

ZAHRANIČNÁ INŠPIRÁCIA PRE VZDELÁVANIE RÓMSKÝCH DETÍ – TEORETICKÁ PERSPEKTÍVA

FOREIGN INSPIRATION FOR THE EDUCATION OF ROMA CHILDREN – A THEORETICAL PERSPECTIVE

MICHAELA STEJSKALOVÁ

Abstrakt

Táto teoretická stat' sa venuje špecifikám vzdelávania detí z menšín a sociálne-znevýhodnených skupín. Vychádza predovšetkým z amerických skúseností so vzdelávaním černošských detí, pretože u nich sa spája skúsenosť viditeľne odlišnej menšiny so skúsenosťou sociálneho znevýhodnenia, a podobne je tomu aj v prípade rómskych detí v Česku. Cieľom práce je spraviť prehľad o jedinečných charakteristikách týchto detí vo vzťahu k ich vzdelávaniu a školskej úspešnosti a v odpovediach na ne hľadať inšpiráciu pre vzdelávanie podobne znevýhodnených detí u nás. Budeme sa venovať dôvodom, prečo deti z menšín dosahujú vo všeobecnosti horšie výsledky než ich rovesníci z majoritnej strednej triedy – pôjde hlavne o ich nadmerné zastúpenie v špeciálnom vzdelávaní, segregáciu, sociálnu konštrukciu školského zlyhania a ich jazykové vzdelávanie.

Kľúčové slová

deti z menšín, sociálne znevýhodnenie, segregácia, jazykové vzdelávanie, školské zlyhanie

Abstract

This theoretical paper deals with the specific issues of education of minority children from socially disadvantaged environments. Its main focus is on the education of African American children, because they are a clearly different minority and often socially disadvantaged, similar to Roma children in Czech society. The aim of this paper is to summarise specific characteristics of these children in relation to their education and the ways they are dealt with in the U.S. context, and then find inspiration for the education of similarly disadvantaged children here. The paper stresses the reasons children from minorities tend to be less successful at school than their counterparts from white middle class families: their excessive segregation in special schooling and 'poor schools', the social construction of their failure, and their language education.

Keywords

minority children, social deprivation, segregation, language education, school failure

Vzdelávanie rómskych detí je v Česku dlhodobo sledovanou témou, či už preto, že rómske deti významne častejšie než ich rovesníci z majority končia svoje vzdelávanie povinnou školskou dochádzkou, alebo preto, že bývajú často segregované na základných školách praktických alebo „rómskych“ školách. Toto sa samozrejme netýka všetkých rómskych detí, ale hlavne detí zo sociálne znevýhodneného či vylúčeného prostredia. Cieľom tohto textu je na zahraničnej skúsenosti zo vzdelávania, predovšetkým černošských detí, ukázať možnosti inšpirácie zahraničnými prístupmi vo vzdelávaní detí, u ktorých sa spája skúsenosť sociálneho znevýhodnenia so skúsenosťou viditeľne odlišnej menšiny v našom kontexte.

Charakteristika situácie národnostných menšín a sociálne znevýhodnených skupín

Príslušníci menšín aj sociálne znevýhodnených skupín sú v systéme vzdelávania nastavenom v prospech majoritnej populácie značne znevýhodnení. Táto nevýhoda má multidimenzionálny charakter a prejavuje sa prakticky vo všetkých oblastiach ich života.

Národnostné menšiny a ich postavenie v majoritnej spoločnosti

V tomto texte chápeme pod pojmom menšina národnostnú menšinu, ktorá je ako taká uznávaná právom v konkrétnej krajine. Budeme ju považovať za zastrešujúcu kategóriu pre „všetchny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na vlastním teritoriu, tedy a) jak ‚malá etnika‘ nedisponující vlastním národním státem, tak b) části velkých státních národů sídlící na území jiného státu, resp. c) specifické případy na pomezí etnografické či sociální skupiny“ (Průcha, 2001, s. 25). Průcha tiež hovorí o rasovej menšine ako o špecifickom prípade menšiny vymedzenej na rasovom základe a do tejto kategórie by sa dali zaradiť černosi v Spojených štátoch amerických.

Príslušníci menšín sú v spoločnosti väčšinou¹ umiestnení na najnižšom stupni stratifikačného rebríčka, preto vznikajú rôzne iniciatívy na národnej aj medzinárodnej úrovni, ktoré sa snažia o zlepšenie ich postavenia. Objavujú sa snahy o zrovnoprávnenie podmienok vzdelávania, zamestnávania, bývania a podobne. Toto zrovnoprávnenie v podobe afirmatívnej akcie má však tú nevýhodu, že je zamerané vyslovene na znevýhodnenú populáciu, čo môže vyvolávať u členov majority negatívne emócie.

¹ Niektoré menšiny sú úspešnejšie než iné a dokázali svoje znevýhodnenie eliminovať na základe vlastných zdrojov.

Sociálne znevýhodnenie a sociálna exklúzia

Pojem sociálne znevýhodnenie sa v súčasnosti používa predovšetkým v súvislosti so vzdelávaním a v rámci tzv. školského zákona² je definované ako „rodinné prostredie s nízkym sociálne kultúrnym postavením a ohrození sociálne patologickými jevy“ (Zákon, 2004)³. Niekedy sa v rovnakom význame používa aj slovné spojenie sociokultúrna deprivácia alebo málo podnetné rodinné prostredie. V zásade sa jedná o sociálne a kultúrne prostredie, ktoré dieťaťu sťažuje zapojenie sa do hlavného vzdelávacieho prúdu. Podľa Koncepcie (2005) patria do skupiny sociálne znevýhodnených detí aj deti, ktorých rodičia nedokážu alebo nechcú podporovať v plnení školských povinností či ich nemôžu materiálne zabezpečiť. Rámcový vzdelávacie program pro základní vzdělávání (2013, s. 124) zhrňa, že sa jedná o žiakov, „kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace“, a upozorňuje na fakt, že častým znevýhodnením týchto detí je predovšetkým ich nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka. Sociálne znevýhodnenie je náročné diagnostikovať ako špeciálnu vzdelávaciu potrebu a v minulosti bývali jeho dôsledky často zamieňané s ľahkým mentálnym postihnutím.

So sociálnym znevýhodnením úzko súvisí koncept sociálnej exklúzie, ktorý sa už vzťahuje k celkovej situácii jedinca či rodiny v spoločnosti a ovplyvňuje aj prístup ku vzdelaniu. Sociálnu exklúziu môžeme definovať ako situáciu, v ktorej je jedincovi alebo celej skupine obyvateľstva odoprený podiel na zdrojoch spoločnosti, v dôsledku čoho sa ocitajú v kultúrnej alebo sociálnej izolácii. Sociálna exklúzia sa najčastejšie týka skupín obyvateľstva, ktoré sa od hlavného prúdu spoločnosti niečím líšia. To znamená, že sa jedná o príslušníkov menšín a imigrantov, ktorý majú problém predovšetkým s úradným jazykom krajiny, do ktorej prišli, čo im výrazne komplikuje účasť na primárnom pracovnom trhu a obmedzuje to aj ich ďalšie možnosti. Situácia sociálneho znevýhodnenia a sociálnej exklúzie má dobre zdokumentované dôsledky pre neúspešnosť detí z tohto prostredia v hlavnom vzdelávacom prúde.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

³ Táto definícia je len čiastočná, pretože ostatné dva body sa rómskych detí väčšinou netýkajú.

Vysvetľujúce teórie školského zlyhania u detí z uvedených znevýhodnených skupín

Deti menšinového pôvodu, či pochádzajúce z nižších priechok socioekonomického rebríčka, dosahujú v škole vo všeobecnosti horšie výsledky než ich rovesníci z majoritnej strednej triedy – tento jav je prítomný tak v Spojených štátoch amerických ako aj v krajinách západnej Európy. Odborníci na vzdelávanie pri vysvetľovaní týchto rozdielov používajú rôzne perspektívy. Najväčšiu pozornosť odborníkov vzbudzujú rozdiely v úspešnosti černošských a belošských detí, ale budeme sa venovať aj deťom z iných menšín a deťom zo sociálne-znevýhodneného prostredia. Paige a Witty (2009) identifikovali týchto päť skupín vysvetlení rozdielných vzdelávacích úspechov: socioekonomické nerovnosti, sociálne-patologickú kultúru, genetické rozdiely, černošskú identitu a vzdelanostnú depriváciu. Autori síce pripúšťajú, že každá z týchto skupín (až na genetické rozdiely) môže čiastočne rozdiely v učení sa vysvetľovať, ale za najzásadnejšiu považujú vzdelanostnú depriváciu, čo v ich chápaní znamená, „že dieťa je ochudobnené o základy, ktoré smerujú ku kognitívnemu rozvoju, predovšetkým sa jedná o vysoké očakávania a výborné vyučovanie“ (Paige, Witty; 2009, s. 71). Všetky ostatné skupiny chápu skôr ako okolnosti, ktoré treba brať do úvahy, keď chceme rozdiely v učení medzi deťmi z rôznych prostredí znižovať.

Podobne odhaľujú aj Artiles a Trent (1994) tri typy teórií vysvetľujúcich zlyhávanie detí z menšín v americkom vzdelávacom systéme. Jedny teórie predpokladajú, že príslušníci menšín sú vrodene menejcenní a podľa toho potom v škole dosahujú výsledky. Druhý typ teórií stavia na rozdieloch medzi školskou dominantnou kultúrou a kultúrou, ktorú deti poznajú z domu, pričom domáca kultúra formuje iné správanie, spôsoby učenia aj kognitívne štýly, než škola očakáva, čo vedie k nedorozumeniam a problémom. Tretí typ teórií kladie dôraz na faktory širšieho edukačného kontextu, podľa ktorých má preťažený vzdelávací systém s nedostatkom materiálnych zdrojov len veľmi obmedzené nástroje na vyrovnanie sa s kultúrnymi rozdielmi, a preto zlyháva v tej časti žiackej populácie, ktorá nezapadá do jeho uniformného rámca.

S jedinečným vysvetlením školského zlyhávania menšín prišiel v 80. rokoch 20. storočia John Ogbu, keď porovnával menšiny, ktoré sú vo svojom vzdelávaní relatívne úspešné, s tými, ktoré opakovane zlyhávajú. Vo svojich prácach (Ogbu, 1987, 1990) vysvetľuje rozdielne vzdelávacie výsledky tým, že rozdeľuje menšiny na autonómne, imigrantské a kastovnícke. Autonómne menšiny sa od majoritného obyvateľstva nijak výrazne neodlišujú a nie sú jej nijak podriadené, jedná sa napríklad o Mormonov či Židov. Ogbu sa však zamerával na menšiny imigrantské a kastovnícke, pričom imigrantské menšiny sú také, ktoré sa presťahovali do Spojených štátov z vlastnej vôle, najčastejšie

s vidinou zlepšenia svojho ekonomického postavenia. Kastovnicke menšiny sú ľudia, ktorí boli zapojení do dominantnej spoločnosti viac či menej násilne a od začiatku boli oproti majorite v podradnom postavení – ako príklad uvádza Ogbu domorodých indiánov či černochovo privezených z Afriky.

Ogbu (1987) je presvedčený, že tým, že existujú menšiny, ktoré sa dokážu vzdelávať bez väčších problémov, nemôžeme hľadať príčiny rozdielov len v neznalosti dominantného jazyka či inej kultúre. Za hlavný faktor odlišujúci úspešných od neúspešných považuje „povahu histórie, podradenosti a vykorisťovania minorít, a povahu vlastných menšinových inštrumentálnych a expresívnych odpovedí na toto zaobchádzanie“ (Ogbu, 1987, s. 317). Kastovnicke menšiny v školách najčastejšie zlyhávajú, pretože ich skúsenosť v majoritnej spoločnosti je poznačená historickými vzťahmi podradenosti a nadradenosti.

Na základe týchto vzťahov sa kastovnicke menšiny dostávajú do úplne iného vzťahu s dominantnou kultúrou než imigrantské menšiny⁴. Čo sa týka hlavných rozdielov, tak u imigrantov Ogbu (1990) hovorí o primárnych kultúrnych rozdieloch, ktoré boli v ich kultúre prítomné už predtým, než do Ameriky prišli. U kastovnických menšín sú to sekundárne kultúrne rozdiely, ktoré vznikli v reakcii na podriadené postavenie a kontakt s majoritou vôbec. Podobne si imigrantské menšiny udržiavajú svoju skupinovú identitu len v prvej generácii; u kastovnických menšín sa skupinová identita rozvinula až potom, ako boli podriadení a nemali možnosť návratu domov. Rozdiely sú aj v ľudovej teórii o tom, ako sa v majoritnej spoločnosti dá niečo dosiahnuť: imigranti prijali teóriu dominantnej kultúry o dobrom vzdelaní potrebnom pre dobre platené pracovné miesta, a ak sa im nedarí, racionalizujú si svoj neúspech ako dôsledok slabej jazykovej vybavenosti. Kastovnicke menšiny však počas dlhého útlaku, keď im bol odopieraný prístup nielen k dobrým zamestnaniam, ale aj k dobrým školám, stratili dôveru v dominantné inštitúcie a ich ľudový príbeh ako uspieť je založený na viere v kolektívnu akciu ľudí s podobným osudom či na rôznych majoritou odsudzovaných stratégiách prežitia. Imigrantské menšiny chápu kultúrne rozdiely medzi sebou a majoritou ako niečo, čo sa dá prekonať a prispôbiť, kastovnicke menšiny ich chápu ako znaky identity, ktoré už nemôžu nijak zmeniť, preto u nich často dochádza ku kultúrnej inverzii⁵.

⁴ V neskorších prácach už Ogbu hovorí o nedobrovoľných a dobrovoľných menšinách (Ogbu, 1992; Ogbu & Simons, 1998). Toto rozdelenie by sa dalo použiť aj na vysvetlenie školskej úspešnosti rómskych detí.

⁵ Príslušníci menšín považujú za vhodné a žiaduce to, čo je v opozícii k tomu, čo je vhodné a žiaduce u majority.

Ogbu sa tiež venuje špecifickému vplyvu komunity na školskú úspešnosť detí z nej a ten sa prejavuje v:

- kultúrnych modeloch⁶, ktoré menšina má v súvislosti s majoritou a jej školami;
- kultúrnom a jazykovom referenčnom rámci menšiny;
- stupni dôvery a blízkosti, ktorú menšina cíti k „bielym Američanom“ a ich inštitúciám; a
- edukačných stratégiách, ktoré vyplývajú z vyššie uvedeného (Ogbu, 1992, s. 289).

Problémy v škole nastávajú, keď kultúrny model minority vychádza z presvedčenia, že nemajú šancu uspieť tak ako členovia majoritnej spoločnosti, v dôsledku čoho si vytvoria referenčné rámce, ktoré vznikli v opozícii k dominantnej spoločnosti a na základe nich rozlišujú „biely“ spôsob života a „čierny“ spôsob, pričom ten prvý im nebol dovolený, a o ten druhý preto nechcú prísť. Čo sa týka dôvery, niektoré menšiny majú bohatú históriu, ktorá ich presvedčila o tom, že majorite sa nedá veriť. Všetky tieto znaky ovplyvňujú spôsoby, akými sa príslušníci menšín (ne)snazia dosiahnuť formálne vzdelanie. Často sa stáva, že školu tieto nedobrovoľné minority vnímajú len ako ďalší spôsob útlaku a udržiavania spoločenského usporiadania.

Ogbu nám ponúkol skutočne zaujímavý pohľad na rozdiely v školskej úspešnosti, ale jeho prístup bol samozrejme aj kritizovaný. Trueba (1988) ho napríklad kritizuje za to, že opomína kultúrne faktory, nie je to však úplne tak, pretože komunitné vplyvy sú vlastne kultúrnymi faktormi. Aj Trueba napriek tomu, že predpokladá úzky vzťah medzi jazykom, kultúrou a schopnosťou poznávať, zvlášť u detí prechádzajúcich z kultúry do kultúry, nakoniec uvádza, že „akademický úspech alebo neúspech nie je osobnou vlastnosťou žiadneho dieťaťa, ani kolektívnou charakteristikou žiadnej skupiny, ale sociálnym fenoménom napojeným na historické a sociálne podmienky“ (Trueba, 1988, s. 282). Ďalším kritikom bol Cummins (1997), ktorý sa vymedzuje voči typológii minorít – prijíma ju však ako ideálne typy, ktoré môžu byť užitočné pri analýze. Vo svojej teórii kladie dôraz na školské systémové bariéry, ktoré bránili černochoch uspieť v majoritnom školstve, a to: nízke očakávania učiteľov; kurikulum, ktoré neodráža žiakovu skúsenosť či poskytuje len negatívny obraz o jeho kultúre; malý počet učiteľov z podobnej vrstvy, ako sú žiaci, a necitlivosť belošských učiteľov voči záležitostiam rasových rozdielov, ktorá vedie k ich negatívnej identite (Cummins, 1997, s. 421).

⁶ Kultúrny modelom rozumie Ogbu to isté čo ľudovou teóriou.

Táto teória sa zameriava na kontext Spojených štátov, ale určite by bolo možné ju s úpravami použiť aj v iných multikultúrnych krajinách s dobrovoľnými a nedobrovoľnými menšinami. V českom kontexte by sa dal týmto delením vysvetliť rozdiel medzi školskou úspešnosťou rómskych a vietnamských detí: Vietnamci v Česku by mohli byť ideálno-typickou imigrantskou menšinou, pretože sem prišli so zámerom zlepšiť svoje ekonomické postavenie, vzdelávanie chápu ako cestu k úspechu a výrazne vplývajú na svoje deti, aby sa venovali školským povinnostiam (Průcha, 2001). Kultúrne rozdiely medzi Vietnamcami a členmi majority sú tiež primárneho charakteru, pretože existovali už pred ich príchodom na územie Česka. Na druhej strane Rómovia sú menšinou, ktorej členovia vo vzdelávaní dosahujú veľmi podpriemerné výsledky. Aj napriek tomu, že ich sem nikto „neprivliekol násilím“, sú historicky skupinou, ktorá bola objektom vládnych politík a útlaku zo strany majority. V ďalšej časti sa venujem konkrétnym problémom spojeným so vzdelávaním detí zo znevýhodnených skupín.

Problémy spojené so vzdelávaním detí zo znevýhodnených skupín

Nadmerné zastúpenie týchto detí v špeciálnom vzdelávaní

Mnohí autori v súvislosti so vzdelávaním detí z menšín (Donovan & Cross, 2002; McNamara, 1998; McNulty Eitle, 2002) upozorňujú na ich nadmerné zastúpenie v špeciálnom vzdelávaní, tj. v špeciálnych školách či triedach. Zhodujú sa aj na tom, že šanca ocitnúť sa v špeciálnej triede alebo špeciálnej škole rastie s chudobou rodín, z ktorých deti pochádzajú. Takže sa prelína menšinový pôvod so situáciou chudoby, ktorá sa odráža umiestnením v rámci mestského priestoru (Artiles & Trent, 1994). Toto umiestnenie priamo ovplyvňuje príležitosti ľudí žijúcich v týchto chudobných mestských častiach.

Rómske deti sú podľa tohto pojatia v trojitej nevýhode: pochádzajú z odlišnej menšiny, žijú vo veľmi chudobných podmienkach a tým, že žijú prevažne segregovane od členov majority, majú obmedzené možnosti, čo sa týka voľby školy. Ringold, Orenstein a Willkens (2004) potvrdili skutočnosť, že Rómovia v strednej a východnej Európe navštevujú buď špeciálne školy, alebo školy, v ktorých sú rómske deti segregované.

Čo sa týka špeciálneho vzdelávania, odborníci sa zhodujú na tom, že umiestňovanie príslušníkov menšín v ňom nesúvisí s ich mentálnou vyspelosťou, ale skôr s mierou, do akej (ne)zapadali do prevládajúcej normy. McNamara (1998) v súvislosti s tým uvádza, že veľa žiakov bolo označených ako mierne hendikepovaní nie preto, že majú nejakú hendikepujúcu vlastnosť, ale preto, že bežné vzdelávacie programy sa nedokázali adekvátne vyrovnáť s ich vzdelávacími potrebami (McNamara, 1998, s. 12). Samson

a Lesaux (2009) zase upozorňujú na fakt, že deti z menšín v predškolskom veku ešte nie sú označené ako deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ale už v druhej, tretej triede základnej školy sú umiestňované do špeciálno-vzdelávacích zariadení, čo odkazuje k potrebe včas problémy v učení identifikovať a od malička deťom poskytnúť pomoc, aby neskôr do špeciálneho vzdelávania nemuseli byť zaraďované.

Podľa McNamara (1998) učitelia odporúčajú deti do špeciálneho vzdelávania v dobrej viere, že im uľahčujú život, lebo v bežnej škole by sa trápili. Artiles a Trent (1994, s. 421) považujú za hlavné príčiny nadmerného zaťaženia chudobných detí a detí z menšín v špeciálnom vzdelávaní chybné odporúčacie a hodnotiace procedúry a definíciu základných sociálnych konštruktov, na ktorých je toto hodnotenie založené.

Ďalšou často spomínanou príčinou je zamieňanie hendikepu a odlišnosti: Gay (2002) upozorňuje, na „niektoré postoje, hodnoty a správania, ktoré spôsobujú, že deti z rasových, etnických a kultúrnych skupín mimo hlavného prúdu spoločnosti sú diagnostikované a premiestnené do špeciálneho vzdelávania kvôli *zle pochopeným nezrovnalostiam* medzi ich domovmi a školskými kultúrnymi štandardmi, a nie biologickými zlyhaniami alebo intelektuálnymi limitmi“ (Gay, 2002, s. 616). Je zrejmé, že umiestňovanie do špeciálnych vzdelávacích programov je jedným zo spôsobov, ako príslušníkov menšín segregovať a udržiavať ich v ich nízkom socioekonomickom postavení (Armstrong, 2003), a ako takému by sa mu malo predchádzať všetkými dostupnými prostriedkami.

Segregácia v „chudobných školách“

Segregácia ďalej prebieha nielen na základe intelektových schopností, ale aj na ekonomickom základe – deti z chudobných rodín sú umiestňované v konkrétnych školách, pretože sú to pre nich školy spádové. Chudoba samotná má na vzdelávacie výsledky veľmi zlý vplyv. Kahlenberg (2001) píše o charakteristikách „chudobných škôl“ a upozorňuje, že sú pre ne typickí „žiaci, ktorí majú menšiu motiváciu a sú často objektom negatívnych rovesníckych vplyvov; rodičia, ktorí sú všeobecne menej aktívni, využívajú menej vplyvu v školských záležitostiach a zhromažďujú škole menej finančných prostriedkov; a učitelia, ktorí bývajú menej kvalifikovaní, majú menšie očakávania a učia zredukované kurikulum“ (Kahlenberg, 2001, s. 47). Čo sa týka žiakov, je ich nezáujem spôsobený predovšetkým skutočnosťou, že v triede a vlastne v celej škole sú len žiaci, ktorí nemajú motiváciu na dosahovanie školského úspechu. U rodičov je podľa Donovan a Cross (2002) malá aktivita spôsobená dvoma momentmi: školským personálom, ktorý od rodičov žiadnu aktivitu neočakáva, a vplyvom logistických bariér, ktorým rodičia čelia. Rodičia tiež nevedia o tom, že by v škole svojich detí mohli niečo

zmeniť, a nechápu význam rodičovských schôdzok. Čo sa týka učiteľov, je príčinou ich zlyhávania pri učení detí z menšinového prostredia už ich príprava na pedagogických fakultách, kde ich nepripravujú na to, že vyučovanie v „menšinových“ či „chudobných“ školách je iné, a súčasne pripravujú do škôl, aké sú, a nie do takých, akými by mali byť, takže prispievajú k udržiavaniu nerovného usporiadania spoločnosti (Yeo, 1997). V „chudobných školách“ sa kladie aj veľký dôraz na disciplínu a kontrolu nad žiakmi a za ich zlyhávanie sú z hľadiska školy a učiteľov zodpovední samotní žiaci, rodičia alebo predpokladaná defektnosť komunity (Kahlenberg, 2001).

Okrem ekonomického základu prebieha segregácia v školách aj na rasovom základe, v USA sa týkala predovšetkým černošských detí z get. Škola v gete je nástrojom kontroly, deti v nej sú systematicky kategorizované a označované nálepkami, ktoré dostanú na začiatku svojej školskej dráhy, ale nie sú učené a tým pádom zlyhávajú. „Nie sú rešpektované ako ľudské bytosti, sú obetované mašinérii efektivity a nahraditeľnosti, ich dôstojnosť a potenciál ľudských bytostí sú ignorované v mene školsky irelevantných faktorov – ich spôsobov, ich reči, ich oblečenia a ich zjavného nezájumu“ (Clark, 1965, s. 128). To sa potom odráža vo vysokej miere agresivity, nevládateľnosti tried, záškoláctva a predčasne ukončenej školskej dochádzky. Podľa Kantor a Brenzel (1993) bola podobná situácia v amerických mestských školách aj o štvrtstoročia neskôr – deti zo škôl v deprivovaných oblastiach stále dosahovali v škole horšie výsledky a odpor mestských školských byrokrácií k zmene a transformácia mestského trhu práce im zabránili v dosahovaní úspechu a zvýšili mieru predčasných odchodov zo školy. Segregácia vo vzdelávaní má vo všetkých troch prípadoch vplyv na štruktúru dospelých príležitostí. Reakciou na segregáciu je snaha o desegregáciu škôl a o inkluzívne vzdelávanie, tomuto prístupu sa venujeme v ďalšej časti, teraz sa však pozrieme na špecifická jazykového vzdelávania detí z menšín.

Jazykové vzdelávanie detí z menšín

Je zrejmé, že deti pochádzajúce z menšín ovládajú primárne iný jazyk, než prevláda v majoritnej spoločnosti, a aj v prípade, že sa v hostiteľskej krajine narodili, nemôžu sa ho naučiť od rodičov, ktorí ho sami dostatočne neovládajú. Sú rôzne názory na to, v akom jazyku by deti z menšín mali byť vzdelávané. Pôvodne v lingvistike prevládalo presvedčenie, že všetky jazyky sú rovnocenné, v súčasnosti však niektoré jazyky sú považované za menej vhodné na vzdelávanie a dorozumievanie sa v úradnom styku (Collins, 1988). Proti tomuto prístupu sa ohradzujú predstavitelia hnutia za jazykové ľudské práva, ktorí tvrdia, že právo na materinský jazyk a jeho používanie v školách je základným ľudským právom, ktoré by nemalo byť nikomu odopierané, pretože každý človek by mal mať možnosť pozitívne sa so svojím materinským

jazykom stotožniť, a táto jeho identifikácia by mala byť ostatnými rešpektovaná a prijímaná (Peirce & Skutnabb-Kangas, 1994). To by malo podľa ďalších autorov (May, 2005; Wright & Bougie, 2007) prispieť k zvýšenému sebavedomiu príslušníkov menšiny a tiež zvýšiť ich schopnosť čeliť prípadnej diskriminácii. Ďalším samozrejým jazykovým právom je podľa nich právo učiť sa aspoň jeden úradný jazyk v hostiteľskej krajine. Učitelia by teda mali byť aspoň bilingválni, aby lepšie rozumeli potrebám a identite svojich žiakov (Peirce & Skutnabb-Kangas, 1994). O bilingválne vzdelávanie príslušníkov menšín sa zasadujú aj ďalší autori (Garcia, 1986; Cummins, 2000), pretože sa empiricky zistilo, že bilingválne deti majú oproti monolingválnym deťom tú výhodu, že sú „doma“ v oboch kultúrnych prostrediach a majú aj väčšie niektoré kognitívne schopnosti a lepšie vzdelávacie výsledky než ich rovesníci ovládajúci len jeden jazyk.

Ideálnym stavom je v tomto prípade vyrovnaný bilingvalizmus – deti ovládajú oba jazyky v rovnakej miere a učia sa ich po celú dobu povinnej školskej dochádzky, ale s ohľadom na to, ktorý jazyk je ich materinský a ktorý je pre ne cudzí. Garcia (1986, s. 107–108) pomenúva niekoľko základných predpokladov jazykového vzdelávania žiakov menšinového pôvodu: Žiaci, ktorí nemajú jazyk školy za svoj materinský, nemôžu vo vzdelávaní dosahovať adekvátne výsledky, preto by bolo lepšie, keby začali povinné kurikulum preberať vo svojom materinskom jazyku a súčasne sa učili dominantný jazyk ako cudzí, to by znamenalo, že kým sa naučia dostatočne školský jazyk, nie sú pozadu s preberaným učivom a poznatky získané v materinskom jazyku potom ľahšie preklapia do školského jazyka. Na to, aby však žiaci dostatočne ovládli školský jazyk, musia mu byť vystavení dostatočne dlhú dobu a v kontextoch, ktoré sú im blízke. V bilingválnom vzdelávaní sú užitočné postupy vyučovania dominantného jazyka ako druhého jazyka.⁷

Bilingválne vzdelávanie stále nie je ničím, čo by vo vyučovaní detí z menšín (zvlášť v prostredí strednej a východnej Európy) prevládalo.⁸ Často dochádza k tomu, že deti sú vyučované v dominantnom jazyku, sústavne v ňom zlyhávajú, a to sa potom odráža aj v ich akademickom výkone, to je možné sledovať aj v prípade rómskej menšiny, kde nimi používaný etnolekt češtiny nie je dostatočný na úspech v škole.

⁷ V anglickom prostredí sa jedná o English as a Second Language (ESL) a učitelia bývajú v jeho postupoch špeciálne školení, pokiaľ o to majú záujem.

⁸ A to aj napriek tomu, že Evropská charta pro regionální a menšinové jazyky zaručuje vzdelávanie v menšinových a regionálnych jazykoch – rómčiny sa ale týka len druhý článok charty, ktorý zaručuje jej svojbytnosť a ochranu ako kultúrneho bohatstva, ale už nie vzdelávanie a možnosť účasti na verejnom živote.

Sociálna konštrukcia školského zlyhania chudobných detí a detí z menšín

Posledným problémom, ktorému sa v tejto časti budem venovať, je sociálna konštrukcia školského zlyhania u detí z chudobných rodín a z menšín. Clark (1965) upozorňuje na to, že americké verejné školstvo bolo postavené na predpokladoch, ktoré robili z černošských detí deti nevzdelateľné. Jedna skupina predpokladov hovorila o tom, ako ich nevzdelateľnosť leží na strane detí a ich sociálneho pôvodu (v súvislosti s hodnotou IQ či sociálnymi podmienkami domova). Druhá skupina predpokladov vychádzala z pretrvávania triedneho usporiadania, ktorému školy napomáhajú, a z toho, že černosi nikdy nebudú zastávať iné než manuálne práce, preto je zbytočné, aby sa učili. V tomto prípade sa splnilo sebanapĺňajúce proroctvo, pretože deti, s ktorými sa zaobchádza ako s nevzdelateľnými, sa takmer nevyhnutne nevzdelateľnými stanú.

Veľkú rolu pri sociálnej konštrukcii zlyhania hrajú očakávania učiteľov. Mnohí autori (Donovan & Cross, 2002; Kahlenberg, 2001; Paige & Witty, 2009) upozorňujú na to, že vyučujúci žiakov zo znevýhodneného prostredia (bez ohľadu na to, či sa jedná o žiakov chudobných alebo menšinového pôvodu) majú od nich menšie očakávania, než by mali alebo majú od detí z majority. Potom prispôsobujú vyučovanú látku tak, aby zodpovedala predpokladaným alebo identifikovaným slabším žiakom, čím výrazne znižujú nároky na ne kladené, a tým aj ich možnosť uspieť neskôr na vyššom stupni školy.

Moll a Diaz (1987) ukazujú, ako školy predpokladajú jednotnú líniu vývoja jednotlivých zručností, a pokiaľ do nich deti nezapadajú, uviaznu v jednoduchých súčastiach kurikula a nemajú šancu ukázať, že dokážu viac. Moll a Diaz (1987, s. 302) sú presvedčení, že tak ako je sociálne organizované školské zlyhanie, môže byť sociálne organizovaný aj úspech, za predpokladu, že sú plne využívané materiálne zdroje, potenciál, schopnosti a talent, a to tak detí, ako aj učiteľov. Podobne aj podľa Paige a Witty (2009) stačí, aby dieťa natrafilo na učiteľa, ktorý skrátka nebude zlyhanie podporovať, bude mať vysoké očakávania a z dieťaťa sa môže stať úspešný študent.

McDermott (1987) vidí sociálnu konštrukciu zlyhania znevýhodnených detí v tom, že „sme uverili, že zlyhanie je niečo, čo robia deti, namiesto toho, že je to niečo, čo sa deje im, a potom, tým, že vysvetľujeme ich zlyhanie tým, čo robia, prispievame k udržiavaniu ich školského zlyhania“ (McDermott, 1987, s. 363), a upozorňuje, že treba „vysvetliť, prečo sme si vyrobili tak prepracovaný aparát na ukazovanie zlyhaní našich detí, keď sme mohli vložiť všetku našu energiu do organizácie učenia“ (McDermott, 1987, s. 363).

Existuje veľa príkladov toho, ako je možné toto zlyhanie obrátiť na úspech za použitia postupov, ktoré vhodne pracujú s tým, čo deti vedia, a reagujú na ich potreby už od útleho veku. Týmito príkladmi sa budem zaoberať v ďalšej

časti, ale ani ten najlepší postup nie je dostačujúci, pokiaľ sa nerozhodneme, že je potrebné odstrániť nerovnosti vo vzdelávacích výsledkoch a umožniť znevýhodneným deťom rovnaký úspech, aký zažívajú deti z majority.

Výzvy a návrhy na riešenie špecifických problémov vzdelávania znevýhodnených detí

Každá spoločnosť vychádzajúca z princípu meritokracie musí zabezpečiť také podmienky, aby mal každý človek rovnakú šancu uspieť. To je možné len za predpokladu, že podmienky rovných príležitostí majú deti už od útleho veku, pretože inak začnú za tými „šťastnejšími“ zaostávať. Potom už nezáleží na tom, ako veľmi si chcú úspech zaslúžiť a koľko úsilia vynaložia – ich život je ovplyvnený ich ranými nedostatočnými možnosťami. V západných krajinách navrhli na vyššie uvedené problémy niekoľko riešení a mnohé z nich už úspešne implementovali.

Pokiaľ prijmeme teóriu Ogbu (1992) o **nedobrovoľných menšinách**, tak je potrebné odstrániť systémové prekážky, ktoré bránia ich príslušníkom dosahovať úspech. Na jednej strane sa jedná o odstránenie stropu uplatnenia a odstránenie segregáčnych praktík brániacich v adekvátnom vzdelávaní. Na druhej strane to však znamená aj dlhodobú prácu na získavaní dôvery v dominantnú spoločnosť. Ogbu a Simons (1998) pomenúvajú niekoľko praktík, ktoré sú potrebné na strane učiteľov, a to:

- budovať dôveru – učiteľ musí mať na mysli žiakov najlepší záujem, a to spôsobom, ktorý nijak nepoškodzuje jeho sebavedomie a identitu;
- kultúrne zodpovedajúce vyučovanie – také vyučovanie, ktoré uznáva žiakovu kultúru, jazyk a štýl učenia a vkladá túto znalosť do kurikula a triedy⁹;
- explicitne sa so žiakmi rozprávať o pocitoch nejednoznačnosti a opozície voči školskému systému;
- rolové modely – v podobe osôb, ktoré sú akademicky a profesionálne úspešné a súčasne si udržali svoju menšinovú identitu;
- vysoké štandardy – učiteľ musí ukázať, že verí v schopnosti žiakov, a má preto jasne stanovené vysoké štandardy; a
- zapojenie rodičov a komunity – rodičia majú vedieť, že sú rešpektovaní a potrební na to, aby ich deti v škole prospievali (Ogbu & Simons, 1998, s. 181–182).

⁹ Ogbu a Simons (1998) udávajú ako príklad uznanie *Black English* ako plnohodnotného jazyka v kontextoch, ktoré sú na to vhodné – tým učiteľ dá žiakom najavo, že používaním štandardnej angličtiny nie je ich jazyk nijak ohrozený.

Keď to zhrniem, tak je najdôležitejšie, aby si pedagógovia uvedomovali ne-dôveru svojich žiakov a pracovali s ňou.

Títo autori prinášajú určitý ideálny pohľad, keby sme ho chceli aplikovať v prípade vzdelávania rómskych detí, pravdepodobne by bol najväčším problém so zapojením rodičov, ktorí o vzdelávanie svojich detí nejavia vôbec žiadny záujem. Problematické sú aj vysoké školské štandardy, pretože štandardy na „rómskych školách“ sú tradične nastavené výrazne nižšie než štandardy majoritnej školy. Na druhej strane by bolo treba aj zariadiť, aby vzdelávanie prinášalo deťom z minority možnosti, ktoré prináša deťom z majority. To už úplne nie je v moci pedagógov, ale je to vecou širšieho spoločenského usporiadania. Škola by tak nemala pracovať ako stroj na reprodukovanie nerovností (Bourdieu, 1998), ale ako nástroj na ich odstránenie a vzdelanie by malo prispievať k nastoleniu sociálnej spravodlivosti (Platt, 2007).

Ďalším dôležitým bodom pri vzdelávaní detí z minorít je **kultúrne relevantná alebo zodpovedajúca pedagogika**. Túto ideu rozvinula vo svojom výskume výnimočných černošských učiteľov Ladson-Billings (1995). Podľa nej sú kultúrne relevantní pedagógovia typickí tromi charakteristikami: prvou je koncepcia seba samého a ostatných založená na viere, že každý môže dosiahnuť akademický úspech; druhou charakteristikou sú sociálne vzťahy podporované týmito učiteľmi (rozvoj komunity učenia a blízkych vzťahov, dôraz na spoluprácu a vzájomnú zodpovednosť) a poslednou charakteristikou je ich koncepcia vedomostí – chápu ich ako dynamické a konštruované a dívajú sa na ne kriticky (Ladson-Billings, 1995, s. 478–482). Súčasne musí kultúrne relevantné učenie spĺňať tri kritéria, a to: schopnosť rozvinúť žiakov akademicky, ochotu podporovať ich kultúrne kompetencie a rozvíjať ich sociopolitické a kritické myslenie (Ladson-Billings, 1995, s. 483). Gay (2002, s. 625) definuje kultúrne zodpovedajúcu pedagogiku ako úpravu vyučovacích štýlov podľa učebných štýlov jednotlivých etnických skupín a okrem vyššie uvedených vlastností tohto vzdelávania pridáva ešte multi-kultúrny obsah kurikula, aby žiaci vedeli o histórii, kultúre, hodnotách a ideách ďalších etnických skupín, a tiež kultúrne vhodné výukové metódy.¹⁰ Než ale toto vzdelávanie zavedieme do praxe, je podľa neho nutné odstrániť predsudky u učiteľov, ich negatívne postoje a nízke očakávania voči žiakom z menšín.

¹⁰ Zaujímavým príkladom je výskum Vogt, Jordan a Tharp (1987), ktorí skúšali určitú stratégiu učenia u domorodých havajských detí a potom ju skúšali aj u indiánskych detí – v prvom prípade znamenala úspech, v druhom prípade museli použiť inú stratégiu, lepšie zodpovedajúcu temperamentu indiánskych detí.

Osborne (1996) hovorí, že sa kultúrne relevantná pedagogika týka skupín, ktoré západná kultúra normalizovala a marginalizovala, pretože pojmy ako rasová menšina, kultúrne odlišná menšina či jazykové znevýhodnenie sa mu zdajú neutrálne a nedostatočné na popis skutočnosti. Na základe štúdií ukazuje, že kultúrne relevantné vzdelávanie by malo byť založené na konkrétnej skúsenosti, podporovať dialóg, ktorý slúži ako hodnotiace kritérium, a tiež obsahovať etiku starostlivosti a zodpovednosti. Súčasne v ňom musia byť prítomné vysoké očakávania učiteľov, podpora materinského jazyka a rozvoj úradného jazyka a aktívne zapojenie žiaka a rozvoj jeho sebavedomia (Osborne, 1996, s. 305). Takto nastavené učenie by prospelo všetkým žiakom, faktom však je, že k deťom zo znevýhodnených skupín sa dostáva len veľmi obmedzene. Integrované vzdelávanie by mohlo pomôcť tomu, aby sa táto skutočnosť zmenila.

Dosiahnuť **integráciu** verejných škôl však je problémom aj v americkej spoločnosti. Od roku 1958 tam dochádzalo zo zákona k desegregácii na základe rasy, čo znamenalo, že deti boli prevážané autobusmi do vzdialených škôl. Ako však píše Henig a kolegovia (1999), bola táto školská reforma skôr ilúziou, pretože v 80. a 90. rokoch začalo dochádzať znovu k segregácii – čiastočne preto, že belošké obyvateľstvo sa sťahovalo na predmestia, kde boli od vplyvov tejto reformy uchránení, a čiastočne preto, že keď vo verejných školách začali prevládať deti z menšín, deti z majority začali navštevovať školy súkromné, na ktoré černošské rodiny nemali prostriedky. Kahlenberg (2001) dospel k názoru, že desegregácia na základe rasy bola málo efektívna a je potrebná integrácia na socioekonomickom základe, pretože „oddelené je nerovné, a nie preto, že by sa s menšinovými deťmi stalo niečo zázračné, keď ich posadíme vedľa detí z majority, ale preto, že menšinové školy sú často školy izolované, s veľkým podielom chudobných detí a nízkou úrovňou akademického výkonu a prípravy na vysoké školy alebo zamestnania“ (Kahlenberg, 2001, s. 96). V tomto prípade však nie je jeho cieľom venovať sa potrebe spoločného chodenia detí z chudobných rodín a detí zo strednej triedy do školy, ale nájsť vhodnú podobu socioeconomickej integrácie, ktorá by zvýšila vzdelávacie príležitosti všetkých detí. Do správneho podielu chudobných detí vstupujú tri faktory: akademický – aby prevažovali hodnoty strednej triedy; politický – vhodný pomer, ktorý nespôsobí, že sa stredná trieda vzbúri; a logistický – vychádza z pomeru chudobných a bohatších v konkrétnej geografickej oblasti (Kahlenberg, 2001, s. 110). Z akademického hľadiska nie je táto integrácia pre deti zo strednej triedy škodlivá, keď sú v škole zastúpené aspoň z 50 %. Politicky sa rodičia detí zo strednej triedy nebudú zaoberať asi 25% účasťou chudobných detí, ale keď to presiahne 50 %, tak masívne dávajú svoje deti inam. Najstabilnejšie je to teda znovu do tých 50 % za predpokladu, že chudobné deti nie sú od detí z majority viditeľne odlišné. Logisticky to už záleží od konkrétnej lokality,

do ktorej škola spadá. Riešením je predefinovanie spádových oblastí, aby ten pomer bol zhruba 50/50.

Na príkladoch niekoľkých socioekonomicky integrovaných škôl (*socioeconomically integrated schools*) potom ukazuje, že síce na začiatku bol voči takejto integrácii odpor zo strany rodičov, po nejakej dobe už sa sami zasadzovali o to, aby bolo nové usporiadanie udržané. Podobné snahy o desegregáciu rómskych škôl prebehli aj v českých mestách a tiež došlo k úteku majority do iných škôl. Súčasné rómske školy však vznikli práve tým, že hoci pôvodne boli školami bežnými, postupne na nich začalo Rómov pribúdať a nerómski rodičia začali svoje deti presúvať do iných škôl, čím sa tieto školy začali stávať prevažne rómskymi. Vzhľadom k tomu, akú kvalitu má všeobecne vzdelávanie menšín, sa nedá čakať, že bez jeho premeny by mala nejaká integrácia zmysel. Kahlenberg (2001) tiež upozorňuje, že rodičia zo strednej vrstvy sú tolerantnejší k tejto integrácii než k integrácii na základe etnickej či rasovej príslušnosti.

Desegregácia sa netýkala detí zaradených do špeciálneho vzdelávania. Pritom by stačilo, keby zaraďovaniu do špeciálneho vzdelávania predchádzala včasná identifikácia problémových oblastí a vhodná intervencia. Samson a Lesaux (2009) predpokladajú, že u detí z jazykových menšín je potrebné hlavne správne načasovanie¹¹ a presné vyučovanie rozvíjajúce slovnú zásobu a cit pre jazykové zázemie iného jazyka, než je ich domáci jazyk (Samson & Lesaux, 2009, s. 159). Podľa týchto autorov by pomohlo už to, keby tieto deti neboli segregované vo zvláštnych triedach, ale zaradené medzi bežných žiakov. Donovan a Cross (2002, s. 325) v tejto súvislosti uvádzajú, že žiadna z techník efektívneho učenia¹², používaných u žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, nepoškodzuje bežných žiakov a môže byť pre nich aj prospešná.

Veľkým prínosom pre znevýhodnené deti je **predškolské vzdelávanie**. V anglosaskom kontexte rozlišujú dva typy predškolského vzdelávania: bežné a kompenzačné. Kompenzačné vzdelávanie je určené znevýhodneným deťom predovšetkým z chudobného prostredia a zahŕňa niekoľko programov, ktoré majú rozličnú efektívnosť z pohľadu neskoršej školskej úspešnosti dotknutých detí a aj odlišnú dobu trvania. Podľa štúdie od Haskins (1989) majú kompenzačné programy väčšiu efektívnosť než bežné predškolské

¹¹ Správne načasovanie môže odkazovať k bodom senzitivity, ako ich poznáme z Montessori pedagogiky (viď napr. Rýdl, 1994): v každom období je dieťa citlivé na iné podnety – vtedy sa daná schopnosť rozvíja najlepšie a bez veľkého úsilia.

¹² Efektívnym učením Donovan a Cross (2002, s. 324–329) pomenúvajú charakteristiky, ktoré vznikli ako syntéza výskumov u detí z menšinového prostredia.

programy, a to aj v dlhodobom hľadisku, teda s ohľadom na celkovú životnú úspešnosť zapojených detí. Barnett (1992) vo svojej štúdií dokazuje, že kompenzačné programy síce nemajú merateľné účinky na výšku IQ, ale majú vplyv na zapojenie rodičov do učebného procesu, sebavedomie a motiváciu detí a aj na ich kognitívne schopnosti – deti vstupujú do školy s bohatšími skúsenosťami, ktoré poskytujú lepšiu znalosť faktov; vedia viac o riešení problémov a o tom, ako sa učiť, čo im poskytuje lepšiu pozíciu v škole než ich rovesníkom, ktorí programami neprešli (Barnett, 1992, s. 304). Bowman a Donovan (2000) síce tvrdia, že neexistuje žiadny program, ktorý by sa dal označiť ako najlepší, ale je nutné, aby znevýhodnené deti navštevovali vysoko kvalitné programy s jasnými cieľmi. Efektívny predškolský program musí pôsobiť na celú rodinu a zapájať do vzdelávania detí rodičov.

Význam predškolského vzdelávania obzvlášť pre deti z menšín je doceňovaný aj v Česku. Kaleja (2010) uvádza, že materské školy v súčasnosti navštevuje asi 40 % rómskych detí a tiež že pred rokom 1989 ich navštevovala väčšina, pretože boli zadarmo a aj stravné hradil sociálny odbor. Určitou náhradou predškolského vzdelávania by mala byť prípravná trieda.

Zapojenie rodičov je kľúčové pre úspech vzdelávania aj neskôr, predovšetkým pri vstupe na základnú školu. Mnohí autori (Cummins, 1997; Kahlenberg, 2001; Ogbu, 1992) konštatujú, že zapojenie chudobných rodičov v škole je minimálne a má to rôzne príčiny. Saravia-Shore (2008) je presvedčená, že rodičia nemajú dostatočné povedomie o tom, ako môžu svoje deti podporovať v učení a akí dôležití sú pre ich školský úspech, preto navrhuje, aby učitelia o tom s rodičmi hovorili a zdôrazňovali im to pri každej príležitosti. Davis (1995), riaditeľ jednej americkej multikultúrnej školy, zistil, že na zapojenie rodičov z etnicky odlišných skupín je nutné získať si ich dôveru – najprv ich požiadal, aby deti učili niečo, v čom si boli istí a získali tak istotu v školskom prostredí, a potom už bolo jednoduchšie zapojiť ich do rodičovskej rady aj ďalších aktivít. Dôležité však je, aby sa aj učitelia zapájali do života rodín a aby im aspoň v obmedzenej miere dávali najavo, že sú pre školu dôležití. Tieto zistenia sa môžu zdať samozrejmé, ale v prípade rodičov z etnicky odlišného prostredia sú pre ich zapojenie kľúčové.

Poslednou veľkou témou je **jazykové vzdelávanie** detí z menšinového prostredia. Problém môže nastať predovšetkým u imigrantov, keď s postupujúcimi generáciami strácajú plynulosť v jazyku krajiny pôvodu. Za predpokladu, že je to kompenzované plynulosťou v dominantnom jazyku, nie je to problém. Často sa však stáva, že rodičia nezískajú základy vyučujúceho jazyka a nie sú schopní odovzdať ich svojim deťom. Tie sú potom v dvojitej nevýhode, pretože nemajú dostatočné základy majoritného jazyka a ani nemajú iný jazyk, ktorý by mohli považovať za svoj.

Z tohto dôvodu sa v amerických školách presadzuje idea bilingvalizmu a cieľom je, aby každý žiak bol schopný plynulého dorozumievania sa aspoň

v dvoch jazykoch. Tento trend sa objavuje aj v ďalších krajinách. V Nemecku napríklad podľa Extra a Yaegmur (2004) spravili afirmatívnu akciu voči imigrantským menšinám: lekcie materinského jazyka sú počas celej základnej školy ponúkané ako voliteľný predmet, na druhej strane sa ale očakáva, že deti popri ňom budú výborne ovládať nemčinu a aj angličtinu, čo vedie odmala k väčšiemu interkultúrnemu porozumeniu. Nad zavedením rómčiny ako voliteľného predmetu sa uvažuje aj v českom kontexte, ale je pravdepodobné, že rómske deti by mali väčší prospech z toho, keby začínali svoju školskú dráhu v rómčine a súčasne sa učili češtinu, pretože by sa im ľahšie prechádzalo do nového prostredia a lepšie by chápali javy, ktoré sú pre ne v češtine nezrozumiteľné.¹³ Garcia (1986, s. 113) uvádza, že základné charakteristiky efektívneho bilingválneho vyučovania sú špecifické aktivity na vyučovanie druhého jazyka, používanie oboch jazykov a vyučovacie metódy, ktoré berú do úvahy žiakovo kultúrne pozadie.

Žiadny výskum nám nepovie, či je pre deti z menšín a ich schopnosť používať dominantný jazyk prínosnejšie, keď sú učené výhradne v dominantnom jazyku alebo v bilingválnych triedach, či ktorý typ bilingválneho vyučovania je najvhodnejší. Niektoré výskumy (Campos, 1995; Paul & Jarvis, 1992) ale naznačujú, že pre tieto deti je výhodnejšie učiť sa spolu s dominantným jazykom aj svoj materinský jazyk, pretože kompetencie v materinskom jazyku sa dajú neskôr využiť pri učení sa dominantného jazyka. Vekovo je ideálne, aby sa s dominantným jazykom deti zoznamovali už v predškolskom veku alebo aj skôr, lebo vtedy sa ukladajú základy prvého jazyka a rapídne rastie slovná zásoba. Čo sa týka vhodného programu z hľadiska zastúpenia oboch jazykov, je vhodné, aby sa s vekom postupne zvyšoval pomer dominantného jazyka, ale učenie sa v materinskom jazyku má svoje výhody, takže by nemalo byť úplne opomenuté.

V zahraničí majú vzdelávanie znevýhodnených skupín podrobne preskúmané, ale stále nenašli recept na rovnocenné vzdelávanie všetkých detí bez rozdielu, pretože tak veľké zmeny, ktoré navrhujú rôzni spomínaní autori, vyžadujú zvyčajne premenu celkovej spoločenskej atmosféry v prospech väčšej otvorenosti iným kultúram a odlišnosti. V českom prostredí, ktoré sa stáva čoraz viac domovom imigrantov, k tejto premene tiež ešte nedošlo a každá odlišnosť je hodnotená v prvom rade ako hendikep a až potom ako niečo, čo nás môže obohatiť. Aj napriek tomu je však potrebné o téme vzdelávania, ktoré nedokáže prijať špecifiká každého dieťaťa a pracovať s nimi, hovoriť, aby sa nádej na spoločenskú premenu zvyšovala.

¹³ V tomto prípade je oprávnená námietka, že nie všetky rómske deti hovoria rómsky alebo jednotným dialektom a tiež že rómčina nemá slová pre mnohé javy či abstrakcie.

Špecifická situácie rómskych detí a vplyv týchto špecifik na priebeh a výsledky vzdelávania

Aj napriek tomu, že v českej spoločnosti existuje niekoľko rôznych skupín Rómov, ktoré sa od seba čiastočne odlišujú, pokúsím sa pomenovať charakteristiky, ktoré bývajú považované za vlastnosti spoločné Rómom vo všeobecnosti, hoci sa jedná o generalizáciu. Na vzdelávanie rómskych detí¹⁴ má vplyv množstvo faktorov, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. V tejto časti ich rozdelím do troch hlavných skupín:

- chudoba a sociálna exklúzia,
- podoba rodinnej výchovy, a
- špecificky rómske aspekty, ktoré majú korene v tradičnej rómskej kultúre.

Toto rozdelenie je však umelé a jednotlivé skupiny sa v praxi môžu prekrývať.

Chudoba a sociálna exklúzia majú pre vzdelávanie rómskych detí základný význam. Smith (1997) spája chudobu s nedostatočným bývaním, nezamestnanosťou, zlou zdravotnou starostlivosťou a obmedzenou dostupnosťou inštitúcií. V českom prostredí sociálne vylúčení Rómov žijú zo sociálnych dávok, na hranici chudoby – niekoľko generácií rodiny v jednotči dvojizbových bytoch, niekedy nemajú ani teplú vodu alebo záchod priamo v byte. V týchto podmienkach nie je možné sa adekvátne pripravovať do školy, zvlášť keď rodičia majú veľa detí a tie staršie sa starajú o mladšie. Chudobné deti bývajú častejšie choré, či sa ťažšie dostávajú k inštitúciám, ktoré by im mohli pomôcť zapojiť sa do hlavného vzdelávacieho prúdu.

Okrem toho, že deti z chudobných rodín dosahujú v škole výrazne horšie výsledky než deti zo strednej triedy, Biro, Smederevac a Tovilović (2009) uvádzajú, že chudoba významne vplýva aj na výsledky, ktoré dosahujú v testoch inteligencie. Dôvodom nie je len nedostatok stimulujúcich kognitívnych podnetov, ale aj nedostatočná pomoc rodičov pri školskej príprave. Podľa tých istých autorov sú problémom aj očakávania, ktoré učitelia od týchto detí majú, či skôr predpoklad, že deti majú po škole dost času a priestoru na plnenie si školských povinností a aj podporu rodičov. S týmto predpokladom potom deti trestajú za to, že si neplnia povinnosti, či ich považujú za mentálne hendikepované a presúvajú do špeciálneho vzdelávania. Keby bol učiteľmi reflektovaný vplyv chudoby na vzdelávanie, mohli by aj tieto deti dosahovať lepšie výsledky.

¹⁴ Ďalej v texte rómskymi deťmi rozumiem hlavne rómske deti, ktoré sú sociálne znevýhodnené.

Pokiaľ sa k situácii chudoby pridá aj sociálna exklúzia, tak sa dieťa ocitá v situácii, ktorá vzdelávaniu neprisuduje vôbec žiadny význam – vo vylúčených lokalitách sa vyskytujú prevažne nezamestnaní a vzdelanie nie je chápané ako cesta k úspechu a zaisteniu prežitia. Vylúčení tak prijímajú stratégie, ktoré sú adaptáciou na situáciu sociálnej exklúzie a často sú v rozpore s hodnotami a stratégiami, ktoré sú žiaduce v očiach majority. Je zrejmé, že tieto aktivity nepodporujú bezproblémové spolunažívanie s majoritou, ktoré už je narušené samotnou exklúziou. Rómovia tak nemajú predstavu o tom, ako žije majorita, a náhodné zvyky či situácie, na ktoré natrafia, sa im môžu zdať nepochopiteľné. Majorita už tým, že „problémových“ Rómov vylúčila z miest, prispieva k ich izolácii v ďalších oblastiach života. Dlhodobo sú Rómovia vnímaní zo strany majority negatívne, preto sa u nich podľa Řičana (2003, s. 84) objavuje identita obetí a nepochopenia, identita izolacionizmu od ubližujúcich, identita konfrontácie s majoritou a identita skrytého sebaopovrhnutia. Ocitajú sa v špirále, ktorá ich vylúčenie len prehľbuje a znižuje ich šance na opätovné zapojenie sa do spoločnosti.

Vzdelávanie v majoritných školách potom predstavuje len jeden zo spôsobov kontroly (Liégeois, 1995) a Rómovia vnímajú jeho represívny charakter: „Pro většinu Romů škola stále představuje pouze synonymum klíčového donucovacího prostředku majority, synonymum nepřátelského, lživého a nepochopitelného prostředí, jehož jediným cílem je asimilační tlak a násilná převýchova“ (Ševčíková, 2003, s. 116). So sociálnou exklúziou súvisí aj fakt, že vylúčené deti sa väčšinou ocitajú v určitom type škôl, či už sa jedná o školy určené deťom so špeciálne vzdelávacími potrebami alebo školy „rómske“, sú to školy, ktoré ich nedokážu pripraviť na pracovnú dráhu tak, ako by ich pripravila bežná základná škola.

Podoba rodinnej výchovy je výrazne odlišná od rodinnej výchovy, ktorá prebieha u príslušníkov majority. Podľa Smith (1997) je tradičné rómske vzdelávanie vzdelávaním komunitným a deti vychováva celá široká rodina, tým, že sú zapájané do jej každodenných aktivít, učia sa nápodobou a učia sa len to, čo je potrebné pre bezproblémové prežitie v ich komunite. Rodinná výchova má len minimálnu intencionálnu zložku: „Vše se děje jakoby mimochodem při jiných činnostech a na vnějšího nerómského pozorovatele to dělá dojem, že se zde žádná výchova neuskutečňuje“ (Sekyt, 2004, s. 197). Táto dimenzia komunitnej výchovy sa však postupne vytráca, pretože v sociálne vylúčených rómskych lokalitách už nebýva len jedna veľkorodina.

Čo sa týka samotnej rodinnej výchovy, Bartoňová (2005) uvádza, že rómske matky nie sú vo výchove dôsledné a neuspokojujú deťom základné potreby istoty a bezpečia. Rómske dieťa si môže dovoliť čokoľvek, dostane, čo chce, a okrem príležitostného stráženia mladších súrodencov nemá vôbec žiadne povinnosti, preto sa u neho netrénuje vôľa. Podľa Smékala (2003,

s. 74) zase rómske matky nie sú orientované na výkon a nevedú k tomu ani svoje deti, v škole sa naopak orientácia na výkon vyžaduje, takže deti sú znovu v nevýhode.

Špecifická je aj podoba jazykovej výchovy: Řičan (1998) uvádza, že rómske matky sa s deťmi od malička nerozprávajú tak ako matky z majority, a vysvetľuje to tesnejšou väzbou medzi rómskou matkou a jej dieťaťom a schopnosťou rozumieť si bez slov. V rómskej rodine sa rodičia rozprávajú hlavne s ostatnými členmi rodiny. Z dôvodu uprednostňovania neverbálnej komunikácie sa často stáva, že deti prichádzajúce do českého vzdelávacieho systému nerozumejú ani česky, ani rómsky, pretože sa s nimi od malička nikto nerozprával. Aj v prípade, že s nimi doma rodičia hovoria, nedá sa čakať, že by používali jeden alebo druhý spisovný jazyk. Kvôli snahám o asimiláciu rodičia dospeli k názoru, že nie je dobré učiť deti rómsky, pretože by im to sťažovalo život. Snažili sa naučiť ich česky, lenže sami sa nikdy česky spisovne nenaučili, takže používajú rómsky etnolekt češtiny, ktorý je slovami Hübschmannovej (1998) „česká fonetika poznamenaná romskou výslovnosťou, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky“ (Hübschmannová, 1998, s. 71). Problémom rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy nie je bilingválnosť alebo neznalosť dominantného jazyka, ale skutočnosť, že nepozná žiadny jazyk, v ktorom by mohlo byť učené.¹⁵ V minulosti bol život v rómskej rodine sprevádzaný rozprávaním príbehov, takže deti si mohli výrazne obohatiť slovnú zásobu v rómčine, tento zvyk sa ale s premenou rodinného života vytráca.

Za **špecificky rómske aspekty** môžeme označiť charakteristiky nositeľov rómskej kultúry. Sekyt (2004, s. 192) ich označuje ako rómstvo a podľa neho v súčasnosti zahŕňajú od majority úplne odlišný systém individualizácie jedinca, systém skupinovej solidarity a vzájomného zabezpečenia. Súčasne tam patrí aj určité chápanie sveta a hodnotová orientácia. Aj napriek tomu, že sú rómske zvyky a tradície zaujímavé, ich relevancia k téme výchovy a vzdelávania je len okrajová, preto sa zameriame skôr na charakteristiky Rómov a ich hodnotový systém.

Za najdôležitejšiu hodnotu v živote Rómov sa dá jednoznačne pokladať rodina, ktorej sa podriaďuje celý život, a to tak mladých, ako aj starých. Jakoubek (2009) uvádza tri znaky, ktoré dostávajú rómsku rodinu do kon-

¹⁵ Lazarová a Pol (2002, s. 11) uvádzajú, že rómske dieťa pri vstupe do školy pozná 400–800 českých slov, pričom české dieťa má v rovnakom veku slovnú zásobu 2000–3500 slov. Vzhľadom k tomu, že ich rodičia často neučia ani rómčinu, nedá sa čakať, že by v rómčine mali bohatšiu slovnú zásobu.

fliktu s možnosťou uspieť: absenciu individualizmu, absenciu súkromia a absenciu súkromného majetku. Jediniec nemá v rómskej rodine individuálny význam, takže aktivity jednotlivcov, ktoré ich vzďaľujú od rodiny a zapojenia v nej, sú vnímané ako ohrozujúce vnútornú solidaritu členov a ako také odmietané. Absencia súkromia sa vo vzťahu ku vzdelávaniu dotýka predovšetkým toho, že v preplnenom byte dieťa nemá svoj vlastný priestor, kde by sa mohlo venovať hre či plneniu školských povinností. Väčší vplyv na dosahovanie úspechov v škole a v zamestnaní má však absencia súkromného majetku – všetko, čo členovia rodiny získajú, patrí všetkým a tým, že to je ich príjem alebo zásluha, na to nemajú o nič väčšie nároky než všetci ostatní. K ďalším dôležitým hodnotám Rómov patrí slobodný život, uznávanie rodovej hierarchie a peniaze ako prostriedok, nie cieľ (Ševčíková, 2003, s. 45).

Poslednou typickou charakteristikou, ktorej sa budem venovať, je malý význam vzdelávania pre rómskych rodičov. Priamo sa vzťahuje k už uvedeným charakteristikám – rodičia vidia, že z pohľadu možností, ktoré v majoritnej spoločnosti majú, nie je užitočné. Doteraz sa bez neho obišli a dokázali sa uživiť, hoci na hranici chudoby. V minulosti boli rómske deti takmer automaticky zaradované do zvláštnych škôl, rodičia tak predpokladajú, že keď zvláštnymi školami prešli sami, bude to to najlepšie aj pre ich dieťa – aspoň bude medzi svojimi. „Medzi svojimi“ môže dieťa byť aj v škole, ktorá je v oblasti s prevažne rómskou populáciou, tam sa ale takmer automaticky znižujú nároky na znalosti a schopnosti a jej absolvent znovu nemá možnosti ďalšieho vzdelávania porovnateľné s bežnou školou (Húle, 2007). Predstava rodičov, že na strednej škole alebo učilišti je veľa ne-Rómov a dieťa by sa medzi nimi necítilo dobre, tiež prispieva k tomu, že deti nenastupujú na dráhu ďalšieho vzdelávania.

Tým, že rodičia nevnímajú školu ako prioritu, dochádza k častým absenciám rómskych detí v škole bez skutočného dôvodu – rodičia ich často nechávajú doma, už keď sa im „nechce“ alebo len potrebujú, aby sa postarali o mladších súrodencov (Kaleja, 2010; Analýza, 2007). Je zrejmé, že nechodenie do školy, či už odôvodnené alebo neodôvodnené, len zvyšuje rozdiely medzi nerómskymi a rómskymi deťmi, a to predovšetkým vo vzťahu k návyku na pravidelnú činnosť a tiež vo vzťahu k tomu, čo sa naučia, pretože v rómskej rodine domáca príprava prakticky neexistuje.

Sociálne znevýhodnenie, negatívne postoje zo strany majority a smerom k majorite, malý význam vzdelávania prenášaný z generácie na generáciu a upevňovaný vlastnou skúsenosťou, to je len niekoľko príčin neúspechu sociálne znevýhodnených rómskych detí v českom vzdelávacom systéme. Všetky pôsobia spoločne, čím sa vytvára v súvislosti so vzdelávaním vzorec určitého správania a minimálneho očakávania, ktorý prispieva k reprodukcii neúspechu v ďalšej generácii.

Zahraničná inšpirácia vo vzdelávaní rómskych detí

Pokiaľ ako inšpiráciu zo zahraničia chápeme volanie po integrácii, bilingválne vzdelávanie, kultúrne relevantnú pedagogiku, kompenzačné vzdelávanie, zapojenie rodičov a partnerský prístup k menšinám, dá sa povedať, že všetky uvedené postupy už sa v českých školách do istej miery v súvislosti s rómskymi deťmi objavujú, ale vždy sú to len čiastkové opatrenia, ktoré sú často závislé na dobrej vôli svojich aktérov. Chýba zastrešujúci rámec, ktorý by reagoval na rastúci počet detí menšinového pôvodu v českých školách a zohľadňoval ich špeciálne vzdelávacie potreby napríklad v súvislosti s neznalosťou vyučovacieho jazyka.

Aj v Česku je integrácia a inkluzívne vzdelávanie považované za model, ku ktorému je všeobecná snaha sa priblížiť (Rámcový, 2013). Na druhej strane sa však stále kladie dôraz na to, aké by to bolo náročné nielen na osobnosť a prípravu učiteľov, ale aj na finančné možnosti škôl. Inkluzívne vzdelávanie, ktoré by zodpovedalo potrebám každého jedného žiaka, by totiž bolo náročné na materiálne vybavenie škôl. Každé integrované dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by tiež potrebovalo vlastného asistenta, čo by v praxi nebol až taký problém, lebo momentálne bývajú v bežných triedach integrované maximálne dve až tri deti so špeciálnymi potrebami a väčšinou pre ne jeden asistent stačí. Pokiaľ však chceme, aby integrácia prinášala skutočné celospoločenské výsledky, je potrebné integrovať všetky deti, ktoré sa momentálne nachádzajú v tzv. rómskych školách.

Ako naznačuje Kahlenberg (2001), v Amerike sú rodičia ochotní akceptovať prítomnosť detí z minorít zhruba do 50% podielu v školskej populácii. Česká spoločnosť nie je natoľko tolerantná, ale dá sa predpokladať, že keby boli do bežných tried už od začiatku svojej školskej dochádzky integrované sociálne znevýhodnené deti, ktoré predtým prešli aspoň prípravou triedou a táto ich integrácia by bola sprevádzaná znížením počtu detí v triedach a činnosťou asistentov pre sociálne znevýhodnené deti, tak by rodičia detí z majority dokázali akceptovať aspoň 30%¹⁶ podiel rómskych detí v triedach. Školy, ktoré sa venujú inkluzívnemu vzdelávaniu, už v Česku existujú¹⁷ a Liga pre ľudské práva im udeľuje certifikát Férová škola, momentálne je ich však len 27 v celom štáte a veľkým nedostatkom je malá nadväznosť v ďal-

¹⁶ Jedná sa len o môj hrubý odhad, ale aj v rozhovoroch, ktoré som viedla s učiteľmi, často zmieňovali 40% podiel rómskych detí v škole, ktorý bol chápaný nerómskymi rodičmi ako hranica, pri ktorej už svoje deti brali na inú školu.

¹⁷ Vychádzam z dokumentu režiséra Eugena Sokolovského „Školy na férovku“ a následnej diskusie s riaditeľkami ocenených škôl. Viac informácií je na www.ferovaskola.cz. Férových škôl je momentálne v Česku 29.

ších vzdelávacích inštitúciách – väčšina rómskych detí po piatich rokoch v jednej inkluzívnej škole pokračuje na základnej škole praktickej. Podľa riaditeľky sa nedarí vyrovnať ten prepád, ktorý žiaci majú kvôli absencii predškolskej výchovy a málo podnetnému rodinnému prostrediu, a to ani počas piatich rokov celodenného vzdelávania od siedmej do piatej. Toto je však v priamom rozpore k tomu, čo hovorí Balabánová, Molčan a Sajko (2001) o tom, ako sa im darilo dosiahnuť úroveň bežnej základnej školy práve niekedy v piatom šiestom ročníku, a to sa ešte jednalo o „rómsku školu“.

Je otázkou, v akej rovine by integrácia mala prebiehať, či v etnickej alebo socioekonomickej. Kahlenberg (2001) uprednostňuje druhú možnosť, pretože chudobné deti by mohli ťažiť z toho, že chodia do triedy s rovnakými deťmi, ako sú oni sami, ale pritom tieto deti patria do strednej triedy a majú iné ciele a preferencie než deti z chudobných rodín. Keby sme poňali integráciu ekonomicky, malo by to tú výhodu, že by tam bolo možné vyučovať rómčinu, rómsku históriu aj všetky ostatné kultúrne špecifické prvky, nevýhodou však je, že rómski príslušníci strednej či vyššej triedy sú väčšinou asimilovaní, k svojmu rómskemu pôvodu sa nehlásia a berú ho všeobecne ako znevýhodňujúci faktor. Ako svojím spôsobom menejcenné a neúspešné sa cítia aj deti z chudobného prostredia a škola by v nich tento pocit nemala upevňovať.

Škola by mala byť miestom, ktoré je k deťom priateľské a cítia sa tam bezpečne; to je do veľkej miery ovplyvnené tým, aký pohľad majú na školu rodičia. Najdôležitejšie je získať si dôveru aj detí, aj rodičov a považovať ich vo vzdelávaní za svojich rovnocenných partnerov. Jednou z ciest, ako dôveru získať, je otvoriť im školu a pozývať ich tam aj pri „dobrých“ príležitostiach a nielen pri výchovných problémoch či na rodičovské združenia. Idea rovnocenného partnerstva by nebola možná bez toho, aby sa zrovnoprávnili aj výchovné obsahy – Rómovia síce už v Česku žijú niekoľko storočí, ale česká história stále nie je ich históriou, a preto je nutné, aby poznali svoje korene a mohli byť hrdí na ľudí, ktorí boli alebo sú Rómovia ako oni.

Pri vzdelávaní rómskych detí sa určite hodí aj myšlienka kultúrne relevantnej pedagogiky (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995) ako pedagogiky, ktorá zohľadňuje kultúrne špecifiká rómskych detí, ale súčasne by sa to malo týkať aj kultúrnych špecifik chudobných detí. Mohlo by to byť to, ako Balabánová, Molčan a Sajko (2001, s. 192) opisuje, že učia šesťročné deti čítať tak, ako sa to učia štvorročné deti z majoritnej populácie, alebo že je potrebné brať do úvahy model komunikácie a výchovy, na ktorý sú deti zvyknuté z rodín, a vychádzať z neho (Selická, Vanková, 2005). Rovnaký základ majú aj špecifické prístupy k edukácii rómskych detí, ktoré navrhuje Kaleja (2010), a vychádzajú práve z toho, akým spôsobom deti chápu čas, či z toho, že nie sú zvyknuté na individuálnu prácu, tak prečo im neumožniť prácu

skupinovú. Liégeois (1995) trvá na tom, že je nutné hľadať styčné body medzi rómskou a majoritnou kultúrou a na nich založiť to, čo chceme rómskym deťom odovzdať v školách. Kultúrne relevantná pedagogika má zmysel hlavne v prvých ročníkoch základnej školy, než si deti zvyknú na odlišnosti majority.

Posledným dôležitým problémom je jazyková bariéra, s ktorou rómske deti do škôl prichádzajú. Zo skúsenosti vieme, že na jej odstránenie nestačí, aby dieťa navštevovalo prípravnú triedu či predškolské zariadenie, hoci to prechod na základnú školu výrazne uľahčuje. Čeština je pre ne cudzím jazykom, rómsky etnolekt češtiny zo svojej definície nemôže byť kodifikovaný, a tak ním deti nemôžu hovoriť, čítať alebo písať. Ich schopnosť porozumieť tomu, čo sa v škole učia, je však kľúčová pre ich školský úspech, preto treba venovať jazykovému vzdelávaniu zvýšenú pozornosť. Najdôležitejšie je podľa môjho názoru poznať situáciu v každej rodine, zistiť, akým jazykom doma hovoria, do akej miery sa s deťmi rozprávajú a čo každé dieťa vie. Pri takejto znalosti vlastnej triedy by už nemal byť problém pripraviť hodinu tak, aby tomu rozumelo každé jedno dieťa, a veci, ktorým nerozumie, sa naučí tak, ako keď sa malé deti učia rozprávať – to znamená konkrétnym poukázaním na činnosť či predmet. To všetko v triede, kde nie je viac než dvadsať detí a aspoň s jedným rómskym pedagogickým asistentom k dispozícii. Každopádne to však predpokladá, že aj učiteľ ovláda aspoň základy rómčiny, pretože tým deťom ukazuje, že ich jazyk je rovnocenný češtine. Otázkou však je, akú rómčinu sa deti majú učiť. Na národnej úrovni je dôležité, aby sa dohodol jednotný dialekt, ktorý sa budú učiť všetky rómske deti, ktorých rodičia o to prejavia záujem. Hübschmannová (1998) pri svojej kodifikácii rómčiny vychádzala z olašského dialektu, pretože bol najstarší. Vzhľadom ku vzťahom, ktoré medzi jednotlivými subetnickými skupinami vládnu, sa nedá predpokladať, že by si ho chceli osvojiť všetci českí Rómovia. Pravdepodobne by bolo efektívnejšie zvoliť jazyk východoslovenských Rómov, ktorí v súčasnosti v Česku tvoria najpočetnejšiu skupinu.

Nie všetci rómski rodičia chcú, aby sa ich deti učili rómsky (Balabánová, 1999), ale pokiaľ by bolo čiastočné vzdelávanie v rómčine ponúkané ako možnosť už od prípravnej triedy spolu s veľmi dôkladným učením sa češtine, tak by to pravdepodobne väčšina rodičov privítala. Túto skutočnosť ukazuje aj výskum možností rómčiny na českých školách – rodičia odmietajú svoje deti do rómčiny tlačiť, ale súčasne ich podporia, keby sa učiť chceli (Červenka, Sadílková, & Kubaník, 2010). Výskumy jazykového vzdelávania detí z menších tiež jasne ukazujú, že poriadna znalosť materinského jazyka je veľkou výhodou pri učení sa jazyka majority, a že pokiaľ prvé roky základnej školy do veľkej miery prebiehajú v materinskom jazyku, nemajú tieto deti ani oneskorené vedomosti v porovnaní so žiakmi z majority a môžu potom na vzdelávanie v hlavnom prúde spoločnosti plynule nadviazať.

Ukázalo sa, že inšpirácia zo zahraničia je pri vzdelávaní rómskych detí užitočná a množstvo prístupov už používaných pri výchove a vzdelávaní rómskych detí je veľmi podobných, najväčší prínos však predstavuje teória nedobrovoľnej menšiny a idea bilingválneho vzdelávania, ktoré v Česku v súvislosti s rómskou menšinou nie je považované za priechodné. Aj napriek tomu sa však môžeme inšpirovať aspoň myšlienkami, ktoré môžu prispieť k zmenšovaniu rozdielov medzi deťmi z majority a znevýhodnenými deťmi, a to konkrétne volaním po integrácii, bilingválnym vzdelávaním, ideou kultúrne relevantnej pedagogiky, kompenzačným vzdelávaním a partnerským prístupom smerom k rodičom, ale aj k menšinám vo všeobecnosti.

Literatúra

- Analýza postojů a vzdělavacích potřeb romských dětí a mládeže* (2007). Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
- Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Artiles, A. J., & Trent, S. C. (1994). Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *The Journal of Special Education*, 27(4), 410–437.
- Balabánová, H. (1999). Rómské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice (1945–1998)* (s. 333–351). Praha: Socioklub.
- Balabánová, H., Molčan, M., & Sajko, J. (2001). Alternatívne prístupy vo výučbe rómskych detí. In I. Antalová & D. Kuhnová (Eds.), *Kaj džas (Kam kráčaš)* (s. 169–201). Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Barnett, W. S. (1992). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279–312.
- Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělavacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
- Biro, M., Smederevac, S., & Tovilović, S. (2009). Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psibologija*, 42(3), 273–288.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bowman, B. T., & Donovan, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington: National Academic Press.
- Compos, S. J. (1995). The Carpinteria preschool program: A long-term effect study. In E. García & B. McLaughlin (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*. New York: Teacher's College Press.
- Clark, K. B. (1965). *Dark ghetto: Dilemmas of social power*. New York: Harper & Row Publishers.
- Collins, J. (1988). Language and class in minority education. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(4), 299–306.
- Cummins, J. (1997). Minority status and schooling in Canada. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 411–430.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Červenka, J., Sadílková, H., & Kubaník, P. (2010). *Možnosti práce s romštinou na českých základních školách*. Dostupné z: http://www.romistika.eu/docs/ZZ_vyzkum-a-overeni-prace-s-romstinou_1.pdf
- Davis, B. (1995). *How to involve parents in a multicultural school*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington: National Academic Press.
- Evropská charta pro regionální a menšinové jazyky* (1992). Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf
- Extra, G., & Yaegmur, K. (2004). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, E. E. (1986). Bilingual development and the education of bilingual children during early childhood. *American Journal of Education*, 95(1), 96–121.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629.
- Haskins, R. (1989). Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, 44(2), 274–282.
- Henig, J. R., Hula, R. C., Orr, M., & Pedescleaux, D. S. (1999). *Color of school reform: Race, politics and the challenge of urban education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hübschmannová, M. (1998). *Můžeme se domluvit. Šaj pes dovakeras*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hůle, D. (2007). Segregační aspekty „proromských“ politik. *Demografie*, 49(1), 41–47.
- Jakoubek, M. (2009). Romská kultura – jedna z výrazných determinantů chudoby a ekonomického neúspěchu Romů. In M. Kaleja & J. Knejp (Eds.), *Mluvíme o Romech. Aven vakeras pal o Roma* (s. 78–86). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now: The case for economic integration of the public schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Kaleja, M. (2010). *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání* (dizertační práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/123742/pedf_d/DISERTACE_pdf.pdf
- Kantor, H., & Brenzel, B. (1993). Urban education and the “truly disadvantaged”: The historical roots of the contemporary crisis, 1945–1990. In M. B. Katz (Ed.), *The “underclass” debate: Views from history* (s. 366–402). Princeton: Princeton University Press.
- Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. (2005). Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevasnepece.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Lazarová, B., & Pol, M. (2002). *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Liégeois, J.-P. (1995). *Rómovia, Čigáni, kočovníci*. Bratislava: Academia Istropolitana.
- May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 319–347.
- McDermott, R. P. (1987). The explanation of minority school failure, again. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 361–364.

- McNamara, B. E. (1998). *Learning disabilities: appropriate practices for a diverse population*. New York: State University of New York Press.
- McNulty Eitle, T. (2002). Special education or racial segregation: Understanding variation in the representation of black students in educable mentally handicapped programs. *The Sociological Quarterly*, 43(4), 575–605.
- Moll, L. C., & Diaz, S. (1987). Change as the goal of educational research. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 300–311.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312–334.
- Ogbu, J. U. (1990). Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, 59(1), 45–57.
- Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into Practice*, 31(4), 287–295.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Osborne, A. B. (1996). Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 285–314.
- Paige, R., & Witty, E. (2009). *Black-white achievement gap: Why closing it is the greatest civil rights issue of our time*. New York: AMACOM.
- Paul, B., & Jarvis, C. (1992). The effects of native language use in New York City pre-kindergarten classes. San Francisco: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Peirce, B. N., & Skutnabb-Kangas, T. (1994). Mother tongue maintenance: The debate: Linguistic human rights and minority education. *TESOL Quarterly*, 28(3), 625–628.
- Platt, L. (2007). Making education count: the effects of ethnicity and qualifications on inter-generational social class mobility. *The Sociological Review*, 55(3), 485–508.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV Nakladatelství.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Ringold, D., Orenstein, M. A., & Willkens, E. (2004). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. Washington: The World Bank.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2003). Nová identita českých Romů – naděje, nebo hrozba? In V. Smékal (Ed.), *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit* (s. 79–85). Brno: Barrister & Principal.
- Samson, J. F., & Lesaux, N. K. (2009). Language-minority learners in special education: Rates and predictors of identification for services. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 148–162.
- Saravia-Shore, M. (2008). Diverse teaching strategies for diverse learners. In R. W. Cole (Ed.), *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners* (s. 41–97). Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Sekyt, V. (2004). Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In M. Jakoubek & T. Hirt (Eds.), *Romové: kulturologické etudy* (s. 188–217). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Selická, D., & Vanková, K. (2005). Analýza výchovných metod v rómskej rodine. In J. Balvín (Ed.), *Metody výchovy a vzdelávání ve vzťahu k národnostním menšinám* (s. 229–232). Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- Smékal, V. (2003). Rizikové a protektivní faktory v utváření osobnosti dětí různých etnik. In V. Smékal (Ed.), *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit* (s. 71–78). Brno: Barrister & Principal.
- Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani “Gypsy” child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243–256.
- Sokolovský, E. (režisér). (2011). *Školy na férovku* [dokument]. Česká republika.
- Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a budebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Trueba, H. T. (1988). Culturally based explanations of minority students’ academic achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(3), 270–287.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 276–286.
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenth.
- Wright, S. C., & Bougie, E. (2007). Intergroup contact and minority-language education. Reducing language based discrimination and its negative impact. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 157–181.
- Yeo, F. (1997). Teacher preparation and inner-city schools: Sustaining education failure. *The Urban Review*, 29(2), 127–143.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004). Praha: MŠMT.

Kontakt na autorku

Michaela Stejskalová
Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity
E-mail: travulienkadu@gmail.com

Corresponding author

Michaela Stejskalová
Department of Sociology, Faculty of Social Studies, Masaryk University
E-mail: travulienkadu@gmail.com