydat stanovisko. Dostala jsem doporučení, které dokumenty mám nastudovat a podle nich by škola nesplňovala určitá kritéria, tak jak si

to Kellarová představuje. Mohu se pouze domnívat, že by školu neschválili, jelikož by se podle jejich hlediska mohlo jednat o segregovanou školu.

Rozhovor mi z kanceláře Ombudsmana – Veřejného ochránce práv poskytla Bazalová, kde mi bylo opět řečeno, že by se mohlo jednat o segregovanou školu, čemuž by se z jejího pohledu dalo zabránit mimoškolními aktivitami. Na jednu stranu si dokáže představit, že by tato škola mohla být lepší než jiné segregované školy, kam chodí pouze romské děti ze špatných poměrů. Na druhou stranu je názoru, že pokud budou v této škole, tak nebudou připraveni na svět mimo školu, kde nejsou pouze Romové a nebudou vědět, jak mají reagovat. Upozornila, že by se mohlo jednat o školu s národností menšinou, kde by docházelo k posílení romské kultury. Také varovala, že dnes není tendence povolovat soukromé školy, jelikož je školská síť v podstatě naplněna. Zda by školu podpořili, není Bazalová schopna říct za ombudsmana. Ovšem z toho, jaký mají mandát, a co mohou dělat, se domnívala, že by aktivně projekt nepodporovali, protože nepodporují žádné projekty, jelikož nejsou povolovací orgán.

Plešková z OSF měla jasný názor, že by projekt nepodpořili z několika důvodů. Dělají věci systémově a snaží se podporovat veřejné školství, kam nespadá soukromá škola. Usilují o to, aby veřejné školy zajistily dobrý přístup pro všechny děti i ty romské. Další z důvodů, co se jí v projektu nelíbilo, byl internát. Není dobrou cestou, aby malé děti vyrůstaly na internátu, protože jim bude chybět rodinné prostředí a není vhodné, aby žily mimo rodinu. Také nepodporují myšlenku segregovaného školství, a to i za předpokladu, že by se děti ze sboru vídaly s neromskými dětmi.

Klemparovi z Awen Amenca se projekt líbil a podpořili by ho jako organizace v případě, že by se jednalo o školu, která by byla pravděpodobně zaměřena na hudbu (např. z dětí by se stávali odborníci na romskou hudbu). Pokud by se jednalo o pouhou alternativu základní školy, kde by byly chráněny před šikanou a jinými negativními vlivy, tak by to nepodpořili. V případě, že by jim předávali něco, co na běžné škole nedostanou, tak by školu podpořili, v opačném případě nikoliv. Nejen Klempar viděl problémy se segregací a s internátem. Proto byl názoru, že by se projekt měl vyrovnat tím, že v této škole dostanou děti něco víc, a ne pouhou ochranu od špatných vlivů. Vidí rezervy v tom, že pokud chce mít Kellarová školu, tak musí přesně vědět, jaké má škola splňovat náležitosti.

Poslední vyjádření je od zaměstnance z Agentury pro sociální začleňování, který kritizoval několik bodů. Jeden z nich je internátní škola. Tvrdí, že by se snažili o převýchovu dětí, a to není přijatelné. Nelíbí se mu forma internátní školy, protože by

většinu času trávil děti bez své rodiny. Také si myslí, že ekonomicky nemůže škola fungovat, jelikož nedostane tolik peněz. Zda by školu podpořili, nebo ne, nebylo úplně jednoznačné. Zřízení soukromé školy by jim nevadilo, ale byl by problém s celkovým konceptem: s ideovým zabarvením školy, internátem a vytažením dětí z rodin. V segregaci viděl klady i zápory, jelikož není dobré, aby byly děti ochuzeny o spolužití s majoritní společností, ale na druhou stranu existuje spousta segregovaných škol.

Z druhé perspektivy lze usoudit, že by školu většina organizací nepodpořila z mnoha důvodů jako je segregace, internátní škola, odloučení od rodiny, převýchova dětí a soukromá škola. Jediná Awen Amenca by školu podpořila, a to za podmínek, že by škola byla zaměřena na nějaké odvětví (např. hudba).

Do třetí perspektivy patří respondenti, kteří mohou do daného problému zasahovat. Do této skupiny jsem zařadila starostu města Bystré, ředitele běžné ZŠ, židovské a alternativní školy, manželé Andršovi a Semráda. Získala jsem písemné vyjádření od starosty Bystrého a Andrše. Se Semrádem jsem uskutečnila rozhovor. Andršová, ředitel klasické ZŠ a židovské školy mi rozhovor neposkytli. Rozhovor s ředitelem alternativní školy měla za úkol studentka Zuzana Navrátilová.

Starosta města mi poskytl vyjádření, kde upozornil, že není zastánce oddělování jakékoliv skupiny a dětí v rámci školní docházky. Naopak podporuje inkluzi. Z toho je patrné, že v projektu vidí riziko segregace a mohu soudit, že by se mu z tohoto pohledu projekt nelíbil.

Andrš upozornil na prvek internátní školy a na segregaci. Je názoru, že po ukončení této školy by měly děti problém se zařazením do společnosti. Další riziko vidí v odloučení dětí od rodiny. Dle Andrše Romové potřebují pozitivní vzory Romů, nikoliv tuto školu. V žádném případě by projekt nepodpořil.

Jediný rozhovor, který jsem v této části uskutečnila, byl rozhovor se Semrádem. Upozornil na to, že škola musí být zaměřena na rozvoj hudebních schopností, jelikož Kellarová nemůže zakládat jakoukoliv ZŠ. Poukázal na to, že existuje mnoho dětských sborů v cizině, kde mají pro jejich členy založenou školu, což by mohlo být vzorem. Líbila se mu myšlenka, ale realizace je podle něj nepřesná a nedotažená. Myšlenka se mu líbí pouze ve vztahu ke sboru, ale romským dětem tato škola nepomůže. Také si myslí, že cesta nevede tím, že se budou romské děti separovat. Vidí v tom riziko segregace jako ostatní respondenti, protože se budou uzavírat do sebe a nebudou vstřebávat kulturu většinové společnosti.

Z třetí perspektivy lze usoudit, že s projektem nikdo nesouhlasí. A nepodpořili by jej. Především z důvodu segregace a internátní školy.

Někteří respondenti upozornili na to, že by škola mohla vzniknout, kdyby byla založena na hudebním vzdělání. Potom by mohla mít šanci na založení. Ovšem je nezbytné vypracovat velmi podrobný projekt, aby vše odpovídalo požadavkům a škola splňovala parametry, které má mít.

Ze všech rozhovorů kromě první perspektivy lze odhadnout, že by téměř nikdo projekt neschválil. Podle všech výpovědí se projekt jeví jako nereálný a dost idealistický. Většina respondentů vidí v založení školy riziko segregace, internátní školy, výchovy dětí bez rodiny, což jsou dost závažné body kritiky. Z těchto důvodů lze usoudit, že by škola nebyla prospěšná především pro romské děti a mohla by přinést více problémů. Dalším velmi závažným důvodem, proč by škola neměla vzniknout je, že Kellarová nemá pokračovatele ve své práci. Tvrdí, že až jednou nebude mít síly sbor vést, tak ten skončí a takto škola fungovat nemůže.

Závěrem lze říct, že existuje spousta negativ pro vznik této školy, a proto by vzniknout neměla. Je zde mnoho rizik, které by mohly nastat jako odloučení od rodiny, internátní škola a segregace od většinové společnosti. Tyto body by měly největší dopad na děti a škola by mohla udělat více škody než užitku.

7. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá založením soukromé základní školy s internátem pro romské děti, primárně ze sboru Čhavorenge, který založila Kellarová. Práce není rozdělena na teoretickou a praktickou část, ale obě tyto části se prolínají. Teorie je opřena o praxi v podobě metodologie a úryvků z rozhovorů s jednotlivými respondenty.

První část práce se zabývá metodologií. Práce se opírá o kvalitativní výzkum, který je založený na polostrukturovaných rozhovorech. V práci byly využity kritéria kvality výzkumu a to pravdivost, důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a etika výzkumu. Do etiky spadá důvěrnost, souhlas od účastníků výzkumu a možné zpřístupnění práce. Tato kritéria byla v práci splněna. Z hlediska polostrukturovaného rozhovoru se jedná o nejčastěji používanou metodu sběru dat. Dále jsem popsala, jakou má mít rozhovor strukturu a následně jak probíhal sběr dat. Ve sběru dat je podrobný časový harmonogram všech rozhovorů. Závěrem této kapitoly je popisován proces kvalitativního výzkumu, kde je určen cíl práce. Cílem diplomové práce je zmapovat klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik soukromé základní školy s internátem. Dalším krokem je konceptuální rámec, kam spadá formulování výzkumného problému, definování klíčových konceptů a nastínění teoretického kontextu. Následně jsem definovala výzkumnou otázku. Na závěr je podrobně popsána analýza kvalitativních dat, kde bylo použito k vyhodnocení rozhovorů otevřené kódování. Výsledkem je analytický příběh a interpretace analyzovaných dat, které jsem spojila s teorií.

Další významnou kapitolou je Perspektiva a přístup Idy Kellarové, kde se zabývám jejím životem, sborem Čhavorenge a její myšlenkou pro založení školy. Život Kellarové byl velice pestrý, od malička se věnovala díky svému otci hudbě. Její otec byl Rom a bral ji ke své romské rodině, která romství popírala. Pro Kellarovou to byly velmi významné okamžiky. Během svého života dost cestovala a dělala po světě hudební workshopy, kde učila zpívat. Po revoluci se vrátila do ČR a zjistila, že je zde velký rasismus a rozhodla se s tím něco dělat. Založila kapelu, sbor a snaží se romským dětem ukázat, že mohou žít jiné životy než jejich rodiče.

Sbor Čhavorenge založila v roce 2011 a zaměřuje se na podporu a rozvoj talentovaných romských dětí od 6 do 19 let. Spolupracuje s Českou filharmonií a koncertuje s nimi v Rudolfinu, ale i ve světě. Prostřednictvím sboru chce dát dětem šanci, aby zažily úspěch, chce je inspirovat, že mohou lépe žít. Ve sboru se neučí pouze hudbě,

ale snaží se děti vychovat, aby fungovaly jako vzory v romské komunitě. Tímto své poslání a svou filozofii šíří dál.

V této části je ještě popsána Kellarové myšlenka a představa o škole. Popisuje, pro kolik dětí by chtěla školu mít, kde by škola měla být, jací pracovníci by ve škole měli být, jaké předměty by se ve škole měly vyučovat atd. Jedná se o její sen, který by chtěla zrealizovat a dát dětem šanci pro lepší život, aby se s nimi spravedlivě zacházelo a připravily se na život.

Další kapitolou je pohled do historie, a to konkrétně na školu v Květušíně, která vznikla v roce 1950. Byla to první škola pro romské děti v Československu. Školu založil Josef Pohl a učil zde Miroslav Dědič. Dědič si dokázal děti získat a začaly ho poslouchat. Ze školy se následně stal i internát. Stávalo se, že děti byly násilně odebrány rodičům, bránil jim styku s rodinou, docházelo k cenzuře korespondence. Díky těmto příkladům, není škola považována jako dobrý vzor, jak by to ve škole mělo vypadat. Nakonec byla v roce 1960 zrušena z důvodu, že je už romský problém vyřešen.

Předposlední a nejdůležitější kapitolou je kapitola výsledky, která je rozdělena do tří podkapitol neboli tří perspektiv. Ty jsou rozdělené podle typu respondentů. V každé perspektivě je popsán pohled jednotlivých respondentů na tento projekt. Výpovědi jsou podepřené teorií.

Do první perspektivy spadá Kellarová, její muž Dužda, Kadlec, děti ze sboru a rodiče dětí. Jedná se o respondenty, kteří o myšlence založení školy vědí a nějakým způsobem do ní zasahují. Všichni by myšlenku založení školy podpořili. V této části je několik podkapitol, které popisují, jak respondenti vnímají sbor, hudbu, Kellarovou a její práci, založení školy a mnoho dalšího. Kapitoly jsou podloženy o teorii z literatury např. je zde popisován vliv romské rodiny na své dítě. Často rodiče nemají pozitivní vztah ke škole a odráží se to ve vztahu dítěte se školou. Je potřeba, aby se učitel o romského žáka staral komplexně včetně jeho rodiny. Také je zde popsáno, jak dnešní společnost vnímá Romy a jak funguje školství ve vztahu k romským dětem. V rámci školního prostředí je potřeba poznávat svět Romů. Mělo by dojít k odstranění bariér mezi etnickými skupinami a vytvořit multikulturní společnost. Přesto se to stále v naší společnosti moc nedaří. Ve škole je potřeba akceptovat romské dítě a zavést multietnickou výchovu. Dochází k úsilí, aby byly romské děti začleněny do běžných škol, a ne do zvláštních, jelikož tam často nepatří. Ve školách je velice důležitá osobnost učitele. Učitel by měl být spravedlivý, bez předsudků, s bezprostředním vztahem k lidem, otevřený atd.

Do druhé perspektivy spadají všechny organizace, které by mohly ovlivnit vznik školy. Patří sem MŠMT, Agentura pro sociální začleňování, Ombusman, Člověk v tísni, Česká školní inspekce, Open Society Fund a Awen Amenca. Se všemi organizacemi nebyl rozhovor uskutečněn z několika důvodů. Organizace, které mi rozhovor poskytly, ukázaly zajímavé pohledy na projekt. Popisují, kde vidí rizika založení školy a co je naopak dobrou myšlenkou. Opět jsou témata z rozhovorů podložena literaturou. V této perspektivě jsou popsány: názory organizací na založení školy, na přístup Kellarové, zda by projekt podpořily a důvody podpoření či nepodpoření. Většina z nich měla nějaké připomínky k založení a spíše by projekt nepodpořily. Primárním důvodem, proč by nepodpořily vznik školy z pohledu organizací byla segregace. Jelikož by se jednalo o segregovanou školu pouze pro romské děti, což se většině institucí nelíbilo. Každá organizace na to určitým způsobem reagovala. Také kritizovaly, že se jedná o převýchovu dětí a o internátní školu, tudíž děti budou ochuzeny o vztah se svojí rodinou a tento vztah jim bude chybět.

Do poslední třetí perspektivy se řadí respondenti, kteří se věnují romské problematice, anebo by byli jinak zainteresováni do projektu. Patří sem manželé Andršovi, starosta města Bystré, ředitelé jiných základních škol a Semrád. Všichni rozhovor neposkytli, ale někteří z nich se k projektu vyjádřili. Nikdo, z respondentů, kteří nám poskytli rozhovor by projekt nepodpořil. Opět kritizovali myšlenku segregované školy a odloučení od rodiny.

Cílem práce bylo zmapovat klíčové pohledy hlavních aktérů pro vznik soukromé základní školy s internátem. Tento cíl byl splněn. Byly zmapovány perspektivy hlavních aktérů podle plánů. Získala jsem i některé rozhovory navíc, které v plánu nebyly. To považuji za velmi užitečné. I když jsem v některých případech rozhovor nezískala, tak mi daný aktér vysvětlil, z jakého důvodu. A částečně naznačil, jaký má k projektu postoj. Na základě toho jsem mohla odvodit stanovisko k projektu. Většinu aktérů, které jsem měla v plánu, se mi podařilo oslovit a získat jejich vyjádření. Mezi hlavní aktéry řadím především všechny organizace, a to se mi povedlo kromě ČŠI a Školského ombudsmana. Ve třetí perspektivě mi rozhovor neposkytla Andršová a ředitelé základních škol, což nebylo stěžejním úkolem. Důležité je, že většinu postojů od organizací jsem získala.

Výzkumná otázka práce zněla: Jaký pohled mají hlavní aktéři na vznik soukromé základní internátní školy? Myslím, že práce na ni dostatečně odpověděla. Kdybych odpovědi shrnula, tak pohled hlavních aktérů na vznik školy je především negativní. Vidí

v založení spoustu rizik jako segregace, odloučení od rodiny, internátní škola, soukromá škola aj.

Pokud jde o limity práce, bylo by možné více rozpracovat kapitulu pohled do historie. Mohlo by se zde zařadit víc sborů ze zahraničí, které měly stejnou myšlenku a pokoušely se o založení školy pro děti ze sboru. Ovšem toto nebylo cílem a překračovalo by to významně rozsah práce. Nicméně by se mohlo v tomto tématu dále pokračovat v navazující práci a více jej rozpracovat.

Jak práce souvisí se sociální pedagogikou? Sociální pedagogika se snaží pomoc začleňovat člověka do společnosti a vytvořit mu podmínky, aby se mohl stát zodpovědným. Sociální pedagogika se často zaměřuje na rizikové, sociálně znevýhodněné a problémové skupiny jak dětí, tak dospělých. A do této skupiny se řadí ve velké míře i romská populace. Právě sociální pedagogika se snaží začlenit Romy do společnosti a vychovat z nich odpovědné osoby, které budou právoplatnými občany. Práce se nezabývá pouze založením školy, ale také popisuje romskou společnost, co měla a má za problémy především ve vzdělání, jak většinová společnost Romy odsuzuje. Můžeme zde najít, jak těmto problémům předcházet. Společnost by se měla snažit Romy přijímat bez předsudků, jako rovnoprávné občany. A o to by usilovala i tato škola dle Kellarové. Proto se domnívám, že práce souvisí se sociální pedagogikou. Jelikož zde můžeme najít doporučení, jak s tím naložit.

Úkolem práce bylo sesbírat poznatky, které mohou objasnit, do jaké míry je založení soukromé internátní školy prospěšné a reálné, což se povedlo díky rozhovorům s institucemi. Z rozhovorů vyplývá, že založení školy pro děti ze sboru je nereálné. Některé organizace by projekt nepodpořily, protože nejsou kompetentní. Projekt by podpořila pouze Awen Amenca v případě, že by škola byla zaměřena na hudbu. Ostatní organizace nebo respondenti by projekt nepodpořili z několika důvodů: segregace, internátní škola, převýchova dětí, ztráta rodinného zázemí a vlivu, soukromá škola. Z těchto důvodů mohu usoudit, že by založení nebylo pro děti prospěšné, jelikož by na tím po sociální a společenské stránce po dokončení školy mohly být hůře. Nebyly by dostatečně připraveni na vstup do většinové společnosti a významně by jim chyběl vztah se svou rodinou. Přestože jejich rodinné podmínky nejsou vždycky nejlepší, musí mít dítě v první řadě v životě matku a otce, a ne pouze na víkendy. Další slabou stránkou je, že Kellarová nemá za sebe zástupce a je názoru, že bez ní sbor jednou skončí. A to je další důvod, proč by škola neměla vzniknout, protože škola nemůže být závislá na jedné osobě.

Na základě mého výzkumu lze konstatovat, že založení soukromé internátní školy prospěšné není z mnoha důvodů, na které upozornily instituce. Z pohledu institucí a zainteresovaných aktérů se jeví, že založení školy není v současné době reálné.

8. POUŽITÉ ZDROJE

LITERATURA:

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 216 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. 1. vyd. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech: 6.-8. května 1999*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999a. ... setkání Hnutí R, 200 s. ISBN 80-902149-4-0.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně: 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999b. ... setkání Hnutí R, 144 s. ISBN 80-902461-1-7.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a majorita: (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi): sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně: 13.-14. prosince 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ... setkání Hnutí R, 139 s. ISBN 80-902149-7-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a obecná škola: (přípravné ročníky a projekt "Začít spolu"): 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby): 9.-10. května 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. ... setkání Hnutí R, 121 s. ISBN 80-902149-3-2.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ... setkání Hnutí R, 148 s. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha: Radix, 2004, 207 s. ISBN 80-86031-48-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity*. 1. vyd. Praha: FHS UK, 2013. Agora (Univerzita Karlova), 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.

CORBIN, Juliet M. a Anselm L. STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Fourth edition. Los Angeles: SAGE, [2015]. ISBN 978-1-4129-9746-1.

CRESWELL, W. John. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

ČADA, Karel. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha, 2015.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života romů v Čechách na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995, 200 s. ISBN 80-7067-533-0.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 131 s. ISBN 978-80-210-6574-1.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GUBRIUM, J., HOLSTEIN, J. *The New language of Qualitative Method*. New York, Oxford University Press, 1997. ISBN 019509994X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. 1991. Jazyková práva minorit. *Tvar* 2 (27): 5.

IPHOFEN, R., & TOLICH, Martin, editor. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research ethics*. Los Angeles: SAGE, 2018.

JANDÁKOVÁ, Lenka. Pojd'te si zařídit lepší život než vaši rodiče, říká dětem z Čhavorenge Ida Kellarová. Romea.cz [online]. 2018 [cit.2021-10-14]. Dostupné z: http://www.romea.cz/cz/romano-vodi/pojdte-si-zaridit-lepsi-zivot-nez-vasi-rodice-rika-detem-z-chavorenge-ida-kellarova?fbclid=IwAR0VPJyhOgEPINp94Y6IMx5Mr1ZgIUK6WUv5a4vJDWLR1N--3_evDxv9670

JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2005, 152 s. ISBN 80-86633-13-6.

JÍLEK, Dalibor, Jaroslav VĚTROVSKÝ a Katarína ŠMIGOVÁ. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 200 s. Lidská práva. ISBN 978-80-7478-762-1.

KADLEC, Petr. Ida Kellarová: Každý máme obrovskou sílu. Jen ji objevit!. *Magazín České filharmonie* [online]. Praha: Česká filharmonie, 2021, 8(2) [cit.2021-10-18]. ISSN 2533-6940. Dostupné z: <https://magazin.ceskafilharmonie.cz/ida-kellarova-kazdy-mame-obrovskou-silu-jen-ji-objevit/>

KALEJA, Martin. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 204 s. ISBN 978-80-7464-175-6.

KARA, Helen, & PICKERING, Lucy. (2017). New directions in qualitative research ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, 20, 239-241.

KELAROVÁ, Ida. 2022. *Životopis*. [cit.2021-10-14]. Aktuálně neveřejný dokument. Publikováno se souhlasem autora.

KELLEY, E., GLOVER, J., KEEFE, J., HALDERSON, C., SORENSON, C., SPETH, C.: *School Climate Surces* (modified). Reston, NASSP 1986.

KOCUROVÁ, M., a kol. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU.

KUDLÁČKOVÁ, B. (2010). Antropologická východiska přístupů k lidem s postižením v evropském kontextu (od represe po inkluzi). In: Lechta, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

KVALE, S. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LOREMAN, Tim, Joanne DEPPELER a David HARVEY. *Inclusive education: a Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Second edition. London: Taylor & Francis Ltd., 2010, 320 s. ISBN 9780415601481.

MARSHALL, Catherine a Gretchen B. ROSSMAN. *Designing qualitative research*. Sixth edition. Los Angeles, California: SAGE, [2016]. ISBN 978-1-4522-7100-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 288 s. ISBN 80-7178-549-0.

MAXWELL, J. A. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2005. ISBN 0761926089.

MILLER, Tina. *Ethics in qualitative research*. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: SAGE, c2012. ISBN 978-1-4462-1088-8.

MUSIL, Josef. Cikánský experiment. Barbar [online]. České Budějovice, 2015, 3(10) [cit.2021-10-20]. Dostupné z: <https://www.casopisbarbar.cz/historie/cikansky-experiment?fbclid=IwAR1xJaFKBI5ThoNaruomzBZqxiAqTsE0qqIrkK32BleaEovce-oHqagedY>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní struktura obyvatel – 2011: Analýza. In: Praha, 2014. Dostupné také z: <https://www.czso.cz/csu/czso/narodnostni-struktura-obyvatel-2011-aqkd3cosup?fbclid=IwAR1Z1n1AxbQuqjRe9EZAznvrvkjG4ND3x-Gq0hp7uaHAqiLZ5QwQRsT9Ids>

NEUMAN, W. Lawrence. *Social Research Methods Pearson New International Edition: Qualitative and Quantitative Approaches*. Seventh edition. Harlow: Pearson Education Limited, [2014], 608 s. ISBN 978-1-292-02023-5.

NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007, 118 s. ISBN 978-80-86961-45-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1.

PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vydání druhé. Přeložil Jan HENDL. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0980-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SACKNEY, L.E.: *School Learning Climate: Theory, research and Practice*. Saskatchewan, Saskatchewan School Trustees Association, Report No. 180, 1988, 145 s.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada, 2014. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3568-9.

SHEAFOR, W. B., HOREJSI, CH. R., HOREJSI, G.A. 2000. *techniques and Guidelines for Socuial Work Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Sociální exkluze a nové třídy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, 265 s. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity. ISBN 80-210-2426-7.

Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030. In: Praha, 2021. Dostupné také z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Strategie-rovnosti--zACLneni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK_2.pdf

ŠEBOVÁ, Barbora. „Škola Míru“ v Květušíně 1950–1954 (a její pokračování na Dobré Vodě u Prachatic) – kritická reflexe v historickém kontextu 50.let. [online]. Praha, 2009. [cit. 2022-01-12] Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/20890>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav jižní a centrální Asie. Vedoucí práce PhDr. Jan Červenka, PhD.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠŮRA, Adam. Přestat se zapírat. Paměť a dějiny. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů České republiky, 2017, 11(3), 68-75. ISSN 1802-8241.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019, 322 s. ISBN 978-80-7465-387-2.

Vyhláška č.48/2005 Sb. ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Praha, 2004, ročník 2005. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48?fbclid=IwAR3eX040DIRPYDOcVcE7vI3eOGmirhTTL0RIDNLKWQaCAY3D_zfBdpsB_rOI

WILES, R. (2012). *What are qualitative research ethics? / Rose Wiles*. (What is? research methods series). London; New York: Bloomsbury Academic.

Zákon č.561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Praha, 2004. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Agentura pro sociální začlenění [online]. Praha, 2021 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/o-nas/?fbclid=IwAR3Sq2v7sBwqMc6i9Y_tEiQBjw8cngZpu4TBMO6euT4mLxpMIDz_UN8SBUg

Awen Amenca z.s. [online]. Ostrava, 2017 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: https://www.awenamenca.cz/o-nas/?fbclid=IwAR0IMp_06zZ9YIdUnjCGE1MJ7ooDOb3w48CGCIeBrtySKFiE0gKQGkJujA

Berlin Classics [online]. Berlin, 2022 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: https://berlin-classics-music.com/en/artists/dresdner-kreuzchor-2/?fbclid=IwAR0Iom7kp1Lev_87CxoewHSXIRc4_rHmo27vqdoVVanVCetJEJezmxm_mw

Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2022d [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Český hudební slovník osob a institucí [online]. Brno, 2008 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z:

https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=1003343&fbclid=IwAR22p2HLZ4JH5UsLizZO2E_uwjQM-HoGcqXnEdjjhArgFztY7YYSzV7Zch8

Člověk v Tísni [online]. Praha [cit.2022-01-12]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas?fbclid=IwAR0ju2142gN4G_eFIWTnnuZTmp9hO0u8GaD4h3fLiCii_HD_vPDXVtZiCIU

ČŠI: Česká školní inspekce [online]. Praha, 2022 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas?fbclid=IwAR2hW4oQHhJAz9FTmYBYOLc9MnYNs1MDtWFUOq1bJj1RFjDY3w9ULo5dUrQ>

Ida Kellarová [online]. 2021 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://kellarova.com/cs/ida-kellarova-cela-verze/>

Kühniv dětský sbor [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://kuhnata.cz/cs/pages/239-o-sboru/>

Míret: projekt Čhavorenge [online]. [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <http://www.miret.cz/cz/page.aspx?v=pageCollection-13&fbclid=IwAR3pNmR4c7KJEq3c3E8Pn-KjgibZ1TUwElHIPzZuk4mb6D2H9Ws6jXoApQc>

MŠMT od roku 1848 do současnosti. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2022a [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy?fbclid=IwAR2jQje4d6SjL4mZtiC1zJDx1Qeg76FM-aBSfgeLJSf0wwKL0Ae4gIlsqSU>

Nadace OSF [online]. Praha, 2022 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: https://osf.cz/o-nas/?fbclid=IwAR0IMp_06zZ9YIdUnjCGE1MJ7ooDOb3w48CGCIeBrtySKFiE0gKQGkJujA

Ombudsman: Kancelář veřejného ochránce práv [online]. Praha, 2022 [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/o-nas/?fbclid=IwAR0Es9niPwyLAZkuYwMG41TgoCsXKDTOX7HOYPwqocpAQ-KiVjPOs5bvkF0>

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny. *Vláda České republiky* [online]. Praha, 2009-2022a [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779/>

Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030. *Vláda České republiky* [online]. Praha, 2009-2022b [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-rovnosti-zacleneni-a-participace-romu-strategie-romske-integrace-2021_2030-188413/

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2022c [cit.2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030?fbclid=IwAR38GJepwInZmH1ddyO9ZJ3oRdeq6ws6JupC-un-OEtOsPvXIuqumBxU6CU>

Školský ombudsman. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2022b [cit.2022-01-12]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/skolsky-ombudsman-1?fbclid=IwAR0u2maDfJwilyZL2EA6vAFqp85TR2t4hLp5vFKtEl-u9EkGrCzun-vX_Ps

THOMANERCHOR Leipzig [online]. Lipsko, 2022 [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://www.thomanerchor.de/de/metamenu/kontakt.html>

Vláda schválila Strategii rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030. *Vláda České republiky* [online]. Praha, 2009-2022c [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zmocnenkyne-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-2021---2030-188268/>