

SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ DETERMINANTY A STRATEGIE EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

JIŘÍ NĚMEC

Anotace: Výzkumná studie vychází ze závěrů řady kvalitativních výzkumných sond, které pracovníci katedry sociální pedagogiky realizovali v posledních několika letech. Autor na základě kvalitativních výzkumných přístupů, především s použitím ohniskových skupin a rozhovorů, popisuje sociální a kulturní determinanty, kterými jsou ovlivňováni romští žáci. Deskripce dílčích determinant byla vytvářena v kontextu teorie sociální a kulturní reprodukce a reprodukce vzdělání, kterou rozpracovává sociologie. Studii završuje návrh možných strategií edukace romských žáků.

Klíčová slova: Kvalitativní výzkum, ohnisková skupina, sociální a kulturní determinanty vzdělávání, sociálně znevýhodněné skupiny žáků, strategie edukace romských žáků, rozhovor.

Abstract: The research is based on the conclusions of a series of research probes that had been realised by the team of the social pedagogy department in the last years. The author - using the quality research principles and using mostly the method of focus groups and interviews - describes social and cultural determinants that influence the Romany people. The description of the partial determinants was created in the context of the theory of social and cultural reproduction and educational reproduction that is deal with by sociology. The study is finished by an outline of possible strategies for Romany pupils education.

Key words: quality research, focus group, social and cultural determinants of the education, socially handicapped groups of pupils, strategies of Romany pupils education, interview.

1 ÚVOD

Jednou ze specifických skupin, která je ovlivněna sociálními a kulturními determinanty, jsou romští žáci. Jejich socializaci determinuje specifické prostředí romských rodin a život v lokalitách ČR zasažených sociální exkluzí a řadou sociálně negativních až patologických jevů, jako je např. velká nezaměstnanost a dlouhodobá nezaměstnatelnost rodičů, gamblerství, prostituce, zneužívání návykových látek. Podrobnější data a informace o těchto lokalitách jsou například dostupná prostřednictvím Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (GAC 2006).

Smyslem studie je v duchu tematicky zaměřeného čísla přispět k identifikaci faktorů, které determinují edukaci této cílové skupiny. Při koncepčních úvahách

o struktuře odborného sdělení jsme vycházeli z realizovaných výzkumů a výzkumných sond, které jsme prováděli v posledních třech letech na Katedře sociální pedagogiky PdF MU. Předložený text je syntetickou studií založenou na souhrnné prezentaci klíčových metodologických postupů a hlavních zjištění.

2 DESKRIKCE EDUKAČNÍCH PROBLÉMŮ CÍLOVÉ SKUPINY

Romští žáci jsou socializováni v prostředí, jež se v mnohém odlišuje od toho, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace. Tato skutečnost znemožňuje jejich úspěšnou edukaci a začlenění do hlavního vzdělávacího proudu, úspěšné dokončení základní popřípadě střední školy a uplatnění na trhu práce. Dokládá to řada empirických výsledků analýz. Např. podle Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (GAC 2007) je patrné, že:

- Pouze tři z deseti romských žáků¹ a pět žákyň dokončí školní docházku ve své původní třídě, do které nastoupili, přičemž kritickými momenty jsou první, třetí a šestá třída.
- Do vzdělávacího programu Zvláštní škola je přeřazena asi třetina romských žáků, 5% dětí nastupuje do těchto programů přímo s počátkem školní docházky.
- Průměrný počet zameškaných hodin během školní docházky je v porovnání s žáky majority více jak dvojnásobný (129 hodin majoritní žáci, 232 romské žákyň, 295 romští žáci), přičemž autoři uvádějí, že existuje zřejmý vztah mezi množstvím zameškaných hodin a prospěchem.²

V kontextu uvedených empirických zjištění se nabízí otázka, jaké jsou sociální a kulturní determinanty (faktory), které ovlivňují vzdělávání romských žáků a jaké edukační strategie můžeme využít, abychom snížili riziko sociálního vyloučení a podpořili integraci této cílové skupiny do hlavního vzdělávacího proudu.

2.1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V sociologické literatuře nalezneme koncept teorie reprodukce společnosti a na ní navazující teorie sociální a kulturní reprodukce, reprodukce vzdělání apod. (srov. Katrňák 2004), prostřednictvím kterých bychom mohli vysvětlit, proč děti pocházející z romských rodin mnohdy neukončí povinnou školní docházku, nenaštoupí na střední školu, nevyučí se, a v samém důsledku jsou již od pubescentního věku nezaměstnatelní a obtížně se uplatňují v sociálních interakcích majoritní společnosti. Zjednodušíme-li definici sociální reprodukce, pak můžeme říct, že sociální

1 Jedná se o výběrový soubor, jehož charakteristiky nalezneme v citované studii.

2 Tento vztah autoři nevyjadřují korelačním koeficientem, ale omezují se pouze na výše uvedené konstatování, z kontextu je zřejmé, že horší prospěch je ve vztahu k většímu počtu zameškaných hodin.

status rodičů výrazně ovlivňuje (reprodukuje) budoucí status dětí.³ Analogickou situaci romských dětí můžeme porovnat se situací dětí v rodině dělníků. Jak píše Katrňák (2004, s. 11) v úvodu ke své kvalitativní výzkumné studii Odsouzení k manuální práci: „Ukazuji, jak dělnická rodina poznamenává vzdělanostní dráhu dětí, které v ní vyrůstají, a nabízím odpověď na otázku, proč většina z nich končí se stejným vzděláním jako jejich rodiče.“ V závěru práce pak nalezneme typologii dvou charakteristických vazeb mezi školou a rodinou (volný vztah a soudržný vztah), v komparaci rodiny dělnické a rodiny vysokoškoláků, kterou Katrňák na základě výzkumu popsal. Teoreticky přitom navazuje na Annette Lareau a *koncept odloučení* založeném na nepropojenosti školy s rodinou a *koncept spojení* opírající se o silné vazby mezi rodinou vyšší střední třídy a školou.

Katrňák zdůrazňuje, že dělnickou rodinu a školu nelze považovat za odloučené sféry, a proto oba koncepty pojmenovává jako *volný vztah* a *soudržný vztah*. Jak je patrné z tabulky, kterou jsme vytvořili.

	VOLNÝ VZTAH dělnická rodina	SOUDRŽNÝ VZTAH rodina vysokoškoláků
Odpovědnost za vzdělávání	učitel, škola, žák	žák, rodiče, učitel
Domácí příprava do školy a její intenzita	nahodilá, když je to nutné, především u mladších dětí	systematická s podporou dalších vzdělávacích aktivit
Význam známek	odpovídají vědomostem a nadání dítěte (na co má a nemá)	odpovídají rozsahu a kvalitě domácí přípravy, učení, zájmu, nepochybují o jeho nadání
System domácí přípravy	bez zprostředkování učiva a vysvětlování, bez podpory	s porozuměním, zájmem, dozor nad přípravou
Výběr školy	pasivní výběr podle dostupnosti (vzdálenosti)	aktivní výběr podle kvality a pověsti školy
Volba zájmových aktivit	vybírání dítěte podle zájmu, aby poznalo, co ho baví	vybírání rodič podle toho co je dobré pro jeho vzdělání
Participace na školním dění	bez aktivního zájmu o školu	angažovanost ve prospěch školy
Vzdělávací aspirace rodičů	nízké	vysoké

3 Velký sociologický slovník definuje sociální reprodukci jako opakování či obnovování uspořádání a struktury společnosti. (s. 924) Do s. r. však můžeme zahrnout též uspořádání sociálních vztahů, postavení a vzájemné vztahy v jednotlivých třídách a skupinách (tedy i rodinách) a také jejich životní styl. V kontextu naší definice bychom mohli doplnit, že reprodukce zahrnuje nejen sociální status, ale též životní styl, postoje, hodnoty, pozici na trhu práce, životní stereotypy apod.

Vzdělávací strategie	bez opory, „korkové zátky plující na vodě“	s oporou a promyšlenou strategií, silné vedení rodičů
Statusová strategie	orientace na práci a peníze, materiální stránka	orientace na vzdělání a sociální status – postavení ve společnosti a prestiž

Tab. 1: Komparace konceptu volného a soudržného vztahu ⁴

Romskou rodinu nemůžeme zcela jednoznačně zařadit do jednoho z konceptů, prostředí je v mnoha ohledech složitější, život rodiny je zasazen do kontextu odlišných hodnot, kulturních tradic, odlišného vnímání času a sociální izolace, v některých případech hraničící se sociálním vyloučením. Budeme-li tedy výše uvedené proměnné vztahovat k romské rodině, musíme je přiblížit s detailní znalostí tohoto kontextu. Na základě kvalitativního šetření se pokusíme popsat sociální a kulturní determinanty a to prostřednictvím charakteristiky faktorů ovlivňující vzdělanostní (ale též životní) dráhu romského žáka. Sémantický vztah používaných pojmů determinanta a faktor je velice blízký a často bývá zcela potírán. Faktor vnímáme jako určitý činitel uplatňující se v procesu socializace dítěte (obecně v jakémkoliv procesu), kdežto determinantu jako souhrn více faktorů – činitelů spoluvytvářející interakci mezi sebou v kontextu socializace (procesu).⁵

3 ZÁKLADNÍ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Aniž bychom podrobně prezentovali celou výzkumnou strategii, pokusíme se s ohledem na rozsah studie omezit jen na klíčové motivy, které nás vedly k využití právě kvalitativních výzkumných metod, především ohniskových skupin a rozhovorů.

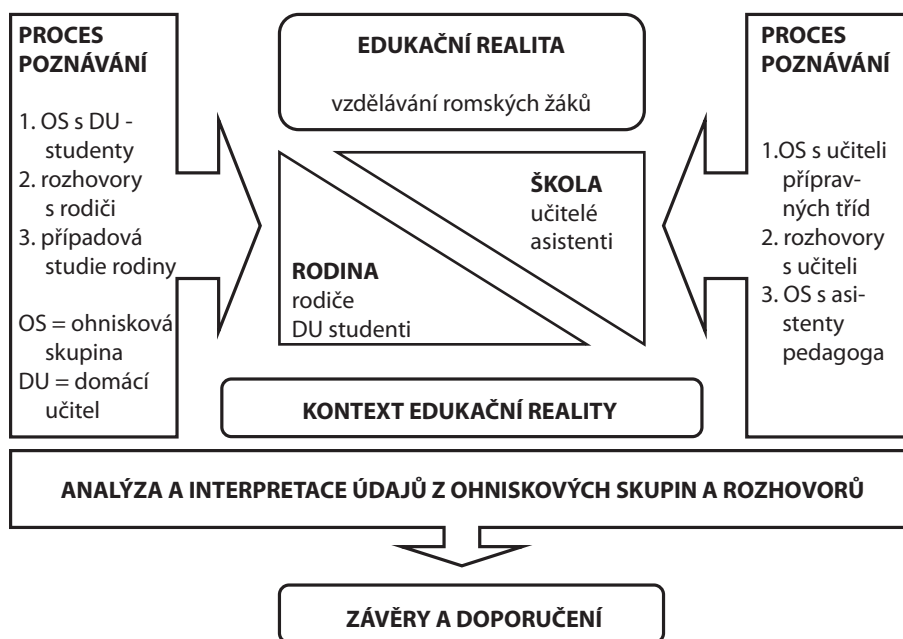
Při úvahách o volbě výzkumné strategie jsme byli vedeni výzkumným záměrem, který můžeme shrnout do obecně definovaného cíle: Co nejdůvěrněji poznat, pochopit a vysvětlit proces edukace romských žáků a to co možná v nejširším sociálním kontextu, který zahrnuje školní prostředí (třídu), ale též prostředí domácí (rodinu). Do těchto dvou prostředí jsme v roli výzkumníků vstupovali vždy prostřednictvím tří ucelených výzkumných modulů, přičemž každý z nich měl svoji dílčí výzkumnou strategii (cíl, metodu, analýzu a interpretaci), která korespondovala s výzkumným záměrem a vytvářela prostor pro triangulaci sledovaného jevu. Z výzkumného designu⁶ (viz obr. 1) je patrné, že k poznání edukační reality vzdělávání romských žáků jsme přistupovali komplexně. Vzájemně do sebe zapadající trojúhelníky naznačují

4 Koncept volného a soudržného vztahu (Katrňák 2004, s. 147-153), autorem modifikováno a upraveno.

5 Např. romská rodina (stejně tak rodina dělníků) může být vnímána jako výrazná determinanta utváření vzdělávací dráhy, rodina může být ale též charakterizována prostřednictvím faktorů (v nejužším slova smyslu proměnných) jako např. povolání rodičů, počet dětí v rodině, výše příjmu apod.

6 Srov. Creswell, J. W. Research design. 2003, s. 87 – 102.

interakci rodinného a školního prostředí, přičemž si již nyní dovedeme představit „sevřenost“ a „otevřenost“ trojúhelníků, které charakterizují intenzitu vztahu mezi oběma prostředími. Zatímco sevřené trojúhelníky vytvářejí kompaktní obdélník symbolizující ideální stav vzdělávacího systému, otevřené (vzdálené) trojúhelníky naznačující oddělenost rodiny a školy. Abychom lépe porozuměli celému procesu vzdělávání a mohli stanovit optimální strategie edukace, snažili jsme se o poznání a popis vzájemně analogických částí.⁷



Obr. 1: Grafické zobrazení výzkumného designu

3.1 K METODOLOGII VÝZKUMU A VOLBĚ METOD

Výzkum v oblasti sociální pedagogiky je charakteristický složitostí zkoumaných jevů. Zkoumané jevy jsou obtížně měřitelné (např. utváření vztahu, sociální a kulturní kontext prostředí, prožívání rozhodování apod.) a zatížené neustálou interakcí s kontextem prostředí, ve kterém se snažíme o jejich poznání. Namátkou uvedené jevy jsou charakteristické svojí proměnlivostí v čase a kolísáním v závislosti na prožívání člověka a charakteristikou jeho osobnosti. Chceme-li však nahlédnout do lidské zkušenosti, která je naším smyslem obvykle ukryta (především našim vizuálním vjemům)⁸, využíváme narativního poznání, které umožňuje hlouběji

⁷ V tomto textu zatím nejsou zahrnuty poznatky z dvou výzkumných modulů (2. rozhovor s rodiči a 3. případová studie rodiny), výzkum právě probíhá a je komplikovaný „vstupem“ do romské rodiny.

⁸ V této souvislosti máme na mysli především metodu nestrukturovaného pozorování, která je také klíčová pro kvalitativní výzkum, ale na rozdíl od interpretací „vnitřního světa“ člověka nám umožňuje interpretovat pouze „svět vnější“ – chování a jednání.

proniknout do způsobu prožívání, utváření zkušenosti, procesu rozhodování apod. V procesu získávání údajů jsme se tedy opírali o individuální rozhovory a metodu ohniskových skupin, přestože jsme si vědomi jejich limitů.

Metoda ohniskových skupin nám nabízí možnost důvěrného poznání mnoha sociálních jevů, které prostřednictvím jiných přístupů nemohou být zcela popsány a vysvětleny, naopak přináší také některá omezení, kterých bychom si měli být vědomi.⁹ Morgan (2001, s. 17) definuje ohniskovou skupinu v širším inkluzivním pojetí (nevyčleňuje ji tedy z rozsáhlé typologie skupinových rozhovorů) jako „techniku výzkumu, jenž shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem.“

Přestože definice zdůrazňuje jeden z klíčových principů ohniskové skupiny, jakou je interakce mezi účastníky, nezmiňuje další významné atributy, např. specifické charakteristiky účastníků skupin a práci moderátora s jejich reflexí zkušenosti, spojenou s tématem výzkumu, potažmo zkoumaným jevem, který chceme co možná nejdůvěrněji poznat. Badatel usiluje o zaměření pozornosti účastníků k jednomu ze specifických jevů – předmětu výzkumu, podobně jako optik hledá nejvhodnější spojovací čočku, aby soustředil tok paprsků do jednoho bodu. Účastníci přitom nejsou shromážděni náhodně,¹⁰ ale jsou vybíráni podle přesně stanoveného kritéria. Tím je nejčastěji osobní, nikým nezprostředkovaná zkušenost účastníka skupiny se zkoumaným jevem.¹¹ S ohledem na vnitřní motivaci účastníků skupin a jejich ochotu sdílet své zkušenosti s ostatními, stejně jako možnost vytěžit maximum údajů, otevírali jsme jednotlivá diskusní témata s cílem vyhnout se hlubším intimním otázkám.

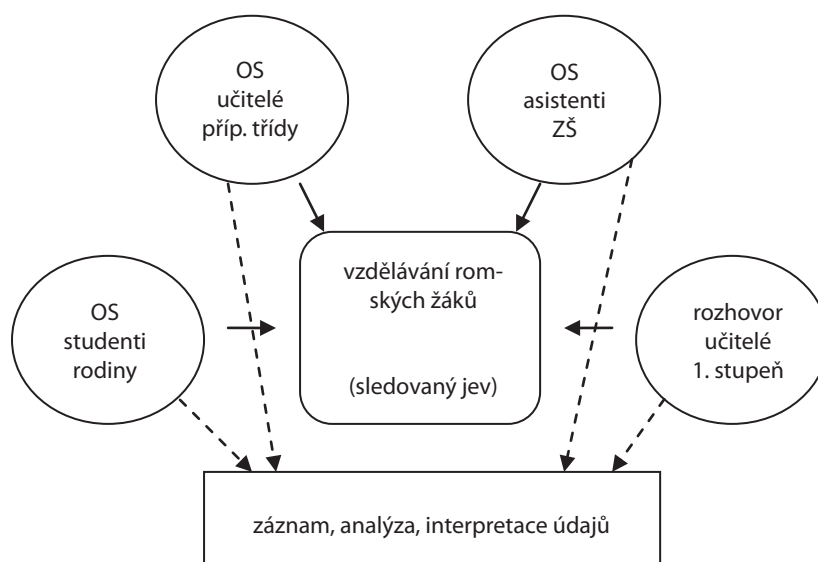
9 Zkušenosti, ze kterých čerpáme, jsou součástí již realizovaných dílčích výzkumů, např. z oblasti emancipace romských žen (Němec; Gulová; Štěpařová 2006), z výzkumu zaměřeného na multikulturní výchovu a využití metody neviditelného divadla při zkoumání předsudků (Němec; Remisová 2006) nebo při výzkumu efektivity přípravných tříd pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Němec 2005).

10 Jak bychom předpokládali u mnoha kvantitativně vystavěných výzkumných designů.

11 Často jako badatelé nemáme přístup ke zkušenostem druhých. Bez pomoci gatekeepera se nedostaneme ani do daného prostředí nebo komunity. Skupina účastníků OS může být právě onou „vzvolenou skupinou“, která na rozdíl od badatelů má při vstupu do těchto komunit „zelenou kartu“. V našem případě to byli např. studenti, kteří dlouhodobě doučovali v romských rodinách, kam by se sám badatel se záznamníkem v ruce nedostal.

4 K ANALÝZE A INTERPRETACI ÚDAJŮ

Jak je patrné z výzkumného designu, pracovali jsme celkem se třemi ohniskovými skupinami, které se odlišovaly charakterem účastníků (studenti – „domácí učitelé“, učitelé přípravných tříd a romští pedagogičtí asistenti), a vedli jsme individuální rozhovory s pěti učitelkami prvního stupně ZŠ, které vyučují ve třídách se zastoupením romských žáků. Tyto skupiny jsme vybrali záměrně, abychom mohli získat co nejvíce kvalitativních údajů o problematice vzdělávání romských žáků, podpořili triangulaci výzkumu a dostatečné nasycení jednotlivých kategorií výzkumu. Dílčí identifikované kategorie se nejen postupně opakovaly, ale zároveň byly rozvíjeny údaji od ostatních účastníků ohniskových skupin a prostřednictvím individuálních rozhovorů s cílem pochopit vztahy mezi nimi, popsat a vysvětlit proces vzdělávání romských žáků v kontextu sociálních a kulturních determinant.



Obr. 2: Vztah dílčích metod a účastníků výzkumu ke zkoumanému jevu

Ohniskové skupiny byly nedirektivně moderovány badatelem, výpovědi nahrávány a posléze transkribovány a analyzovány podle paradigmatu zakotvené teorie.¹² Zaměřili jsme se na analýzu údajů vycházejících z reálné každodenní zkušenosti učitelů, asistentů a studentů. Účastníci vzájemně doplňovali své reflexe a seznamovali se s postoji a pojetím výchovy a strategiemi svých kolegů. Účastníci ohniskových skupin se vyjadřovali k určitému tématu, které do diskuse předkládal moderátor, ale samotná diskuse a interakce mezi účastníky otevírala i témata další, která bezprostředně souvisela s jejich zkušeností.

V ohniskové skupině studentů jsme měli navíc k dispozici jejich osobní deníky, do kterých si zaznamenávali záznamy o procesu doučování, ale též své reflexe, ná-

12 Srov. Strauss, A.; Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1999.

pady, příběhy apod. Po každé návštěvě (doučování dítěte v rodině) měl student za úkol zformulovat do svého deníku stručný zápis, ze kterého jsme mohli vycházet při moderování skupiny.

4.1 SOCIÁLNÍ A KULTURNÍ DETERMINANTY

Veškeré poznatky o procesu edukace romských žáků, ke kterým jsme dospěli na základě předchozích výzkumů, se pokusíme interpretovat skrze dílčí faktory, které ve svém souhrnu utváří kulturní a sociální determinanty a umožňují nám osvětlit složitost celého procesu edukace romských žáků. V textu zmiňujeme determinanty kulturní a sociální, a jsme si vědomi jejich vzájemné provázanosti. K sémantickému významu obou pojmů můžeme na základě kvalitativních výzkumů dodat, že zatímco determinanty sociální jsou společné i některým rodinám majority, jsou determinanty kulturní úžeji vázány k určitému (v našem případě romskému) etniku.

Faktor mravní normy a řádu

Romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina dětí majoritní společnosti. Proces socializace prostřednictvím hodnot, vedení k jejich akceptaci a konečně identifikaci s nimi, je provázen procesem utváření specifických mravních norem, které jsou podmíněny životem v romské komunitě obklopené majoritní „bílou“ společností. Snad nejlépe to můžeme demonstrovat na krátkém příběhu.¹³

V autě jedou dva Romové a dva gadžové. V těsné blízkosti jejich pomalu jedoucího auta se odehraje tato situace. Malý romský kluk (cca 10 – 12 let) utrhne řetězku z krku mladé dívky a utíká s ním pryč. Okradená si to nenechá líbit a utíká za ním. V autě se probudí hráčské vášně a fandovství spolujezdců Čechů a Romů. Bílí křičí: „Chyť ho, chyť ho, chyť ho ...!“ Romové křičí „uteč, uteč, uteč ...!“ Na tomto jednoduchém příkladu, aniž bychom chtěli zobecňovat na celou romskou populaci, můžeme doložit pojetí odlišných norem, ve kterých děti vyrůstají. V okamžiku, kdy přijdou poprvé do školy, střetávají se tato pravidla se školním řádem, ale obecně i základními mravními pravidly většinové společnosti.

Účinnou edukační strategií mohou být přípravné třídy, ale též uzákonění povinného posledního ročníku v mateřské škole před nástupem do školy základní. Z výroku jedné učitelky¹⁴ z přípravné třídy je také patrná strategie, kterou se snaží uplatňovat – vytvářet řád, který by se mohl stát základem pro osvojení mravních norem.

Protože děti kolikrát žijí ve velice komplikované situaci a my se jim snažíme dát nějaký řád a systém, který ony nikdy neměly. Protože ostatní děti, z normální populace, žijí odjakživa v řádu nebo systému, kdy jsou k něčemu vedeni. Ovšem tyto děti ne a nikdy nebyly. Ty to nepoznaly a my se jim snažíme nějaký řád dát. A přes děti současně působíme na jejich

13 Příběh jsme zaznamenali na přednášce otce Rouse, který na své faře v Zábrdovicích založil dětský dům a během celého týdne organizuje volnočasové aktivity pro romské děti a mládež. Během týdne se tam vystřídají stovky dětí. Příběh je volně převyprávěn a zkrácen. Srov. také Rous, Jiří. Rous – vhléd do problému. 2003..

14 Autentické výroky jsou označeny kurzivou, z kontextu je patrné, jde-li o výrok učitelky, asistentky nebo studenta. Z toho důvodu jsme vypustili bližší identifikační údaje.

rodiče a záleží na tom, jak dalece se nám to daří. Někdy, když se nám to daří, tak se najednou v rodině něco stane, například to začne skřípat mezi rodiči a všechna práce několika let najednou padne. A vy začínáte znovu.

Pro utváření pojetí řádu v rodinách je nezbytná spolupráce učitelů s rodiči. Pokud je spolupráce s rodinou dobrá, rodina pravidelně komunikuje s vyučující a asistentkou, je osvojování určitých hodnot a řádu účinnější.

Faktor romské cti

Tato oblast jakoby dotvářela pojetí norem, které se na straně jedné odlišují od majoritních, na straně druhé vytváří specifikum kultury. Následující příběh je ukázkou láskyplné rodinné péče (hodnota dítěte je v romské rodině na předním místě), jiné vnímání (nepochopení) kontextu dané situace a ukázkou „hrdosti“ (možná lépe cti) romské rodiny ukázat se v „dobrém světle“.

Naposledy jsme se chystali na koně. Rodičům jsem vysvětlila, co mají mít děti na sobě. Další den přišla holčička v kozačkách a v sukýnce. Když jsem se ptala, jak půjde lesem po turistické cestě a v zimě, maminka řekla, že alespoň bude krásná.

Deskripci tohoto faktoru bychom mohli rozšířit o význam svačiny v kontextu hodnotového systému rodiny a zanedbávání pravidelné školní docházky, velkého počtu omluvených a často i neomluvených hodin. Přestože řada rodin vysoce reflektuje hodnotu vzdělávání a uvědomuje si smysl školní docházky, převáží mateřská odpovědnost spolu s elementárními hodnotami „romské cti“. Řada asistentů vypovídá, že pro romské rodiče je klíčové, aby rodina měla dostatek jídla a nehladověla! Pokud nastane období, kdy ani matka nemá finance na svačinu pro své dítě, raději ho nepustí do školy a bez větších rozpaků a jakýchkoliv výčitek, že by se dopouštěla něčeho nemravného, napíše svým dětem omluvenky.

Já třeba zase říkám, že to dítě musí chodit do školy. Pokud chodit do školy nebude, bohužel vám nechám strhnout peníze. „Vy jste povinna dítě posílat do školy!“ A je to! A tím to zhasne! A chodí do školy, a čistě a má svačinu. A když nemají peníze, protože vím, že kolikrát dítě nemá na svačinu, tak dítě nejde do školy. (...) Oni prostě to své dítě nepustí hlady. To nejde!

Faktor pojetí času a jeho struktura

Romské dítě vyrůstá v rodině, kde jsou většinou oba rodiče nezaměstnaní, a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v rodinách, kde rodiče většinu dne pracují a diferencují mezi tzv. vázaným a volným časem. Tato skutečnost je jedním z hlavních důvodů, proč v dětech není utvářen smysl pro časovou souslednost vytvářející základ denního režimu a potažmo alespoň minimálního řádu, který by rodinu zavazoval vstát v danou dobu nebo se v určitý čas dostavit na dané místo.

Loni jsem měla jednoho zaměstnaného rodiče na 15 dětí. Letos nikoho. Tam nikoho nic nenutí k tomu, aby museli něco dělat. A děti v této atmosféře vyrůstají. Tak už žili babičky a dědečkové. Teď se sem tam objeví první pozitivní záležitosti v této oblasti, že například jejich teta někde vypomáhá s úklidem, tak děti ví, že ona někde musí být v určitý čas na určitém místě. Oni žijí ze dne na den. Ne jako my, když si rozvrhneme věci na delší dobu dopředu.

Jako účinná edukativní strategie u dětí mladšího školního věku se osvědčuje hra. Hra je nejen dětmi vyhledávána a oblíbena, ale implicitně obsahuje i pravidla, která jsou nezbytnou součástí hry. Ta se dají postupně nastavovat tak, aby byla složitější a odpovídala vyspělosti dětí. Nacházíme zde také analogii mezi pravidly ve hře a v reálném životě. *Čím je jednodušší hra a pravidlo, aby dítě mělo pocit, že to zvládne, tím lépe. Pokud se něco naučí, pak by to neustále chtěly opakovat. Čím je výsledek jednodušší nebo názornější, tím je dítě šťastnější. Pokud se přeskočí nějaká etapa v tom, co ještě nezvládly, už je to nebaví, začnou zlobit a poštuchovat se.*

V citaci učitelky je také naznačen význam aspirační úrovně (*mělo pocit, že to zvládne*) a posilování sebevědomí dětí (*je šťastnější a chce to opakovat*), které je obecně na velmi nízké úrovni i díky přístupu rodičů (viz dále).

Faktor specifických prekonceptů

Oba dva zmíněné faktory také úzce rezonují s následujícím, který jsme označili jako faktor specifických prekonceptů. Dítě vyrůstá v prostředí, které je charakteristické jinými systémovými vazbami k majoritě, ke škole, k vnímání času, k práci apod. Do této oblasti náleží i vztah k práci (potažmo penězům) a její náhrada sociálními dávkami a tím vytváření mylné představy v dítěti, že „pro peníze se chodí na poštu, když už nejsou“.

Ale systém nechápou. Já se jich ptám, kdo jsem. Oni ví, že paní učitelka. Ptám se, koho potřebuji, abych do školy mohla chodit, a oni řeknou, že děti. Já odpovím, že ano, že je něco naučím. A proč je budu učit? Protože za to dostanu peníze. A oni se ptají, jak to, že si pro peníze nechodím na poštu. Čili oni nechápou, že jsou povolání, za něž se dostává výplata. To je problém. Na cokoliv se narazí, oni nemají na čem stavět.

Faktor citlivého vnímání odlišnosti

Deskripce tohoto faktoru není jednoduchá, rodí se v samé skutečnosti fyzické odlišnosti, vyrůstá v menšinovém zastoupení společnosti (minoritě), dozrává v mediálním obrazu sdíleném ve sdělovacích prostředcích a je završena v negativních předsudcích, které nalézáme nejen u majority, ale též u Romů, jež je nejčastěji vystavěna na osobní „trpké zkušenosti“ (prožitku nejčastěji reflektovaném ve formě konkrétního příběhu). Citlivé vnímání odlišnosti je provázáno i nižším sebehodnocením žáka a vzájemně se prolínají. Nabízí se otázka, kdy si dítě poprvé uvědomí, že je odlišné, a jak s touto odlišností dále ve vztahu ke škole pracuje.¹⁵ Spouštěcím jevem je „komplex procitnutí“, který vzniká jakoby „náhlým odkrytím“ identity člověka, který do té doby žije ve svém nejbližším společenství (i majoritní společnosti) a není si vědom žádných ani fyzických znaků, které by ho měly odlišovat. Na svoji odlišnost je často upozorněn až svými vrstevníky z majoritní společnosti a takové odhalení je vnímáno jako skličující a zcela ponižující. Dokladem takového komplexu jsou příběhy dospělých, kteří vzpomínají na tento den jako na klíčovou životní

¹⁵ Tento proces jsme se snažili popsat prostřednictvím vyprávění dospělých osob, v našem případě romských studentů VŠ, kteří vzpomínali na své dětství a na první negativní zkušenost rozbíjející jejich identitu.

událost, která výraznou měrou determinovala utváření jejich sebepojetí. V příbězích jsou také samotnými vypravěči naznačeny strategie, které napomohly vyrovnat se s touto psychicky náročnou životní situací.

Maminka viděla dceru ve vaně. A říká: „Co tady děláš?“ A ona si vzala kartáč a drhla se a řekla jí, že se stydí za svou barvu kůže. Maminka šla do školy a tam jim to řekla a nic se nestalo. Takže děti tak trpí. Ani ty učitelky si to nenechají vysvětlit. To je ponížení pro nás. Ty děti s tím budou vyrůstat pořád.¹⁶

Je hrozné, že jsem se snad i jednu dobu styděla za to, že jsem Romka, já jsem si myslela, že to není v pořádku, a to mi bylo málo, nějak 11 nebo 12 let a vím, že se mi děti posmívaly, a já jsem si řekla, to je něco špatného, já jsem něco špatného. Jakoby ty děti mají určitý ten okamžik, kdy se stydí za to, že jsou Romové. To je hrozné.

Já jsem zažil situaci, kdy jsem do páté třídy nevěděl, že jsem cikán. A byl jsem jediný ve třídě. A když mi pak někdo řekl, že jsem „gipsy“ nebo „cigoš“, tak jsem nechápal, co se děje. A pak jsem zjistil, že i kdybych se učil na samé jedničky, vždycky budu mít za tři.¹⁷

Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů

V tomto kontextu sehrává důležitou roli i jazyk, jazyková vybavenost romských žáků (bariéry v komunikaci) a především sémantika pojmů a rozlišovací schopnost a pestrost jazykového kódu. Následující příběh učitelky je ilustrací situace, ze které pramení konflikty mezi školou a rodinou. Mezi řádky však můžeme vyčíst ochraňující a citlivý vztah matky k dítěti (hodnota dítěte, viz výše) a náznaků předsudků matky vůči škole, ve které působí učitelé majority.

Děti mají dost bujnou fantazii a rodiče se neptají děti po příchodu ze školy, co probírali, ale jestli je někdo bil a jestli jim někdo nadával. A když se v malé šatničce postrčí, tak doma řeknou, že je někdo bil, protože nemají tak širokou zásobu, aby se vyjádřili, zda je někdo strčil, žduchl, bouchl, rovnou řeknou, že je bil. A hned druhý den příběhne rodič s tím, že jejich dítěti někdo něco udělal. To jsou také časté důvody rozporů.

Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině

Přestože o hodnotě vzdělání pojednáme ještě níže, otevíráme ho nyní v souvislosti s kulturně specifickým postavením romských žen v rodině a možnostmi jejich vzdělávání jako potenciálního vzoru pro své děti a možnosti změny vzdělanostní reprodukce. Výrazným fenoménem, který stále přetrvává, je relativně brzké mateřství (období prvního dítěte), které nastupuje ve srovnání s většinovou společností a se současnými trendy mezi 16. – 20. rokem. Hodnota mateřství (větší množství dětí) se v romské komunitě také slučuje s hodnotou zdraví, a naopak děti narozené matkám v pozdějším věku jsou komunitou vnímány jako něco nenormálního, nezdravého. V hodnotovém systému romské rodiny je též nepředstavitelné, že by

16 Citace příběhu jedné z žen z výzkumu autora o emancipaci a aktivizaci romských žen. *Budte rádi, že máte chytré ženy* aneb Romská žena v zrcadle vyprávění. (Gulová; Němec; Štěpařová 2006).

17 Třetí příběh je reflexí dětství našeho studenta, který byl jedním z účastníků ohniskové skupiny asistentů.

se žena měla vzdělávat, protože má být připravena především na roli matky. Tato skutečnost se potvrzuje i ve výzkumech, které jsme realizovali s romskými asistentkami na školách. Změna sociálního statusu ženy „v domácnosti“ v emancipovanou ženu, „která se začne vzdělávat“, je pro jejich muže nepředstavitelnou skutečností, která je mnohdy doprovázena žárlivými scénami, jež jsou předzvěstí ztráty dominantního patriarchátu muže.

Možná je to jako ten biblický princip, protože tam to taky tak je, chlap je hlava a ženská je krk, ale která s ním může taky i hýbat. (...) tak je to rodina, ...poslouchá se starší... už od svých rodičů, to máme tak. I když ten chlap pravdu nemá, tak mu řeknu, že to není tak nebo tak, ale pak: „Máš pravdu“.

Faktor vzdělání

Obecně hodnota vzdělávání je v romské komunitě posazena velice nízko, ale v mnohých rodinách se pojetí této hodnoty postupně mění. Dokladem toho je program Domácí učitel¹⁸ a stále zvyšující se zájem o doučování dětí v rodinách. Z ohniskových skupin se studenty je zřejmé, že rodina vnímá smysl doučování nikoliv pouze ve zlepšení prospěchu svého dítěte, ale v uplatnění se ve společnosti, v získání lepšího pracovního uplatnění (sociálního statusu).

Nízká vzdělanostní úroveň romské populace je zřejmá z tabulky (Navrátil 2003, s. 136)¹⁹.

stupeň vzdělání	%
bez vzdělání	2,9
zvláštní škola	15,8
neukončené základní vzdělání	10,1
základní a nedokončené učňovské	40,6
vyučení bez maturity	20,7
vyučení s maturitou	2,4
střední odborné bez maturity	3,6

¹⁸ Obsah projektu je založen na doučování dětí studenty přímo v rodinném prostředí. Na realizaci se podílí např. Pedagogická fakulta MU v Brně, ale i mnohá občanská sdružení v celé ČR.

¹⁹ Výzkum byl realizován v roce 2001 a účastnilo se ho 836 respondentů. Vést statistiku o vzdělání romských obyvatel je velice obtížné, podobně jako zjistit přesný počet romského obyvatelstva. Podle existujících legislativních norem, především podle § 2 odst. 2 zákona č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, je příslušníkem národnostní menšiny občan ČR, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny (...). Podle této definice bychom za romského žáka nebo studenta mohli považovat pouze ty, kteří se sami nebo prostřednictvím svých rodičů přihlásí k romské národnosti. Zatímco v r. 1991 se při sčítání lidu přihlásilo k romské národnosti 33 489 Romů, v r. 2001 to bylo jen 11 746, tj. asi 0,3% z celkového počtu obyvatelstva. Nevládní organizace odhadují počet Romů na cca 275 000, tj. asi 2,7% z celkového počtu obyvatelstva. Výše citovaný zákon 273/2001 Sb. také neumožňuje podle § 4 odst. 2 orgánům veřejné správy (tedy též školám) vést evidenci příslušníků národnostních menšin, získávat, zpracovávat a používat osobní údaje poukazující na příslušnost k národnostní menšině.

střední odborné s maturitou	2,2
vysokoškolské	1,7
celkem	100

Tab. 2: Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva (Navrátil 2003)

Rodinám, jež jsou zapojeny do projektu „domácí učitel“, není lhostejná budoucnost svých dětí. Jsou si vědomi, že sami učivo nezvládají a nebyli by schopni své děti doučovat, a proto využívají nejen edukativní podpory ze strany studentů, ale též opory sociální. Rodiče se radí se studenty, jaký typ školy by byl pro jejich dítě nejlepší, jaké zvolit volnočasové aktivity apod.

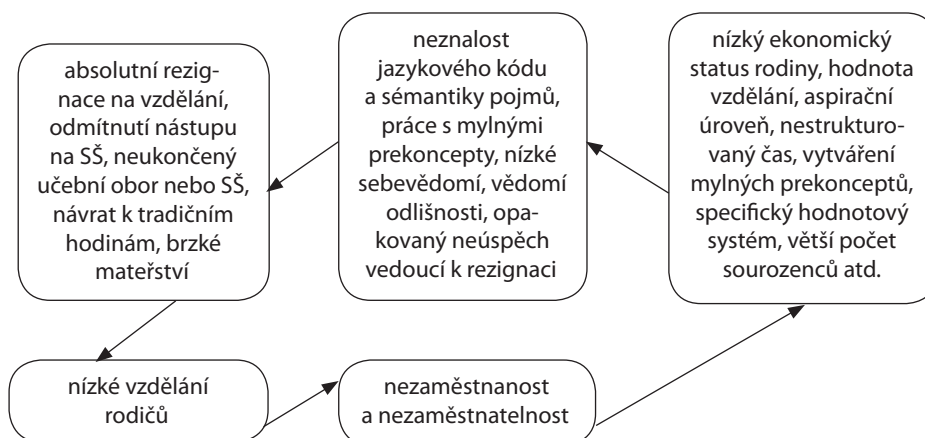
... maminka má zájem o to, co ty děcka dělají. No a když tam přijdu, tak okamžitě vypakuje všech patnáct dětí, který tam nemají zrovna co dělat. (...) No, no a snaží se jakoby udržovat ten náš kousíček soukromí, toho místa, kde se vlastně učíme. Takže ona fakt vypadá, že chce, aby ty holky někam došly... (...) No minimálně učňák. Protože ona má jenom základní vzdělání.

Některé rodiny jsou ochotny si za vzdělání svých dětí platit, některým studentům po skončení dohody o doučování nabízejí i možnost financování z vlastních prostředků. Výjimkou nejsou ani děti na soukromých školách, kde platí školné. Využívají i různých stipendijních fondů (např. Verda). V rodinách, které mají zájem o „prospěch“ a vzdělání svých dětí, se setkáváme i se skutečností, že vynakládají vlastní úsilí a snaží se udržet své zaměstnání.

4.2 BLUDNÝ KRUH ANEB NEKONČÍCÍ REPRODUKCE FAKTORŮ

V následujícím vyobrazení se pokoušíme o popis „bludného kruhu“ sociální reprodukce. Popis je v mnohém zjednodušením složité reality, kterou se snažíme přiblížit, zároveň je ale určitou schematickou situací, která není ojedinělá a doplňuje teorii sociální reprodukce.

Tradiční nízké vzdělání rodičů podmiňuje jejich špatnou uplatnitelnost na trhu práce, jež je příčinou nezaměstnanosti a ve velké míře i dlouhodobé nezaměstnatelnosti. Tento základní rámec je dále doplněn specifickými faktory charakterizující romskou rodinu jako např. citlivé vnímání odlišnosti, hodnotová orientace (vzdělání není prioritou), téměř žádná nebo mizivá podpora aspirací a zájmů dětí, větší množství sourozenců a nevyhovující bytové poměry (viz dílčí faktory výše). Z takového prostředí přicházejí děti do školy, začínají si osvojovat základy pracovního režimu a pojetí řádu. Jsou však determinovány mylnými představami, neznají jazykový kód a adekvátní sémantiku pojmů, nejsou orientovány výkonově ve vztahu k plnění úkolů, neúspěch živí jejich nízké sebevědomí a otevírá se velká diskrepance v oblasti aspirační úrovně („co bych chtěl a co mohu“). Opakovaný neúspěch především na druhém stupni ZŠ vede k rezignaci na dobré výsledky učení a další vzdělání (nástup do střední školy). U dívek vítězí tradiční rodinné hodnoty zdraví, které je symbolizováno časným mateřstvím. Nově narozené děti se tak ocitají na počátku „bludného kruhu“ sociální reprodukce.



Obr. 3: Bludný kruh sociální reprodukce

5 STRATEGIE EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Výčet faktorů determinujících vzdělávání romských žáků není úplný, ale pro účely předkládané studie popisuje typické činitele spoluutvářející problematický systém edukace romských žáků. Aby tento výčet byl úplný, přejdeme nyní k popisu strategií, které jsou obsahem školské politiky a vytvářejí inkluzivní sociální oporu. Na její realizaci se podílí jak státní správa, tak i nevládní organizace. Do této strategie jsme zahrnuli tři pilíře opory: Přípravné ročníky, romské asistenty působící ve školách a „domácí učitele“.

5.1 STRATEGIE PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD

Jednou z edukačních strategií vzdělávání romských dětí na samém počátku školní docházky, ale též v preprimárním období, jsou přípravné třídy. Utváření vzájemných vazeb mezi dětmi jako určitého společenství, je možné pouze na základě dobré znalosti přirozeného prostředí dětí - romské rodiny. Pro vznik pojetí řádu u romských dětí je důležitá spolupráce učitelů s rodiči. Pokud je spolupráce rodiny dobrá a pravidelně komunikuje s vyučující a asistentkou, je osvojování hodnot a řádu účinnější. Učitel může lépe působit na dítě (s podporou rodiny) a také na rodinu (s podporou dítěte). Důvěra se také rozvíjí spoluprací s romským pedagogickým asistentem, který je příslušníkem vlastní komunity a je v úzkém kontaktu s vyučujícím.

Podrobně jsme o přípravných třídách pojednali v samostatné studii (Němec 2005). Máme-li shrnout jejich význam a zároveň neopakovat obecně známé argumenty, především např. význam jazykové přípravy, pak můžeme uvést:

Společenství jako základ přirozené socializace

Školní třída s dobrým sociálním klimatem, prostřednictvím kterého se děti mohou úspěšně socializovat, je určitým společenstvím, zmenšeným obrazem světa majority, ve kterém platí „určitý řád a pravidla“. Učitelé v přípravných třídách se potýkají s problémy, které přímo pramení z neschopnosti romské populace osvojit si určitý „režim pracovního dne“. Děti nechodí včas do školy, protože rodiče mnohdy „nevnímají časovou strukturu dne“, která je charakteristická pro majoritní rodiny. Nevidí hodnotu ve vzdělání, protože ho sami nepotřebovali a nepotřebují pro vlastní život ve společnosti. Právě školním životem ve společenství se děti nenásilnou formou učí osvojovat jednoduchá pravidla, která jsou základem osvojování pravidel vyšších – mravních.

Osvojování pravidel jako základ pro mravní jednání

Dítě si prostřednictvím rozmanitých her může osvojit základní představu o „fungování“ pravidel. Učitelé úspěšně využívají analogie pravidel ve hře a pravidel (řádu) v reálném životě, a tudíž jim mohou „ukázat svět“, vysvětlit jeho zákonitosti. Učitel může nahlédnout do života jednotlivých rodin (například prostřednictvím námětových a symbolických her) a seznámit se tak nejen s romským prostředím (kontextem životní situace dětí), ale i hodnotami, se způsobem vzájemné komunikace mezi jednotlivými rodinnými příslušníky. Herní činnosti též rozvíjejí sociální vztahy a naplňování sociálních rolí, které může vést k utváření odpovědnosti každého žáka za své chování. „Navedení na cestu“ k vlastnímu pojetí odpovědnosti u každého dítěte je klíčovou hodnotou ve výchově.

Rozvoj sebepojetí a utváření sebevědomí

Úspěch při zvládnutí jednoduchého úkolu je základem úspěchu v dalších oblastech a posílení vědomí vlastních schopností, které bychom mohli vyjádřit zvoláním: „Věřím si!“ Právě nedůvěra ve vlastní schopnosti a opakované selhávání žáků již na prvním stupni ZŠ vytváří nejen mezery v základních vědomostech, ale je příčinou nepochopení složitějších souvislostí a nových poznatků. Strategie, která napomáhá osvojování si „základů, na kterých se dá stavět“, je vyjádřeno pojmovým spojením sociální opora. Úvahy o významu sociální opory nastiňují možnou podobu nového vzdělávacího paradigmatu, které od hodnocení obecné kvantity přechází na sledování individuální kvality. Romští žáci nemohou být srovnáváni s obecnou normou (například v oblasti čtenářských dovedností), ale s individuální normou, která reflektuje vůli a schopnosti každého jedince.

Limity a omezení

Z dílčího výzkumu, který jsme realizovali s učiteli prvního stupně ZŠ, s cílem ověřit funkčnost a význam přípravných tříd, je patrná shoda v mínění, že vliv přípravné třídy je patrný především v prvních dvou letech školní docházky a dále jakoby se postupně ztrácel, žáci se „výkonově“ vyrovnávají. Kladně hodnotí učitelé především

skutečnost, že žáci jsou připraveni na úkoly spojené se školní docházkou především v oblasti grafomotorické, mají zažité správné uchopení psací potřeby, uvolněnou ruku, výborně zvládají uvolňovací a procvičovací aktivity, které předcházejí výuce psaní. Protože tyto děti už znají prostředí školy, přípravné třídy jsou mnohdy analogicky a modelově blízké prvním třídám, znají základní pravidla chování, mnohdy také vědí, co se od nich očekává, a tudíž ze samotné školy nemají strach, těší se do ní a samotný přechod, který je pro některé děti velmi psychicky náročný, dobře zvládají. Školní návyky a zkušenost s jistou „formou vyučování“ se odráží také v jejich schopnosti se učit a spolupracovat s učiteli *...oni rychleji reagují na to, jaká pravidla si s nimi ten učitel zvolí.*

Do první třídy nepřicházejí jen děti z přípravných tříd, ale také děti přímo z rodin a mateřských škol. Nastává situace, kdy má učitel ve třídě žáky několika pomyslných „úrovní“ (adaptace, návyků, očekávání apod.). Tato skutečnost pak ovlivňuje náročnost práce. Dochází k situacím, kdy svou pozornost musí více zaměřovat na děti „slabší“ a plně se nemohou věnovat žákům z přípravných tříd, pracovní tempo ve třídě se přizpůsobuje žákům „novým“ a tím se snižuje i význam přípravných tříd. (*...ale tam ty děti slabší, než jsem je obešla, než jsem každému ukázala, kde budeme pracovat, (...) když jsem to nakreslila na tabuli, myslela jsem, že budou vědět co a jak, ale nevěděly.*)

Ačkoliv jsou učitelé s fungováním přípravných tříd velmi spokojeni a hodnotí je kladně, má jejich existence i negativní důsledek. Oficiálním cílem přípravných tříd je zajištění rovného přístupu ke vzdělání a vyrovnání vzdělávacích potřeb hned při vstupu do vzdělávacího systému. Děti jsou připravovány na úroveň běžné základní školy, dostávají se však většinou do škol „romských“, kde se setkávají s dětmi, které přicházejí bez předškolní přípravy přímo z rodin nebo mateřských škol. To má za následek situaci, že učitel má ve třídě děti s různou školní připraveností. Při vzdělávacím procesu pak musí učitel volit takové strategie, aby mohl pracovat se všemi dětmi, větší pozornost však věnuje těm, které jsou „slabší“, a plně se nemůže věnovat rozvoji vstupního potenciálu dětí z přípravných tříd.

5.2 STRATEGIE ROMSKÝCH PEDAGOGICKÝCH ASISTENTŮ

Počátek profilační geneze profese asistenta pedagoga spadá do devadesátých let minulého století a souvisí s úvahami o poslání současné školy a vzdělávání, které by mělo být přístupné všem dětem bez rozdílu.

Podle stávajících legislativních předpisů²⁰ může ve školách a v přípravných třídách pracovat tzv. asistent pedagoga. Zřízení této funkce je logickým doplňkem deklarovaných snah pomoci dětem z odlišného sociokulturního prostředí, které dobře (nebo vůbec) neznají vyučovací jazyk, sdílejí odlišné hodnoty a obtížně se adaptují na práci ve škole. Asistent obvykle zná velmi dobře prostředí, ze kte-

²⁰ V součinnosti se zákonem č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 9 a vyhláškou MŠMT č. 73, § 7 (asistent pedagoga). Viz vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V našem souboru jsme pracovali s romskými pedagogickými asistenty.

rého děti pocházejí (prostředí romské komunity, ale i konkrétních rodin), a může být nepostradatelným pomocníkem při výchovně vzdělávací práci učitele, ale též nepostradatelným socializačním mediátorem mezi vyučujícím (majoritou) a rodiči (minoritou). Z realizovaného výzkumného šetření jsou významné následující kategorie.

Romský asistent pedagoga jako mediátor

Samotná možnost zřízení funkce pedagogického asistenta nedefinuje jeho možné pracovní povinnosti ve složité síti sociálních vztahů ve škole a v jeho nejbližším sociálním prostředí (rodina apod.). Vymezení pracovních povinností v jednotlivých školách je různé, podle místních potřeb. Bohužel potřeby škol jsou mnohdy diametrálně odlišné než vlastní očekávání asistentů a jejich vzdělání (převážně základní vzdělání), které předurčuje jejich nerovné postavení mezi učiteli a vedením škol. Zatím co některé školy využívají asistenty k pomocným pedagogickým pracím (např. pomoc v hodinách s vysvětlováním učiva atd.), jiné degradují jejich význam na pomocný personál (držení dozoru, vrátný ve škole apod.). Přestože se asistenti mohou cítit poníženi přidělenou prací, jsou si velice dobře vědomi svého významného poslání, které vyplývá z jejich funkce. Jedna z asistentek o tom vypovídá:

My jsme tam od toho, abychom byli nápomocni dětem a rodičům a zpřístupnili školu rodičům. Ale kolikrát ty školy bohužel chtějí po asistentech všechno. Ale naše práce je o něčem jiném. Ale ti učitelé to nevnímají, protože si řeknou: „Je to obyčejný cigán, že?“

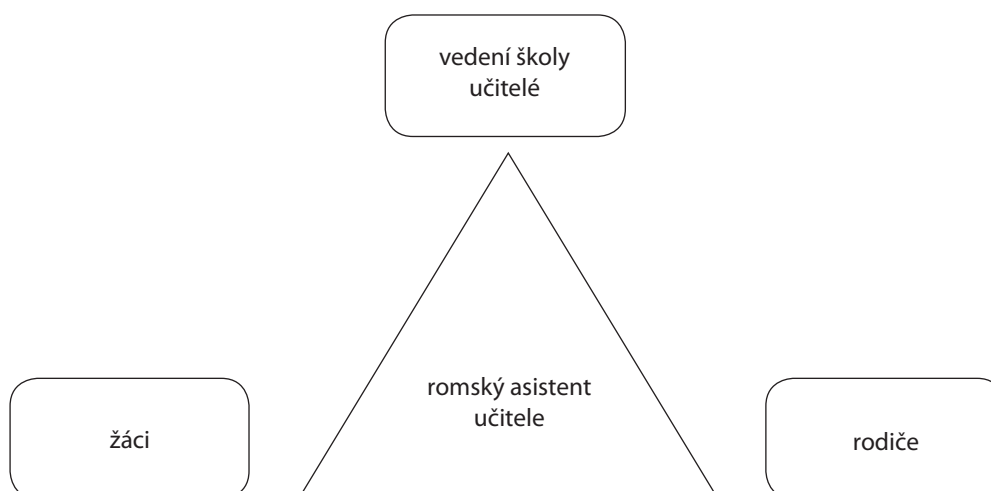
Nerovné postavení učitelů (především zastoupených majoritou) a asistentů je způsobeno hned několika faktory.

Rozdílné vzdělání (učitelé VŠ, asistenti ZŠ, SŠ v některých případech též VŠ). I v případech, že např. asistent dosahuje bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání, je nerovnost podmíněna např.:

Postavením samotné profese asistenta ve vztahu k učiteli. Asistent je pomocník učitele, neměl by učit a být „zodpovědný“ za pedagogický proces, na straně druhé je často využíván i k dlouhodobému suplování za učitele, pokud jsou nemocní apod. Jeden z asistentů se svěřil, že na škole je především proto, aby suploval, protože často někdo chybí.

Příslušností k danému etniku. Mnozí romští asistenti vnímají nerovnost svého postavení právě pro svůj odlišný původ. Lépe rozumí problémům romských dětí (rodin) a identifikují se s nimi. Této skutečnosti by mohlo být využito ve prospěch vzdělávacích strategií romského žáka, ale paradoxně se mnohdy obrací proti samotnému asistentovi právě proto, že je příslušníkem komunity, ve které se generují tyto problémy. *To je stejné i v xxx, tam jsou dvě asistentky, mají VŠ - učitelství pro první stupeň, stejně pracují jako asistentky.*

Pedagogičtí asistenti se nalézají ve složitém trojúhelníku sociálních vztahů. Na vrcholu je vedení školy a učitelé, kteří jsou příslušníky majority a mnohdy přistupují k asistentům s určitým despektem, zároveň však spoléhají na jejich nenahraditelnou mediační funkci, jejíž těžiště práce spočívá v interakci s žáky, rodinou a učitelem.



Obr. 4: Postavení romského pedagogického asistenta

Pedagogičtí asistenti, identifikovaní se svojí rolí mnohdy náhradních opatrovníků dětí, si velice dobře uvědomují, že jsou často jediní, kteří mohou poskytnout sociálně pedagogickou oporu dítěti. Posílit jeho sebevědomí nebo mu nabídnout herní činnosti vedoucí k prožitkům radosti, ale též osvojení základních vědomostí a dovedností.

U nás jsou ty děti opravdu ve škole šťastné. A já je nedám! I kdyby to dítě bylo z té nejhorší z nejhorších rodin, tak já mu nikdy nedám najevo, ještě více se mu věnuji.

Někteří učitelé pomoc asistentů odmítají. Podezírají je z toho, že dětem napovídají a řeší za ně úlohy, které by mělo dítě zvládat samo. Navíc poukazují i na to, že pokud by měli ve třídě asistenta, nemohli by si udělat představu o jednotlivých žácích o jejich úrovni a kvalitách. Tyto argumenty mohou být zástupné, skutečné důvody jsou i jiné. Z výzkumů, které jsme realizovali právě s asistenty, je zřejmé, že učitelé mají mnohdy „strach z kontroly“ ze strany asistentů, kteří jakoby hlídají korektní přístup k romskému žákovi.

Romský asistent pedagoga jako identifikační vzor

Romský asistent je velice citlivý k chování a jednání učitelů. Zajímavou kategorií, kterou jsme identifikovali, je např. „učitelské alibi“. *Učitelé tu zůstávají jenom proto, že rychle zjistili, že tady vydělávají snadno peníze a nemusejí se namáhat. Nikdo je nekontroluje. Taková Romka nepřijde a neřekne, nebouchne: „Paní učitelko, moje dítě chodí do páté třídy a neumí číst.“ Oni tohoto využívají, že nic nemusí, vše ututlají, hodí se to na cikány. Cikáni jsou hloupí, neumí nic, jsou takoví a makoví a jsou z takových a takových rodin. Ale já si myslím, že pracujeme tak, abychom ty děti přesvědčili, že učení je pro ně důležité.* Zatímco asistenti jsou velice dobře identifikováni se svým posláním pomáhat romskému žákovi, osobně vnímají, že učitel může romského žáka použít jako alibi pro svoji nedůslednou práci nebo obecně lhostejnost k vzdělání romského dítěte. V této rovině úvah hraje důležitou roli kontext kulturní, ale především ná-

rodnostní odlišnosti. Faktem zůstává, že školy velice často pracují s modifikovaným kurikulem, a tudíž nemůžeme v úrovni vědomostí a dovedností žáků porovnávat školu s převahou romských a naopak českých dětí.

Poslání asistentů, které je naznačeno v předchozí replice asistentky, je zobrazením smyslu jejich práce. Asistenti si uvědomují svoji významnou roli v procesu vzdělávání a silně reflektují také skutečnost, že mohou být dobrým vzorem pro romské žáky. *Já jsem chtěl říct, že když se mi podaří tu vysokou školu dodělat, tak bych byl stejně asistent tak i tak. Důvodem je, že motivuji ty děcka. Dostal jsem se na vysokou a vy to můžete zkusit taky. Když budete pracovat, budete se snažit, můžete se dostat taky. Řeknou si, oni nás stejně nevezmou i když si uděláme školu. To není pravda! Záleží fakt na osobnosti člověka, jak se chová k lidem....*

5.3 STRATEGIE „DOMÁCÍCH UČITELŮ“ – SOCIÁLNÍ OPORA RODINY A „VZTAH“ JAKO JEJÍ SOUČÁST

Na rozdíl od předchozích dvou není tato strategie začleněna do systému státní školské politiky, ale je financována nesystémově z grantových podpor a na jich realizaci se podílí různá občanská sdružení, pedagogické instituce apod. V posledních třech letech jsme měli možnost koordinovat řádově dvě stovky studentů působících v rodinách a shromáždili jsme řadu výzkumných zjištění. Přestože primárním smyslem působení studentů v rodinách je příprava dětí na výuku, můžeme doložit jejich význam v oblasti vytváření sociální opory prostřednictvím vzájemného a na důvěře založeného vztahu s dítětem, ale i rodinou.

Individuální doučování je náročné, vyžaduje čas a angažovanost studenta. Poznání dítěte - odhad jeho rozumových schopností (díky jazykové bariéře), jeho zájmů, nálad a obvyklých reakcí na určité situace, je často základem pro vytvoření vztahu, který se odlišuje vztahu učitel – žák, dítě – rodič apod. Vztah je založen na otevřenosti, důvěře a přátelství. Důležitou proměnou je přitom nejen věková „blízkost“ studenta, ale též otevřená komunikace, ze které dítě vycítí, že je domácím učitelem přijímáno a respektováno, i když se mu právě ve škole nedaří. Postavení studenta vůči dítěti bývá neformální, velice blízké, uzavřené, ale také s nutnou dávkou respektu a autority.

Mám asi takovou tu větší kamarádskou důvěru, že mi říkají věci, které by mamince normálně neřikaly. Já taky za ně cítím nějakou zodpovědnost, vyloženě chci, aby něčeho docílily a stojím si za nima.

Děti svému dospělému kamarádovi bezmezně věří a mnohdy s ním probírají každodenní starosti, jež můžeme vnímat jako velice osobní.

Tak já třeba s tou Ester, nejstarší, mě překvapilo, že za mnou přišla a říká: „Víš, já mám toho přítele a teď nevím, jestli se s ním mám rozejít nebo nemám.“ A teď chtěla ode mě radu a já vůbec nevěděla, co jí mám na to říct.

Důvěra mezi studentem a dítětem se odráží také ve vztahu k doučování, kdy se dítě snáze učí, probírané látky lépe rozumí a rychleji si látku osvojí.

... Rozhodně mám pocit, že důvěra vůči mně je větší, než kterou mají vůči učitelům... děcko to učivo ode mě chápe lépe než od učitele. K té škole mají takový určitý odstup,

takže když k nim přijdu domů a oni vidí, jak se s tím dítětem bavím, tak už jen tohle je to pro ně přirozenější než s tou učitelkou.

Rovněž rodiče důvěřují více studentům než samotným učitelům. Vůči učitelům jsou značně podezíraví a pokud dojde k nějakým kázeňským potížím ve škole, často problém vnímají jako osobní konflikt a jdou do školy ověřit vzniklou situaci a to často i s dalšími členy rodiny a příbuznými. Tato skutečnost opět nepřímo dokládá pocit nedůvěry ve vlastní schopnosti (nízkou aspirační úroveň) Romů.

Jdou do školy, jestli tam nebyla nějaká křivda. Oni se s tím strašně špatně a dlouho srovnávají, to se tak stává. Jakmile jim někdo z učitelů ukřivdí, tak se vztah k učitelům strašnou rychlostí zhorší.

6 ZÁVĚREM - JAK Z BLUDNÉHO KRUHU?

Prostřednictvím třech strategií jsme se pokusili nastínit možnosti, prostřednictvím kterých se můžeme pokusit rozbít „bludný kruh“ sociální reprodukce. Intervence prostřednictvím přípravných tříd, romských asistentů, ale též „domácích učitelů“ se v dlouhodobé perspektivě jeví jako smysluplné, přestože to na první pohled nemusí být zřejmé. Aby nastíněná strategie mohla být účinná, měl by být celý systém vzdělávání romských žáků koordinován nejen na úrovni legislativní, ale též v rovině samotné praxe:

- V oblasti předškolního vzdělávání je třeba dořešit problematiku „dvoukolejnosti“ přípravných tříd a mateřských škol. Systém počátečního vzdělávání romských žáků naráží na velkou diskrepanci mezi žáky připravenými a zcela nepřípravenými pro vzdělávání.
- Není provázána síť terénních sociálních pracovníků, pracujících přímo v romských rodinách se školou a potažmo s romskými asistenty ve školách. Legislativně je sice ošetřena vazba sociálních dávek a povinnosti školní docházky (uplatňována ve vztahu k rodičům), ale v praxi se ji využívá nedůsledně.
- Účinnost sociální opory romských asistentů ze zvýší za předpokladu jejich vzdělání, ale též plně akceptace ze strany učitelů a vedení školy. Jejich pracovní náplň a využití se na mnohých školách zásadně odlišuje.
- Projekt „domácí učitel“ přináší řadu pozitivních efektů ve vybraných rodinách. Také v této oblasti postrádáme systematickou koordinaci těchto aktivit, které jsou organizovány nahodile občanskými sdruženími a dalšími institucemi. Činnost „domácích učitelů“ je závislá na grantové podpoře a v některých případech není plně supervidována.
- V rovině metodologie výzkumu můžeme konstatovat, že kvalitativní přístup opřený především o metodu ohniskových skupin přináší zajímavé klíčové údaje pro popis zkušenosti jak učitelů přípravných tříd, tak také asistentů a studentů. Tento popis doplněný interpretační výzkumníka má význam především pro explanaci řady faktorů vytvářející sociální a kulturní determinanty. Samotné vysvětlení na pozadí složitého kontextu nám pak umožňuje navrhnout optimální strategie vzdělávání romských žáků.

LITERATURA

- Creswell, J. W. *Research design*. London : Sage Publications, 2003, s. 87 – 102.
- GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [on-line]. GAC spol. s r. o.; Nová škola o. p. s.; Období realizace: 1. 11. 2005 – 15. 8. 2006. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analiza_romskych_lokalit.pdf
- GAC. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. [on-line]. GAC spol. s.r.o. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
- GAC. Interaktivní mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit [on-line]. Realizace: GAC spol. s r. o. Nová škola o. p. s. - externí výzkumníci pro realizaci terénních fází; období realizace: 1. 11. 2005 – 15. 8. 2006. [cit. 2008-10-09] Dostupné z: http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html
- Gulová, L.; Němec, J.; Štěpařová, E. Budte rádi, že máte chytré ženy, aneb romská žena v zrcadle vyprávění. In Hašková, H.; Křížková, A.; Linková, M. *Mnohohlasem. Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2006, s. 283 – 299.
- Hůlová, K.; Steiner, J. Romové na trhu práce. In Hirt, T.; Jakoubek, M. (Eds.) „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň : Aleš Čaněk, 2006, s. 91 – 136.
- Čermák, I.; Lindénová, J. *Povolání herec*. Kritické momenty v pracovním životě herců. Brno : Větrné mlýny a Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2000.
- Katrňák, T. *Odsouzení k manuální práci*. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha : SLON, 2004.
- Mareš, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové : Nukleus, 2002.
- Maříková, H.; Petrusek, M.; Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996.
- Morgan, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001.
- Navrátil, P. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003.
- Němec, J. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno : PdF MU, 2005.
- Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004.
- Rous, J. *Romové – vhléd do problému*. Brno : Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky PdF MU, 2003.
- Sirovátka, T. (Ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno : MU a Georgetown, 2004.
- Zpráva o stavu rasismu, xenofobie a antisemitismu v České republice v roce 2006*. Monitorovací zprávu o projevech rasismu, xenofobie a antisemitismu na území České republiky zpracovala obecně prospěšná společnost Člověk v tísni v rámci projektu RAXEN (European Racism and Xenophobia Information Network). Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_79_1.pdf

Tato práce vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.