

Romové – není na čem stavět?

ALEŠ SEKOT

Socializační specifika romské minority

Není pochyb o tom, že snad nejtýpější skupinou specifických forem socializace a akulturace tvoří naše nejvýraznější etnická minorita – Romové. Aktualizující se zorný úhel edukace a profesní kompetence přitom zaměřuje úhel pohledu na romské žáky. Ti, přímo fatálně ovlivnění sociálními a kulturními determinantami specifického prostředí romských rodin, prožívají již od raného dětství – zejména v prostředí sociálně vyloučených romských lokalit – přímo či zprostředkovaně osobnostně *frustrující dopady sociálního vyloučení* a socializačně stigmatizující dopady společensky negativních a patologických jevů. Jsou to především romské děti, které se v drsné nahotě setkávají s každodenní realitou dlouhodobé nezaměstnanosti rodičů, s gamblerstvím, lichvářskými praktikami, prostitucí, kriminalitou, zneužíváním návykových látek, primitivní kulturou bydlení, hygienickými problémy. Přitom snad sociálně, kulturně a výchovně devastačně nejsilněji v řadě případů působí absence hodnotově podnětného prostředí, podléhajícího již v zárodku korozí trvalého stavu nehybné nečinnosti, pasivity, absence perspektivní změny k lepšímu, fatalistickému přizpůsobování kulturnímu prostředí. Romové tak již svým vrozeným statutem ztrácejí krok s dynamickým rytmem okolního světa majoritní společnosti založené na výkonu, dlouhodobé cílenosti osobní aktivity především na poli vzdělání, profesních dovedností a osobní kariéry. Je to tedy v první řadě edukace romských dětí a mládeže, která je naprosto zásadním a nezastupitelným předpokladem a základem překonávání sociální, kulturní a politické exkluze Romů na cestě jejich sebevědomé emancipace v širším kontextu majoritní společnosti.

Zaměříme-li se na klíčovou otázku možnosti a mezi socializačně pozitivně podnětného socializačně a výchovně podnětného prostředí romské omladiny, pak narážíme na nezbytnost deskripce edukačních problémů této cílové skupiny. Již bylo zmíněno, že romští žáci jsou socializováni v prostředí, jež se v mnohém odlišuje od relevantního prostředí jejich majoritních vrstevníků. Už to je základní limitujícím faktorem znesnadňujícím, či dokonce znemožňujícím jejich úspěšnou edukaci a začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Prakticky tak dochází k celoživotně stigmatizujícímu kroku (či spíše k absenci pozitivně zaměřeného kroku) – a tím je úspěšné dokončení základní, popřípadě střední školy a *uplatnění na trhu práce*. Právě tento faktor se stává pro mnoho mladých Romů předurčujícím činitelem následné nezaměstnanosti. Předně proto, že se jedná v kontextu neexistence kvalifikace o situaci nezaměstnatelnosti. Soudobý trh práce v našem kulturním prostředí totiž znamená pro nevyučené a nevzdělané prostředí neslučitelné s imperativem nezbytnosti

profesní přípravy. Již apriorně zásadně znevýhodňuje nekvalifikované a pouze v některých případech jim vymezuje úzké pole ve spíše krátkodobém či sezonním uplatnění ve fyzicky namáhavých a špatně placených pracích. Romové tak postupně nabývají pocitu sociálního vyloučení, vrchu nabývá beznaděj, pasivita, fatalismus a následná silící nevráživost vůči majoritní společnosti. A to také plodí i neochotu aktivně a za cenu osobních obětí budovat profesní kompetence jako nezbytnou součást osobní emancipace. Vzdělanostní a profesní vakuum samo o sobě je tak živnou půdou pro utváření sociální a kulturní marginalizace a následně izolovanosti ghett či slamů.

Možnosti a meze vzdělávání Romů

Oficiální údaje o postojích a vzdělávacích potřebách romských dětí a mládeže vypovídají o tom, že do dnes silně segregovaných tříd programu „Zvláštní škola“ je postupně přeřazena asi třetina Romů, vyznačujících se dvojnásobným počtem zameškaných hodin během školní docházky, když existuje nepřímý vztah mezi častou absencí při školní výuce a prospěchem.

Vedle obecně empiricky známých zjištění o sociálních a kulturních determinantách vzdělávání romských žáků si klademe obecněji motivovanou otázku, proč děti pocházející z romských rodin mnohdy neukončí povinnou školní docházku, nastoupí na střední školu, nevyučí se. Proč jsou Romové tak v samém důsledku již od pubescentního věku nezaměstnatelní a obtížně se uplatňují v sociálních interakcích majoritní společnosti. Sociologicky vzato zde můžeme s výhodou využít princip *fungování sociální reprodukce*, kdy sociální status rodičů výrazně ovlivňuje (reprodukuje) budoucí status dětí. To platí přirozeně zejména v sociálně a kulturně extrémně vyhoceném prostředí Romů. Většina rodin poznamenává vzdělanostní a profesní dráhu svých dětí; romská rodina reprodukuje absenci profese a v lepším případě „odsuzuje“ své potomstvo k nekvalifikované manuální práci. Fungování vztahu rodiny a školy je v případě Romů výrazně charakterizováno důrazem na rodinu a naprostou absencí aspirací na možnost změny za situace, kdy odpovědnost za vzdělání je jednostranně kladena na bedra školy. Ta má mezi Romy jako instituce velice nízkou prestiž, a proto je i domácí příprava na úkoly či participace na školním dění zpravidla spíše nahodilá a těžko předpokládaná.

Proniknout hlouběji do problematiky sociálního, kulturního a vzdělanostního znevýhodnění Romů znamená také co nekomplexněji, nejdůvěrněji poznat a následně pochopit a vysvětlit proces edukace romských žáků. Přitom k co nejúplnějšmu pochopení těchto klíčových spojených nádob „romské problematiky“ může přispět co možná nejširší záběr jejího sociálního kontextu, který zahrnuje jak užší školní prostředí (třídu), tak širší domácí prostředí, příbuzenské vazby, sousedské vztahy, působení vrstevnického prostředí „ulice“, formy kontaktů s majoritní společností. Zároveň je známo, že právě témata z oblasti sociální pedagogiky jsou zpravidla charakteristická složitostí dané problematiky. Zkoumané jevy jsou obtížně měřitelné (např. utváření vztahu,

sociální a kulturní kontext prostředí, prožívání rozhodování apod.) a zatížené neustálou interakcí s daným prostředím, ve kterém proces poznávání probíhá. Zkoumané jevy bývají svoji povahou v čase proměnlivé; navíc kolísají v závislosti na prožívání člověka a charakteristikou jeho osobnosti. Skupina brněnských studentů (domácích učitelů), pravidelně připravujících romské žáky na vyučování v autentickém prostředí rodin, ve svých prvních výpovědích nejčastěji zmiňovala prvotní zážitky typu „strach z nečistoty a náhled studu“, aby po delším období adaptace na romské prostředí již nebyla „zaskočena“ odlišností prostředí a mohla své vědomí zaměřit na další souvislosti.

Jedinečná zkušenost „ohniskových skupin studentů“ pracujících dlouhodobě s romskými žáky na školní přípravě vypovídá, že vstup do romské rodiny je spojován s vlastními očekáváními, obavami a představami o tom, jak bude proces doučování probíhat. Postupně získávaná přímá a nikým nezprostředkovaná zkušenost přináší široké pole možností vnitřní interpretace a pro praxi neocenitelné možnosti reflexe. Touto cestou se aktualizují i cesty k pochopení faktorů mravní normy a řádu romské minority. Romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina dětí majoritní společnosti. Jsou socializačně identifikováni prostřednictvím specifických hodnot a norem, které jsou podmíněny životem v romské komunitě a které nekorrespondují s hodnotovým světem okolní majoritní „bílé“ společnosti. Děti v tradičním romském prostředí vyrůstají v prostředí odlišných norem a již v okamžiku jejich konfrontace se školním řádem dochází ke střetům, konfliktům, nedorozumění či přinejmenším k neporozumění. Obecně jde o střet minority *nepoznamenané imperativem života* v řádu a systému a majoritním světem hodnot budovaným naopak na řádu, respektu k pravidlům a systematickém budování životní kariérní strategie úspěchu.

Romové jsou nositelé specifických kulturněhistoricky utvářených norem – předpisů jak se v dané situaci a za daných okolností chovat a jednat. V prostředí trvalé koexistence s odlišným světem hodnot a norem majoritní společnosti je pak přirozeně postupně dotvářena i hodnota romské ety. Jestliže tedy např. v řádu významu vzdělání a profesní přípravy na jedné straně a elementární odpovědnosti za nasycení rodiny na straně druhé hraje poslední jmenované hodnota prioritní roli, pak raději neposlat dítě do školy bez svačiny, na kterou nezbyly prostředky, je skutečně věcí romské hrdosti: Nepřipustit na veřejnosti neschopnost zajistit dostatek jídla pro dítě je nesrovnatelně důležitější než přítomnost při školní výuce.

Bludný kruh romské životní strategie

Nesmírně normativně, hodnotově, názorově a postojově specificky modelujícím faktorem romské populace je chápání času a pojetí jeho strukturace. Předně jsou Romové z hlediska životních perspektiv kulturně „nastaveni“ na uvažování v kategorii dnů, týdnů či měsíců, tedy krátko- a střednědobě. Životní „plánování“ v dimenzích profesních kariér v řádu roků, či dokonce ge-

nerací je v tomto prostředí spíše zcela výjimečné. A je také přinejmenším nepřímo příčinou upřednostňování nabídky situace „ted“ a „tady“ před mlhavě se rýsující a cizí působící možností „za dlouho“, „za horizontem představitosti“ či „za cenu vytrvalého usilování“. Okamžitý náhodný zisk, nečekaná odměna, vymodlená výhoda je přitom s nesmírnou nevýhodou směňována za dlouhodobě budovanou pozici osobní nezávislosti a pevnosti solidního životního postavení. Hmatatelná odměna za krátkodobou pracovní příležitost má tak navrch nad mnohaletou profesní přípravou. Vítaná vidina okamžitého materiálního přilepšení postupně zcela zamlží nesnadnou cestu k nezávislosti nejistou poutí neznámého místa a nikoli běžného horizontu představitosti času, a definitivně tak pohřbí jedinou schůdnou cestu z ekonomického, sociálního a kulturního znevýhodnění směrem k profesní kvalifikaci a zdravému občanskému sebevědomí.

Navíc mladí Romové mnohdy vyrůstají v rodině, kde jsou oba rodiče nezaměstnaní, kde tedy veškerý čas není striktně strukturovaný diferencujícím principem vázaného a volného času. 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. Navíc je každý den jako ten druhý, všední den není pracovní a neliší se výrazně od víkendů a dnů svátečních. Chybí radost z práce, zdravá únava a konejšívý pocit relaxace, absentuje těšení se na dovolenou. Neutváří se přiměřený vztah k hodnotám v relacích k ceně za vykonanou práci, mizí schopnosti hospodárnosti při vedení domácnosti, neznámá jsou ekologická hlediska lidského jednání. Lačnost po alespoň krátkodobém přervání trvalého materiálního nedostatku není přiměřeně vyvažována přiměřenými racionálními spotřebními zvyklostmi a návyky. Absence trvalých pracovních povinností a „žít ve dne na den“ paralyzuje smysl pro spolehlivost a přesnost: Být na určitém místě v určitý čas z důvodů rozumného denního či dlouhodobějšího rozvrhu se stává subjektivně zbytečným a těžko pochopitelným. Prostředí chudé materiálně a silně omezené v rovině *podnětů* nenutí ke smysluplným činnostem a oslabuje smysl pro povinnost a dochvilnost.

Romové obecně vytvářejí minoritní etnikum charakterizované:

- nejnižším společenským statusem negativního obrazu bez výraznější snahy o jeho změnu,
- absencí vlastní strategie změny,
- sociální izolovaností a neoblíbeností,
- obtížnou uplatnitelností na trhu práce,
- nízkým stupněm vzdělání,
- výrazně vyšší mírou porodnosti,
- lhostejností k realizaci ústavních práv.

V tradiční romské rodině je zpravidla každá výrazně odlišující individuální činnost podezřelá. Tak záliba dětí v učení či ve čtení nemá v rodině podporu,

neboť je v ní spatřována cesta k *odpadnutí od rodiny*. Romské rodiny tak nemají zájem na školním vzdělání svých dětí – rodiče často i odrazují své děti od dosažení vyššího vzdělání. A pokud by se vzdělaný a pravidelně slušně honorovaný Rom od rodiny neodpoutal, rozdělil by se na základě tradičního principu solidarity o svůj příjem s celou kompletní rodinou. Snaha získat dobře placenou práci je tak často předem podvázána vědomím, že o výsledky své práce, o vyšší mzdu, se stejně bude muset rozdělit se všemi členy rodiny, i s těmi, kteří nepracují vůbec. i když by mohli. Takovéto chování pak bývá z vnějšku interpretováno jako lenost. Výplata je rozdělena mezi rodinu, náklady na vynaložené úsilí nese jednotlivec. Rom by pracoval mnohem více a byl mnohem silněji výkonnostně motivován, kdyby nebyl součástí velké solidární sítě.

Nepochybně významným faktorem pěstování pocitů odlišnosti Romů vzhledem k majoritní společnosti je samotná skutečnost fyzické odlišnosti (významný německý spisovatel a humanista Günter Grass přičítá této fyzické odlišnosti pozitivní „přidanou“ hodnotu). Stejně i to, že Rom vyrůstá v menšinovém zastoupení společnosti (minoritě) v rámci společnosti, vyznačující se spíše nechutí k vzájemnému pochopení, ba dokonce uznání, nepůsobí socializačně žádoucím směrem. A pokud negativní obraz Romů dozrává a graduje ve stereotypním obrazu masových médií, pak je generování negativních předsudků majority završeno. A to i Romů, kteří si mnohdy jedinečný či náhodný zážitek přenášejí cestou „trpké zkušenosti“ do trvale negativně laděného postoje k vnějšímu světu „gádžů“, kteří „jsou příčinou všech běd a strastí“ a u kterých není naděje na nalezení soucitu, či dokonce podané pomocné ruky. Kulturně zjednodušující přenos konkrétního příběhu tak mnohdy jen dále komplikuje možnosti vzájemného porozumění, koexistence či dokonce dělné spolupráce. Pro nejmenší Romy pak emočně vypjaté vnímání odlišnosti provází i následně možné nižší sebehodnocení, sebeúcta a sebedůvěra, dále rozměňované duchem kolektivního obrazu „bílých“. Ti si zpravidla nepřipouštějí, jak dramaticky bolestivé a zraňující musí být, když si romské dítě poprvé ve skutečně nahotě uvědomí, že je odlišné a že musí s touto svojí jinakostí žít, navštěvovat školu, komunikovat s hodnotově cizím světem. Spouštěcí mechanismus romského „komplexu procitnutí“ bývá zvláště zraňující v případech, kdy si dítě uvědomuje svojí fyzickou odlišnost až netaktním „upozorněním“ svých majoritních vrstevníků. Nepřipravenost na takovou klíčovou stigmatizující situaci pak zpravidla přináší trvalý pocit sklíčenosti, ponížení, ale i pobouření a záští vůči odlišujícím okolnímu světu převahy majority. Utváření sebezpojetí jedince je takto výrazně pokřiveno již na samotném počátku socializačního zrání a přináší i široké spektrum příčin, komplikujících další osobnostní zrání a výchovné působení. A dále: Jistě dalším možným zdrojem fatálně odlišujících zdrojů odlišnosti od světa „gádžů“ je odlišný jazykový kód a různá sémantika pojmů. Jazyková vybavenost romských žáků přináší nepochybně bariéry v komunikaci a odlišné chápání zejména klíčových pojmů může vést i k zásadním formám nedorozumění. Ty jsou generovány zejména v prostředí školy, která v konfrontaci s rodinou není mnohdy schopna (či ochotna) přiřadit některým

pojímům kulturně přiměřený význam jasně srozumitelný pro majoritu i minoritu. Zejména tehdy, když konflikt mezi školou a rodinou reflektuje svéráz citlivého ochranného vztahu matky k dítěti a předsudečně postoje vůči škole a autoritám obecně. A pokud máme na mysli vztah Romů ke škole, či vzdělání, pak musíme brát v úvahu, že hodnotový systém romské rodiny nepředpokládá, ba dokonce vylučuje, že by se žena měla vzdělávat. Je totiž primárně připravována na roli matky. Tím spíše, že případná změna sociálního statusu ženy „v domácnosti“ v emancipovanou ženu, preferující vzdělání před mateřstvím, je pro romské muže nepředstavitelnou alternativou předvěstí ztráty dominantního patriarchy muže.

Romové versus škola

Trvalá konstanta nízko nastavené hodnoty vzdělávání, vzdělání a profesní přípravy je silně stigmatizujícím faktorem romské komunity. Slibně proto ní zkušenosti z programu Domáci učitel, dokládající stále zvyšující se zájem o doučování dětí v rodinách. Nadějně zní, že romská rodina zapojená do podobných programů vnímá smysl doučování zejména z perspektivy zlepšení šancí profesního a sociálního postavení. Celkově nízká vzdělanostní úroveň romské populace však vypovídá o převažujícím zastoupení nedokončeného základního a učňovského vzdělání a pouze zhruba čtyřprocentním podílů maturantů a vysokoškoláků. Potěšitelným zjištěním je, že v rodinách, kterým leží na srdci vzdělání a profesní kompetence svých dětí, vynakládají zvýšené úsilí získat a udržet si zaměstnání.

Romský žák, romské dítě, vyrůstá ve svébytném kulturním prostředí, má jiný jazyk a uznává odlišné hodnoty. Matka je prvním vzorem předávajícím dítěti základní kulturní atribut – jazyk. Dítě v tradičním romském prostředí nevnímá dimenzi času jako dynamickou lineární veličinu v kategoriích minulosti, současnosti a budoucnosti. To přináší významný výchovně vzdělávací problém: Romské děti nelze snadno motivovat budoucností, neboť žijí přítomností. Institut systematické profesní přípravy, dlouhodobost vzdělávání, spoření, odkládání výdajů do budoucna, ekonomický provoz domácnosti či dokonce ekologický model uvažování – to jsou hodnoty, které lze na tradičním pojetí života Romů budovat velice obtížně. Vyžadují právě poučený pohled do budoucích životních etap a akceptování neporušitelné zásady, že „za všechno se v životě platí“: Uskrovnění a zvýšený výkon v současnosti se zhodnotí v kvalitě života v budoucnosti. Navíc romské dítě vyrůstá se spoustou příbuzných, *není vedeno k* samostatnosti, neutváří si pevnější základy zodpovědnosti za vlastní jednání a chování, nemusí se nad ničím hlouběji zamýšlet a není nuceno o ničem samostatně a s vědomím zodpovědnosti rozhodovat. Tím přirozeně eroduje přirozená potřeba o věcech hlouběji přemýšlet, zvažovat možné varianty řešení nastalých životních situací, klást si vážnější otázky a hledat na ně hodnotově stimulující odpovědi. Zodpovědnost za vlastní život jakoby se rozplývala v klimatu kolektivní (ne)zodpovědnosti a šalivě chvilkové opoj-

ném pocitu volnosti života „tady a teď“. Absence či eroze intelektových podnětů je mnohdy umocňována i odlišnostmi smyslových podnětů: Chybí knížky, kreslicí potřeby, tvořivost utvářející hračky a sportovní vybava: Tím trpí i jemná motorika, schopnost a ochota zvládat kulturní a hygienické návyky. Soubor těchto specifických kulturních rysů snad nejvýrazněji posiluje právě nedostatečná či absentující motivace ke změně, progresu, flexibilitě, smysluplnému zaměření na budoucnost. Romský žák je tak vystaven „velkým rezervám v učení“, které nepovažuje za prvořadý, nezastupitelný předpoklad sebevědomého postoje k životu a společnosti a nedílný krok k důstojnému profesnímu uplatnění. Učení je tak romskými žáky nahliženo jako něco spíše zbytečného, neužitečného, zvnějšku vnuceného, nepřátelského. Nedostatek soustředěnosti, krátkodobá pozornost, pasivní přístup k informacím, chybějící motivace, pomíjivost zájmu a absence životadárné radosti z poznávání a řešení úkolů, to vše sráží i nadané romské žáky do podprůměru a tvoří překážku dalšího smysluplného socializačního a výchovně-vzdělávacího procesu. Ten je pak jen zčásti ozvlášťován zpravidla vyšší spontánností, muzikálností, estetickým citěním a pohybovými dispozicemi; nesporně pozitivními vlastnostmi, které však k dalšími osobnostně rozvíjejícímu vývoji nutně vyžadují (i v romském prostředí) právě zpravidla absentující trvalost motivací, cíleností, houževnatosti a osobní zodpovědnosti.

Téma Romové versus školní vzdělání upozorňuje na skutečnost adaptačně mnohdy neschůdného přechodu ze základní na střední školu. Prostředí základní školy se Romům jeví jako docela přirozené – setkávají se zde se svými kamarády z ulice i s rodinnými příslušníky. Ale žáci, kteří pokračují ve studiu, se tak rozhodnou většinou na popud učitelů, přičemž však rodiče na další vzdělávání nahlížejí spíše bez většího zájmu. Na střední škole nebo učilišti romská mládež přichází do nového, neznámého – jasně majoritního prostředí – a to si pak mohou spojovat s nepříjemným, nebo dokonce nepřátelským místem. Spolu s vyššími studijními a pracovními nároky se tak profesní příprava může stát nepřekonatelnou bariérou, kterou je třeba opustit a vrátit se „do lůna vlastní etnické komunity“, do prostředí známého a nespojovaného s nepředvídatelným překováváním životních překážek. Že k takové „životní filozofii“ přispívají i nevitáné a spíše nezvládané zvýšené finanční a organizační nároky spojené se studiem, není třeba zvláště připomínat.

Romský školák je do školního prostředí vřazován jako jedinec se *sociálním znevýhodněním*. Jde o kategorii žáků pocházejících z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného u nás již žijících nebo nově migrujících menšin. Právě pro tyto skupiny je typická nedostatečná předškolní příprava, slabě motivující rodinné prostředí, absence práce s knihami, pravidelný kontakt s hračkami, nezájem o školní práci. Tyto faktory výrazně posiluje chybějící denní režim, neprospěch, nezažití úspěchu (jako významného motivačního stimulu), postoje romských rodičů ke škole, předsudky některých učitelů k Romům, nízké očekávání učitelů, sociální problémy (hydlení, hygiena, nezaměstnanost, chybějící vzor), nevzdělanost rodičů, neznanost vyučujícího jazyka (etnolekt).

obavy z kulturně odlišného školního prostředí, existence ghatt škol, nepřiměřeně snížené nároky na romské žáky. Naše situace aktualizuje některé protiprávní postupy škol (vyřazování romských žáků z „majoritních“ tříd a škol) či rušení individuálně zaměřené výuky v multietnických třídách. Navíc je všeobecně známou skutečností, že výchovně-vzdělávací proces v základní škole nerespektuje opravdové specifické potřeby romských žáků. Opomíjí potřebu dynamické výuky, bývá stereotypní, abstrahuje od romských hluboce vkořeněných kulturních hodnot; při výuce jazyků se přehlíží, že romské děti se učí již třetí jazyk a že vycházejí z naprosto odlišné jazykové kultury. Pedagogům tak mnohdy chybí schopnost adekvátního, individuálního přístupu k romským žákům. Ti potřebují cítit, že je jim učitel nablízku, že mu mohou důvěřovat, že je má rád, že mu na nich opravdu záleží. Přitom však dlouhodobá praxe pedagogů potvrzuje zásadu, podle které filozofie bez trestů a odměn je v případě romských žáků nevhodným výchovným – protože nestimulujícím – výchovným prostředkem. Sankčnímu principu však vždy musí odpovídat i ujištění, že dítě specifické negativní (pozitivní) situaci porozumělo, a je tak schopno její důsledky dostatečně a s výchovně nepřehlédnutelným poselstvím „strávit“.

Palčivý problém nechuti posílat romskou mládež do odborných učilišť a škol čelí přžívajícímu romskému názoru, že vzdělání není nezbytný prostředek k získání důstojného životního postavení a nevyhnutelnou investicí času a finančních prostředků do budoucnosti. Stále silněji se tak aktualizuje klíčový moment míry vytrvalosti romské mládeže na cestě k profesní kvalifikaci. Máme se zaměřit na samotnou mládež či rodiče? Motivovat cestou poukazu na úspěšné a známé romské osobnosti? Sankcionovat lhotejné rodiče či „pozitivně diskriminovat“ studijně vytrvalou romskou mládež? Rezignovat nad rostoucím počtem romské mládeže bezcenně bloumající „na rohu ulice“ a zmarňující nedozrnlý lidský potenciál či individuálně a s vědomím „cesty trnité“ přispívat k možnostem profesního uplatnění každého Roma? Chápat romské etnikum jako hodnotově vzdálenou a integračně nedostupnou skupinu nebo jako sebevědomé spoluobčany sdílející rovně svět povinností i odměn? Zdá se, že hledání odpovědí na tyto otázky ze strany zejména politiků „není na čem stavět“. V tom případě si však můžeme položit možná jednu „syntetizující“ otázku: Kdy a v jakém rozsahu dojde k sociálním nepokojům jako výsledku dlouhodobě „uhýbavých“ postojů k tak pro dnešek zásadnímu problému, kterým je nesporně právě multikulturní koexistence?

Zamýšlíme-li se nad specifickým světáběhem kulturního prostředí Romů zorným úhlem reprodukce životního způsobu či konkrétněji životního stylu, narážíme zpravidla na dva základní faktory: absenci pevně stavební základny budování občanské konkurenceschopnosti a bludný kruh statické sociální reprodukce. V prvním případě se aktualizuje již zmíněné „není na čem stavět“, druhý poukazuje na neproduktivní, a dokonce zničující generační přejímání kulturních a životních vzorců, vzdalující Romy od úspěšného uplatnění v kontextu širší společnosti a stojící v cestě emancipovanému postavení na poli práce, skupinové seberealizace a osobních aspirací. Teorie sociální reprodukce

formou zjednodušené deskripce sociálně kulturní reality tak v případě Romů upozorňuje zejména na tradiční nízké vzdělání rodičů, jejich bagatelní pozici na trhu práce, následnou vysokou hladinou dlouhodobé nezaměstnanosti. Toto základní – přímo fatálně určující – schéma je dále ozvláštněno specifickým naturelem romské rodiny: bolestně vnímaným trvalým pocitem odlišnosti, na krátkodobé cíle zaměřené hodnotové aspirační orientaci (vzdělání za horizontem spektra běžných priorit), chybějící podpora zdravé touhy dětí po tvořivých zájmech a životní kariéře, absence nezbytného osobního soukromí, nepřiměřeně pěstovaný vztah k osobnímu vlastnictví, nevyhovující bytové podmínky. Takové výchozí prostředí pak v konfrontaci se zcela odlišným naturelem školy přináší neochotu či neschopnost osvojovat si základy pracovního režimu a pojetí řádu, vypořádat se s odlišným jazykovým kódem a významem nových pojmů. Rodinou nepěstovaná orientace na výkon a plnění úkolů pak přirozeně přináší neúspěch živící nízké sebevědomí a otevírá jen silící diskrepance v oblasti aspirační úrovně. Opakovaný neúspěch při konfrontaci s majoritní skupinou plodí rezignaci na dobré výsledky. Neúspěch především na druhém stupni ZŠ vede k rezignaci na dobré výsledky v učení, vzdělání je jako nesnadno dosažitelná hodnota dále zpochybňováno. Propast mezi přáním a možnostmi se prohlubuje; zatrpkllost vůči úspěšnější majoritní společnosti roste. Hoši rezignují na možnost plnohodnotného profesního uplatnění, dívky dají přednost mateřství a pevnému nepřekročitelnému ukotvení v rodině. Bludný kruh generačně fatální sociálně kulturní reprodukce je uzavřen. A zároveň otevírá „nový počátek“ generací přejímajících „osvědčené“ hodnotové vzory vzdalující jednu významnou minoritní skupinu od základních trendů směřování majoritní společnosti.

Je přirozené, že většinová společnost se generačně přejímaným vzorům „životní strategie“ Romů brání zejména cestou specifických cest edukace romských žáků. Stále častěji tak zejména sociální pedagogové diskutují „tři pilíře opory vzdělávání Romů“: přípravné ročníky, romské asistenty a domácí učitele.

Smyslem *přípravných tříd* je cestou přirozené socializace vštípit romským dětem „režim pracovního dne“, nutnost dochvilnosti, analogii her posilovat respekt k pravidlům a vlastnímu pojetí odpovědnosti. Právě touto cestou „sociální opory“ se budují „základy, na kterých se dá stavět“. Oficiálním cílem přípravných tříd je zajištění rovného přístupu ke vzdělání a vyrovnání vzdělávacích potřeb hned při vstupu do vzdělávacího systému. Praxe však mnohdy ukazuje, že ačkoli jsou romské děti 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. Úsilí vynaložené na půdě přípravných tříd se tak silně devaluje či rozměšňuje, nově získaný vzdělávací potencionál se rozplývá v nutnosti přizpůsobit se „slabším dětem“.

Všeobecně přijímaná zásada přístupu ke vzdělání všem dětem bez rozdílu přináší od poslední dekády minulého století i institut tzv. *asistenta pedagoga*.

Asistent obvykle zná velmi dobře prostředí, ze kterého děti pocházejí, a je tak schopen účinně pomoci dětem z odlišného sociokulturního prostředí, které dobře (nebo vůbec) neznají vyučovací jazyk, sdílejí odlišné hodnoty a obtížně se adaptují na práci ve škole. Romští asistenti lépe rozumí problémům romských dětí (rodin), identifikují se s nimi a bývají tak nápomocni při utváření a realizaci vzdělávacích strategií romského žáka. Mnohdy se fakticky ocitají v roli náhradních opatrovníků dětí a 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.

Stále jasněji se ukazuje, že překročení bludného kruhu reprodukce kulturního a vzdělanostního znevýhodnění Romů zahrnuje intervence prostřednictvím přípravných tříd, romských asistentů a „*domácích učitelů*“, když celý systém vzdělávání romských žáků předpokládá nezbytnou koordinaci nejen na úrovni legislativní, ale též v rovině samotné praxe.

Nejen pedagogové mající zkušenosti s romskou mládeží dobře vědí, jak významnou a účinnou výchovnou strategií je *hra*. Nikoli pouze pro hravost o sobě, pro pěstování motorických dovedností a navozování subjektivního pocitu radosti, ale i proto, že obsahuje pravidla, která jsou její nezbytnou součástí. Z hlediska výchovného je pak důležité, že se dají postupně nastavovat v souladu s vyspělostí dětí a hravou cestou tak pěstovat schopnost osvojovat si pravidla fungující v reálném životě. Zvládnutí hry a jejích pravidel posiluje důvěru v možnost zvládnutí životních situací, generuje zdravý pocit sebevědomí, vnáší do života oživující podněty a *respekt před pravidly* a řádem. Z hlediska životních aspirací jde o cestu, která přináší oprávněný pocit štěstí, posiluje vůli opakovat situaci založenou na zvládnutí pravidel a osvědčit tak schopnost být úspěšný i v běžných životních situacích v širším společenském kontextu. Hra, jako nástroj utváření pozitivního vztahu k nastaveným pravidlům a respektu před povinnostmi, však – stejně jako další socializační a výchovné formy – mnohdy naráží na fakt, že romské děti „nemají na čem stavět“. Systém norem a způsobů uvažování a jednání, který si přinášejí z rodiny, bývá zpravidla nedostatečně konzistentní vzhledem k běžným, osvědčeným a obecně přejímaným a přijímaným systémem hodnot.

Multikulturní výchova

– nedílná součást sociální integrace Romů

Specifická situace Romů v kontextu hodnotově odlišné majoritní společnosti bývá v krajních případech ozvlášťována i otevřenými projevy xenofobie a rasismu. To mnohdy zásadním způsobem znesnadňuje či znemožňuje společenskou a kulturní integraci Romů a vystavuje je dalšímu prohlubování sociálního znevýhodnění. Právě v této souvislosti se v celé nahotě projevuje *rasismus* jako primární síla zla předurčeného k deformaci dobrých lidí. Staví proti sobě jedince a skupiny, kteří by v rasismem neutráveném prostředí utvářeli

vzájemné běžné přirozené a ideologicky nezatižené vztahy sympatií a antipatií, vášně a lhostejnosti, kooperace a nezájmu, partnerství a osamělosti, sdružování a individualismu. Oproti tomu však uměle vytváří jako určující bariéry vzájemného nedorozumění a neporozumění, implantuje lidsky zničující prvky apriorní arogance a nenávisti, zamořuje mezilidské vztahy nevlídností pro vzájemně obohacující spolupráci, zapleveluje společenské klima trvale přítomným principem podezřívavosti a vše prostupující xenofobií. Je ideologií svou podstatou zvrácenou, neboť apriorně „nálepkuje“ lidské skupiny a osoby podle barvy kůže či fyzického znaku a odvozuje odtud i kvalitativní odlišnosti v řádu kritérií vyšší – nižší, nadřazený – podřadný, lepší – horší, přijatelný – nepřijatelný, dobrý – špatný. Zjednodušujícím měřítkem vyčleňuje určitou skupinu lidí jako podřadnou a nepřiznává jí rovná práva a povinnosti s celkem společnosti. Zbavuje tak její příslušníky šanci rozvinout naplno individuální schopnosti a talenty a přispět tím i k možnosti být maximálně užitečný sobě a celku. Rasismus degraduje základní prvky lidství a zbavuje společnost plného rozvoje právě tím, že jedné skupině upírá právo na všestranné uplatnění, které právě v součtu individuálních příspěvků je hlavním a nezastupitelným předpokladem společenského rozvoje. Rasismus staví hráz společnému úsilí o společenský pokrok, když vyčerpává a zmaňuje obrovský a jedinečný lidský potenciál v trvalé existenci nepřirozené situace „nadřazenosti“ a „podřizenosti“ a v konečném důsledku nepřináší nic než bolest, nenávist, deziluzi na jedné straně a falešnou iluzi nadřazenosti či vyvolenosti na druhé straně. Jde o stav trvale neudržitelný, protože lidské přirozenosti cizí a se zásadou společenského pokroku neslučitelný.

Multikulturní výchova řeší problematiku integrace a inkluze znevýhodněných skupin, vzájemnou toleranci a respektování odlišných specifík, vždy za předpokladu nenarušené přirozené harmonie v koexistenci mnoha lidských společenství. Za multikulturní výchovu adresovanou romskému etniku budeme považovat proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace, intervence a snahy o vytvoření porozumění, tolerance vycházející z řad Romů vůči skupinám, které spadají do otázky multikulturality, stejně tak vůči majoritní společnosti. V tomto kontextu se silně aktualizují problémy vzdělání, nezaměstnanosti, životního stylu, komunitní mentality, existenčních potíží, bytových a hygienických podmínek, předsudků, stereotypů, rasismu, diskriminace, xenofobie, a dalších sociálně patologických jevů. Jedno se ve sléře postupné všestranné emancipace Romů jeví jako nezbytné: Multikulturní výchova by měla být řešena oboustranně – vzhledem k majoritní i minoritní společnosti.