

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ZAHRANIČÍ

Mgr. Veronika Pletichová

Katedra speciální pedagogiky
školitel: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.
studijní program: pedagogika
studijní obor: speciální pedagogika

2011

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Vzdělávání Romů v zahraničí“ vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5. září 2011

.....

podpis

Děkuji Doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za podporu a odborné vedení disertační práce, ochotu a trpělivost při předávání zkušeností.

NÁZEV

Vzdělávání Romů v zahraničí

AUTOR

Mgr. Veronika Pletichová

KATEDRA

Katedra speciální pedagogiky

ŠKOLITEL

Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Naším cílem je představit romštinu jako jazyk, který by měl v prostředí školy zaujmout své pevné místo. Vymezit jeho funkce související s nabytím nového postavení, které jako opodstatněné argumenty jeho pozici ještě posílí. Seznámíme s úspěšnými projekty na podporu ohrožených dialektů romštiny v rámci Finska, Rakouska, Rumunska, s podporou romštiny v rámci skupiny baltských a ruských Romů, ale i španělské para-romštiny „Caló“. Dalším cílem je prostřednictvím studia odborné zahraniční literatury, systematického vyhledávání a analýzy dokumentů a následné analýzy získaných údajů postihnout zvláštnosti vzdělávacích přístupů jednotlivých zemí s ohledem na kulturní specifika heterogenních skupin Romů. Vyzdvihnout přístupy, které by bylo možné aplikovat na jiné kulturní podmínky, poskytnout zdroj inspirace a cenných zkušeností s realizací podpůrných projektů a opatření ve vzdělávání Romů, dospět k vyjádření obecných principů, bez nichž se jejich úspěšná realizace neobejde. Práce je rozdělena do osmi kapitol: Status romského jazyka v Evropě – Rumunsko – Baltští a ruší Romové – Finsko – Rakousko – Francie – Španělsko – Slovensko. Řazení jednotlivých zemí není řízeno abecedním pořádkem, ale na základě míry uznání a podpory, jakou země poskytují romskému jazyku obecně, či na úrovni vzdělávacího systému.

KLÍČOVÁ SLOVA:

romský jazyk, vzdělávání, minorita-majorita, integrace-segregace

TITLE

The Education of Roma Children in Selected Foreign Countries

AUTHOR

Mgr. Veronika Pletichová

DEPARTMENT

Special Education Department

SUPERVISOR

Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

ABSTRACT:

Our aim is to introduce Romani as a language which should obtain a firm position at a school area. To define its functions in a connection with acquired status, which as valid arguments will even strengthen its position. We will acquaint with successful projects for the support of the endangered dialects of Romani realized in Finland, Austria, Romania, with the support of the variety of Baltic and Russian Roma, but also of the Spanish Para-Romani variety called "Caló".

Another aim is by the way of studies of specialized foreign literature, systematical search and analysis of documents and following analysis of obtained data describe particularity of educational approaches in individual countries with regard to the culture specificity of heterogeneous groups of Roma. To highlight approaches which would be possible apply to different cultural background, to provide a source of inspiration and valuable experiences with the realization of supporting projects and measures in education of Roma, finally to express general principles, indispensable for its successful realization. The dissertation is divided into eight chapters: The status of Romani in Europe – Romania – Baltic and Russian Roma – Finland – Austria – France – Spain – Slovakia. Discussed countries are not presented in the alphabetical order, but according to the amount of given support to the language in general or at the domain of educational system.

KEYWORDS:

Romani, education, minority-majority, integration-segregation

OBSAH

1.	CÍL PRÁCE	11
2.	STRUKTURA PRÁCE A ÚVOD	12
3.	STATUS ROMSKÉHO JAZYKA V EVROPĚ	16
3.1.	Romský jazyk a jeho dialekty	16
3.1.1.	Označení	16
3.1.2.	Počty a rozložení	16
3.1.3.	Jednotnost	17
3.1.4.	Historie jazyka	18
3.1.5.	Současná dialektová diverzita	19
3.2.	Míra uznání poskytovaná jazyku	20
3.2.1.	Jazyková práva jako lidská práva	20
3.2.2.	Mezinárodní rezoluce	21
3.2.3.	Uznání na úrovni státu: legislativa a ratifikace úmluv a dohod	22
3.3.	Otázky týkající se kodifikace	24
3.3.1.	Pokusy o vytvoření jednotného „standardu“	24
3.3.2.	Úsilí o kodifikaci na regionální a lokální úrovni	24
3.3.2.1.	Projekt ROMLEX	27
3.3.2.2.	ROMLEX jako nový přístup k jazykové kodifikaci	27
3.3.2.3.	Romská morfologicko-syntaktická databáze (RMS)	28
3.3.3.	Výzva k jazykovému plánování	28
3.3.4.	Problémy, kterým čelí jazykové plánování	29
3.3.5.	Flexibilita jako strategie a pluralismus jako politika	30
3.4.	Romština ve veřejné sféře	32
3.4.1.	Symbolické užití romštiny v publikacích	32
3.4.2.	Mezinárodní a veřejná komunikace v romštině	32
3.4.3.	Romština ve vzdělávacím systému a vzdělávací materiál v romštině	33
3.4.3.1.	Vzdělávací strategie a kurikulum pro romský jazyk	34
3.4.3.2.	Rámcová osnova pro výuku romského jazyka	36
3.4.4.	Romskojazyčná média	37
3.4.5.	Odborné práce o romštině	38
3.5.	Závěr	38
4.	RUMUNSKO	40
4.1.	Společensko-politický kontext	40
4.2.	Situace ve vzdělávání	41
4.2.1.	Strategické cíle a principy Ministerstva školství a výzkumu	41
4.2.2.	Úspěšné programy Ministerstva školství a výzkumu	42

4.2.3.	Jaký romský jazyk je ve vzdělávání Romů v Rumunsku nabízen	49
4.2.4.	Afirmativní politika ministerstva školství v kontrastu k přetrvávající segregaci na základních školách	50
4.3.	Závěry a doporučení	52
5.	BALTŠTÍ A RUŠTÍ ROMOVÉ	58
5.1.	Rozvoj kultury, romského jazyka a vzdělávání baltských Romů	58
5.1.1.	Krátký historický přehled	58
5.1.2.	Romské obyvatelstvo v Bělorusku	60
5.1.3.	Jazyková situace	62
5.1.4.	Vzdělávání	62
5.1.4.1.	Poválečný rozvoj vzdělávání Romů v bývalém Sovětském svazu	62
5.2.	Situace Romů v Sovětském svazu v období Nové hospodářské politiky (1921-1928)	67
5.2.1.	Společenská situace	67
5.2.2.	Vzdělávání	68
5.2.3.	Kulturní život	69
5.2.4.	Romen, romské moskevské divadlo	70
6.	FINSKO	72
6.1.	Historické souvislosti	72
6.2.	Společenské souvislosti	72
6.3.	Romské organizace	74
6.4.	Romský jazyk ve Finsku	74
6.4.1.	Nástin užívání romského jazyka ve Finsku	74
6.4.2.	Výuka romského jazyka	75
6.4.2.1.	Mateřský jazyk a identita jedince	76
6.5.	Vzdělávání	77
6.5.1.	Oddělení pro vzdělávání Romů	77
6.5.2.	Romské děti ve vzdělávání	78
6.5.3.	Strategie a politika ve vztahu k Romům pro rok 2000	81
7.	RAKOUSKO	83
7.1.	Historické souvislosti	83
7.2.	Společenské souvislosti	84
7.3.	Romové v Rakousku	85
7.3.1.	Burgenlandští Romové	85
7.3.2.	Burgenlandská romština – Roman	87
7.3.3.	Projekt na podporu Romanu	89
7.4.	Vzdělávání	90
7.4.1.	Romani projekt	91
7.4.2.	Výuka burgenlandské romštiny - Romanu	93
8.	FRANCIE	95

8.1.	Historické souvislosti	95
8.2.	Společenské souvislosti	96
8.3.	Vzdělávání	96
8.3.1.	Organizace školního vzdělávání francouzských „tsiganes“ a kočovníků	99
8.3.1.1.	Organizace vyučování	99
8.3.2.	Dálkové vzdělávání	106
8.3.2.1.	CNED	106
8.3.3.	Pohled do praxe: „Škola jako žádná jiná“	108
8.3.3.1.	Mobilní škola asociace L'A.R.I.V.	109
9.	ŠPANĚLSKO	112
9.1.	Historické souvislosti	112
9.2.	Společenské souvislosti	112
9.3.	Jazykové zázemí španělských Gitanos	113
9.3.1.	Šest století romského jazyka ve Španělsku	113
9.3.1.1.	První zmínky o romském jazyce ve Španělsku	114
9.3.1.2.	Přeměna z romštiny na kaló	115
9.3.1.3.	Původní kaló	115
9.3.1.4.	Kaló od devatenáctého do dvacátého století	116
9.3.1.5.	Kaló budoucnosti: „romanò-kaló“	117
9.3.1.6.	Výrazy z kaló v majoritním jazyce	118
9.4.	Vzdělávání	119
9.4.1.	Škola a romský jazyk	119
9.4.1.1.	Jazyk kaló ve společenském kontextu	119
9.4.1.2.	Jazyk španělských Gitanos ve škole	120
9.4.2.	Vzdělávání a profesní příprava pod vlivem kulturních zvláštností španělských Gitanos	121
9.4.2.1.	Kvalifikace	122
9.4.2.2.	Sociální mobilita	125
9.4.2.3.	Rozpor práv	126
9.4.3.	Způsob vzdělávání	127
9.4.3.1.	Období nepovinné školní docházky	127
9.4.3.2.	„Escuelas-puente“ neboli „přemostující školy“ (doslova „školy-most“)	128
9.4.3.3.	Kompenzační výchova a vzdělávání – „educación compensatoria“	132
9.4.4.	Vývoj přístupů ve vzdělávání španělských Gitanos	135
9.4.4.1.	Přehled přístupů ve vzdělávání španělských Gitanos:	135
10.	SLOVENSKO	138
10.1.	Situace Romské menšiny na Slovensku	138
10.2.	Klíčová zjištění v oblasti vzdělávání	140
10.3.	Přehled situace ve vzdělávání	142
10.3.1.	Odhad počtu Romů ve speciálním školství na Slovensku	142

10.3.2.	Odchytky v koncentracích Romů a vymezení školských obvodů	142
10.3.2.1.	Vliv geografického rozložení Romů	142
10.3.2.2.	Praxe stanovování školských obvodů	143
10.3.3.	Rozdíly mezi speciálními a standardními učebními osnovami	143
10.3.3.1.	Vliv rozdílů z hlediska možnosti reintegrace do standardního vzdělávání	143
10.3.4.	Úskalí a rizika vybraných podpůrných mechanismů vzdělávací politiky	144
10.3.4.1.	Předprimární vzdělávání	144
10.3.4.2.	Nultý ročník	145
10.3.4.3.	Přípravný ročník	145
10.3.4.4.	Specializovaná třída	146
10.3.4.5.	Speciální školy	147
10.3.5.	Příprava učitelů	148
10.3.5.1.	Nedostatky v pregraduální přípravě a následném vzdělávání učitelů	148
10.3.5.2.	Doporučení pro praxi	149
10.4.	Důsledky speciálního vzdělávání pro jednotlivce	149
10.4.1.	Přechod ze speciálního základního vzdělávání na středoškolské vzdělávání	149
10.4.1.1.	Odborná učiliště a praktické školy	149
10.4.1.2.	Příčiny nízkého zastoupení romských absolventů speciálních základních škol na speciálních středních školách	150
10.4.2.	Přístup k zaměstnání	151
10.4.2.1.	Maturitní zkouška jako klíčová podmínka pro úspěch na slovenském trhu práce	151
10.4.2.2.	Dramatická kombinace nízké úrovně dosaženého vzdělání Romů s geografickým rozložením úrovně nezaměstnanosti	152
10.4.3.	Efektivnost nákladů vynaložených na speciální vzdělávání	152
10.4.3.1.	Výzvy směřující ve prospěch dosažení vyšších úrovní vzdělávání	152
10.5.	Diagnostika a rediagnostika	153
10.5.1.	Vstup do speciálního vzdělávání	153
10.5.1.1.	Nebezpečí slovenských přípravných ročníků	154
10.5.1.2.	Podstata nultých ročníků	154
10.5.1.3.	Brzký odliv žáků směrem ke speciálnímu vzdělávání	155
10.5.1.4.	Odkud směřují žádosti o vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách	156
10.5.2.	Problémy s diagnostickými nástroji	156
10.5.2.1.	Mentální retardace a socio-kulturní zázemí	156
10.5.3.	Jazyková bariéra a dostupnost romsky hovořícího „asistenta pedagoga“	158
10.5.3.1.	Absence podpůrných jazykových programů	158
10.5.3.2.	Předškolní věk jako rozhodující období pro rozvíjení jazykových kompetencí	158
10.5.3.3.	Opomíjení jazykové bariéry jako přetrvávající postoj v rámci slovenského vzdělávacího systému	158
10.5.3.4.	Ohrožení pozice romského pedagogického asistenta na školách	159
10.5.4.	Problémy s realizací testů	159

10.5.4.1.	Testovací prostředí jako jeden ze znevýhodňujících faktorů	159
10.5.4.2.	Jazyk jako zdroj několikanásobného znevýhodnění	160
10.5.4.3.	Míra vlivu sociokulturních odlišností na výkon při testování	161
10.5.5.	Rediagnostika a reintegrace	161
10.5.5.1.	Míra vlivu podnětného prostředí na výsledky v diagnostických testech	161
10.5.5.2.	Frekvence rediagnostiky	162
10.5.5.3.	Míra připravenosti a otevřenosti současné školy pro reintegraci	162
10.6.	Udržování speciálního vzdělávání na úrovni politiky, institucí a jednotlivců	163
10.6.1.	Nekonzistentní politika	163
10.6.1.1.	Zařazování romských dětí do speciálního vzdělávání	163
10.6.2.	Institucionální stimuly	164
10.6.2.1.	Normativní financování	164
10.6.3.	Instituce, které mají zájem na udržení stávající situace ve speciálním vzdělávání	166
10.6.3.1.	Školy	166
10.6.3.2.	Poradenská centra	167
10.6.4.	Motivace romských rodičů	168
10.6.4.1.	Očekávání lepších známek	168
10.6.4.2.	Geografická blízkost speciálních škol k osídlením	168
10.6.4.3.	Příslib materiálních výhod	169
10.6.4.4.	Zkušenosti se standardem ve speciálním vzdělávání	169
10.7.	Závěry a doporučení	170
10.7.1.	Z kapitoly vyplývají následující doporučení:	172
11.	ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DOPORUČENÍ	176
12.	LITERATURA	184

1. CÍL PRÁCE

Cílem předložené disertační práce je v první řadě představit romský jazyk jako nadnárodní jazyk, ve veškeré šíři své dialektové rozmanitosti, který jako naprosto plnohodnotný jazyk vychází za hranice rodiny a jejího soukromí. Vstupuje do veřejného prostoru a získává tak status jazyka veřejných debat a mezinárodních setkání. Svědky emancipace romštiny mimo soukromou sféru jsme od počátku devadesátých let. Širší oficiální uznání tedy romština získává v jednotlivých evropských státech v průběhu uplynulých dvou desetiletí. Na mezinárodní úrovni se myšlenka podpory romštiny jakožto mateřského jazyka dostává do různých dokumentů lidskoprávního charakteru. Oficiálním uznáním jazyka získává romština pevné postavení, což začíná být zohledňováno zvláště v rámci vzdělávacího systému.

Kultura Romů je založena na orální tradici a jelikož měl romský jazyk donedávna pouze mluvenou formu, čelí některé dialekty romštiny hrozbě zániku. Dalším z cílů je proto představit jednotlivé projekty na podporu jedinečného kulturního bohatství, jakým každý jazyk či jeho dialekt bezesporu je. Tímto prostřednictvím se seznámíme s realizovanými podpůrnými opatřeními v rámci Finska, Rakouska, Rumunska, s nebývalou podporou romštiny v rámci skupiny baltských a ruských Romů, nicméně zajímavá je i podpora španělské para-romštiny „Caló“. Pokusy o záchranu a revitalizaci jazyka probíhají na několika úrovních. Jejich cílem je přispět k zachování kultury a identity prostřednictvím dokonalé analýzy jazyka, jeho kodifikace a rozvíjení výukových materiálů a metod v rámci ohrožených jazykových variet. A tak romština v současnosti nepředstavuje „jen“ jazyk, který je připraven zaujmout své pevné místo v rámci státního vzdělávacího systému země, kde Romové mohou uplatnit nárok na výuku romského jazyka z titulu svých nezpochybnitelných jazykových lidských práv, avšak kromě toho, výuka romského jazyka plní neopominutelnou funkci jednoho z nejefektivnějších prostředků revitalizačních aktivit.

Cílem práce, kromě výše uvedeného, není dokonale, vyčerpávajícím způsobem, popsat situaci ve vzdělávání, ve vybraných evropských zemích, ale především zachytit zvláštnosti vzdělávacích přístupů s ohledem na kulturní specifika heterogenních skupin Romů charakteristických pro danou zemi. Uvést přístupy, které by bylo možné aplikovat na jiné kulturní podmínky, poskytnout zdroj inspirace a cenných zkušeností s realizací podpůrných projektů a opatření ve vzdělávání Romů a v neposlední řadě vyjádřit obecné principy, bez nichž se jejich úspěšná realizace neobejde.

2. STRUKTURA PRÁCE A ÚVOD

Práce je rozdělena do osmi kapitol: *Status romského jazyka v Evropě – Rumunsko – Baltští a ruští Romové – Finsko – Rakousko – Francie – Španělsko – Slovensko*. Řazení jednotlivých zemí není řízeno abecedním pořádkem, nýbrž podle míry uznání a podpory, jakou země poskytují romskému jazyku obecně, či dokonce na úrovni vzdělávacího systému. Naším cílem není dokonale popsat jednotlivé zahraniční vzdělávací systémy a jejich komplexní přístupy ke vzdělávání romské menšiny, ale spíše zachytit specifika vybraných zemí. Jednotlivé země totiž musí reagovat na specifické potřeby společenství Romů, které na jejich území žije. Například problematika vzdělávání kočovných Romů ve Francii se podstatně liší od vzdělávání usedlých Gitanos ve Španělsku.

Úvodní kapitola komplexně řeší problematiku, která prolíná celou prací, jde o otázky *statusu romského jazyka*. Seznámí nás například s odhady počtů mluvčích romštiny v Evropě, s historickým vývojem jazyka a současnou dialektovou diverzitou, s úlohou Rady Evropy v procesu zajištění mezinárodního uznání romskému jazyku. Podrobněji se zabývá uznáním romského jazyka na úrovni jednotlivých zemí a mírou podpory, jaká je romskému jazyku poskytována. Zazní zde otázky týkající se kodifikace a standardizace romštiny, pozornost je věnována kodifikačním snahám na regionální úrovni, dále je zmíněna problematika jazykového plánování v případě romštiny a vyzdvihnuta výzva pro přijetí politiky jazykového pluralismu. Zdůrazněno je emblematické užití romštiny v publikacích, za účelem zvýšení statusu romského jazyka a označení autonomního prostoru, který Romové jako etnická skupina využívají. Pozornost je věnovaná postavení romštiny ve vzdělávacím systému, přičemž pravidelné zařazení romštiny do kurikula je hlášeno pouze z Rumunska, kde probíhá systematicky na celostátní úrovni, dále ze Švédska, Finska a rakouského Burgenlandu. Probírají se otázky, které je nutné zohlednit při přípravě kurikula pro výuku romského jazyka a mnohé další.

Rumunsko, jakožto zemi s největší populací Romů v Evropě, si dovolíme představit jako zemi protikladů. Zemi, kde Romové na jedné straně čelí obrovské diskriminaci a otevřenému rasizmu, kde žádné formální uznání romského jazyka neproběhlo, ale kde jsme, na druhou stranu, svědky obrovské faktické podpory romského jazyka na všech úrovních vzdělávání. Rádi bychom přiblížili dva kontrasty. Na jedné straně mimořádná opatření na úrovni ministerstva školství, která jsou široce oceňována pro svou jedinečnost a prvenství v oblasti podpory romského jazyka. Představíme úspěšné projekty jako například zavedení romského školního mediátora, zajištění speciálních míst pro romské

studenty na středních a vysokých školách, program Druhá šance, program letních mateřských škol, možnost studovat romský jazyk a romskou historii na všech úrovních vzdělávání. Na druhé straně však chceme poukázat na závažné nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, přetrvávající školní segregaci romských žáků a objektivně zhodnotit slabé stránky rumunského vzdělávacího systému.

Kapitola o *baltských a ruských Romech* nás seznámí s jejich dějinami, jazykem a kulturou. Představuje pohled do minulosti s důrazem na období třicátých let dvacátého století, doby největšího rozkvětu romského jazyka, kultury a školství, jaký tato dvě romská společenství ve svých dějinách zažila. Období, kdy za aktivní podpory romských a neromských intelektuálů docházelo k vytváření romských základních škol a k přípravě materiálů určených pro výuku s cílem podpořit romské kulturní dědictví. V roce 1928 vznikají první školy s výukou v severo-ruském dialektu romštiny, rovněž jsou zřizovány školy pro romské učitele a zemědělské školy s výukou v romském jazyce, vznikají romské kolchozy, kde administrativa je vedena v romštině. Tato renesance neměla bohužel dlouhé trvání, po osmi letech byla násilně potlačena. V období stalinistických represí dochází k zavírání romských škol, ale i škol ostatních národnostních menšin, včetně dalších institucí a mnoho romských i neromských intelektuálů je popraveno. K pokusům o obnovení romských škol dochází až v 60. a 70. letech 20. století.

Příspěvek ke vzdělávání Romů ve *Finsku* je zaměřen na úsilí vynakládané v posledních desetiletích na oživení dialektu finských Romů, který byl před započítím podpůrných opatření na pokraji naprostého vymizení. Oživením máme na mysli podporu jeho aktivního i pasivního používání, stejně jako vyučování romského jazyka na školách. Výuka romštiny byla zavedena formou různých kurzů již v sedmdesátých letech. V prostředí školy je výuka romského jazyka poskytována romským školou povinným dětem od roku 1989. Od té doby došlo k celkovému oživení romského jazyka a romština začala být používána jako jazyk pro každodenní komunikaci.

Kapitola o vzdělávání Romů v *Rakousku* se soustředí především na aktivity rozvíjené ve prospěch skupiny Romů z Burgenlandu, kteří jsou pokládáni za původní rakouské Romy, neboť přišli na toto území již v 15. století. Zdá se, že tato skupina je vládou upřednostňována před ostatními romskými společenstvími žijícími na území Rakouska. Společnost je zde zatížena silnými předsudky, Romové se setkávají s diskriminací v různých oblastech veřejného života. V důsledku asimilačních tlaků je romština, reprezentovaná v Rakousku několika varietami, ohrožena zánikem. Kapitola rozebírá

především projekt na záchranu ohrožené variety Romů z Burgenlandu, nazývané „Roman“. Hlavním cílem projektu bylo analyzovat Roman do takového rozsahu, aby etnická skupina získala možnost působit proti hrozícímu zániku vlastního jazyka a následné ztrátě identity. Hlavním předpokladem takového protioopatření byla realizace výuky Romanu.

Příznačným požadavkem pro *Francii*, v rámci vzdělávání Romů, je dostát nárokům specifické skupiny kočovných Romů, při kriticky nesnadném naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Z toho důvodu kapitola nabízí poměrně širokou nabídku vzdělávacích možností pro děti a mládež z migrujících rodin. Z přístupu této země je patrná snaha maximálně se přizpůsobit kulturním a vzdělávacím potřebám této specifické skupiny žáků. Veškerá opatření a nástroje vzdělávací politiky (například zajištění kontinuity vzdělávání žáků z rodin se zvýšenou mobilitou, školy v místě tábořiště, mobilní školy, referenční škola...) směřují k integraci do běžných tříd na běžných školách. Vzdělávací systém si je, nicméně, vědom, že v některých případech je dosažení tohoto cíle téměř nereálné, a proto reaguje pružně nabídkou další alternativy, kterou představuje *Národní centrum pro dálkové vzdělávání „CNED“*, které zajišťuje vzdělávání žáků od šesti let až po odbornou profesní přípravu, s důrazem, že „*CNED není cíl, nýbrž cesta*“, ovšem respektuje, že v některých případech dítě setrvá na různých fázích cesty a nedosáhne cíle představovaného integrací do běžné školy.

Kapitola „*Španělsko*“ se zabývá jazykem španělských Gitanos, tedy Romů, jejichž přítomnost ve Španělsku je zmiňována od 15. století, a kteří přijali usedlý způsob života a usadili se hlavně v jižní oblasti Španělska, Andalusii. V dějinách této země byli vystaveni nelítostnému pronásledování, docházelo k potlačování romského jazyka, byli nuceni vzdát se svých zvyků a kočovného způsobu života. Až do osmdesátých let zůstávali Romové ve Španělsku sociální skupinou na okraji společnosti s omezenými lidskými právy. Dále rozebíráme kulturní specifika uvedené subetnické skupiny Romů ve vztahu ke vzdělávání, podáváme vývoj přístupů ve vzdělávání od analfabetismu až po integraci do běžných tříd. Pojednání o vzdělávání španělských Gitanos nabízí pohled spíše sociologického ladění, neboť z větší části vycházíme z publikace univerzitního profesora ze Salamanky, sociologa, protože jiná ucelená publikace na toto téma ve Španělsku v posledních letech nevyšla.

Závěrečná kapitola „*Slovensko*“, přestože se obsahově poněkud vymyká celému rámci, je zařazena nejen pro geografickou, ale především kulturní blízkost Slovenské a České

republiky. Řeší naléhavé otázky související se segregací Romů ve vzdělávání a přetrvávajícím nadměrném zastoupení sociálně znevýhodněných romských žáků na úrovni speciálního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se pokouší nastínit ucelenější pohled na danou problematiku, je pojednána o něco detailněji, což se promítá do jejího rozsahu. Navzdory celkově příznivému, optimistickému ladění práce, přináší tato část do značné míry kritické hodnocení. Poukazuje na nedostatky a rizika v přístupu romské menšiny ke kvalitnímu vzdělávání na Slovensku. Problémy, kterým v tomto ohledu čelí slovenská vláda se do značné míry podobají problémům v České Republice.

3. STATUS ROMSKÉHO JAZYKA V EVROPĚ

Kapitola vychází převážně z hodnotící studie (2005), určené oddělení pro jazykovou politiku při Radě Evropy, vypracované Yaronem Matrasem, profesorem na universitě v Manchesteru, šéfredaktorem časopisu *Romani Studies* a autorem prvního uceleného pojednání o romštině - *Romani: A linguistic introduction* (2002), stejně jako široké řady dalších významných lingvistických prací.

3.1. Romský jazyk a jeho dialekty

3.1.1. Označení

Romština je jediný indoárijský jazyk příbuzný hindštině, bengálštině, pandžábštině atd., kterým se mluví v Evropě již od středověku. Mluvčí obvykle nazývají svůj jazyk „*romani čhib*“ (romský jazyk) nebo „*romanes*“ (romština). Oba pojmy vycházejí ze slova *rom*, které označuje člena romské komunity – „*romský muž*“ nebo „*manžel*“, ženský protějšek „*romňi*“ - romská žena nebo manželka. Některé skupiny používají toto slovo pro označení skupiny samotné, proto zastřešující termín „*Roma*“ - Romové, zatímco ostatní skupiny užívají jednu z variant dalších pojmenování, např. *Kale*, *Sintové*, *Manušové*, *Romaničelové*. Anglický pojem „*Romani*“ – romština, je užíván odborníky od konce devatenáctého století. Dříve se ve vědeckých diskusích o jazyce obvykle hovořilo jako o „*Gypsy language*“. V současných textech se užívá pro romštinu pojem *Romani*.

3.1.2. Počty a rozložení

Neexistují spolehlivé údaje ohledně počtu mluvčích romštiny ani v Evropě, ani jinde ve světě, kam mluvčí romštiny migrují zejména od konce devatenáctého století. Nejstřízlivější odhad naznačuje, že v Evropě najdeme více než 3,5 milionu mluvčích romštiny a více než 500 000 ve zbytku světa. Nicméně skutečný počet může být mnohem vyšší. Tato skutečnost činí z romštiny jeden z významných menšinových jazyků v oblasti reprezentované Radou Evropy a po přistoupení Rumunska a Bulharska (v lednu 2007) současně nejhojněji užívaný minoritní jazyk v Evropské unii. Největší populace mluvčích se nacházejí v jihovýchodní Evropě, zvláště v Rumunsku, Bulharsku, Turecku, Makedonii, Srbsku a Černé Hoře, stejně jako v Řecku, Slovensku, Moldávii a Maďarsku. Početná romskojazyčná populace existuje i ve většině dalších zemí střední a východní Evropy.

Romské komunity, které se usadily na nejzápadnějším okraji kontinentu, jako Portugalsko, Španělsko, Velká Británie a Skandinávské země (s výjimkou Finska), před 5-6 stoletími, opustily romštinu a přijaly majoritní jazyk, i když částečně si udržely romskou slovní zásobu pro vzájemnou komunikaci uvnitř skupiny. Komunity mluvčích romštiny v těchto oblastech sestávají převážně z později příchozích imigrantů ze střední a východní Evropy.

3.1.3. Jednotnost

V populárních zmínkách o jazyce Romů se běžně setkáváme s mylnou představou, že existuje mnoho „romských-cikánských jazyků“. Tento populární názor je chybný. Je založen na smísení dvou různých populací. Máme na mysli komunity mluvčích romštiny a na druhé straně různé populace *Travellerů* (kočovníků). Pokud jde o komunitu mluvčích romštiny, mnozí z nich se postupně usadili v příslušných regionech již před 4-5 stoletími nebo ještě dříve, další z nich, v určitém historickém období, v průběhu minulých dvou až tří století mezi evropskými regiony migrovali.

Na druhé straně, různé skupiny *Travellerů* jazykové charakteristiky obecně nesdílejí. Nicméně, někteří mají svůj osobitý styl řeči, který obvykle spočívá v jasně odlišené, ale nevelké slovní zásobě, obvykle do 500 slov. Specifická slova jsou příležitostně uplatňována v průběhu konverzace v dominantním či majoritním jazyce. Lingvisté je nazývají „speciálním lexikonem“. Příkladem je speciální slovní zásoba *Jenišů*, kočovníků z Německa, Švýcarska a Rakouska, speciální vnitroskupinový slovník irských *Travellerů* (nazývaných „*Cant*“ nebo „*Gammon*“, v některých publikacích „*Shelta*“), kočovníků z Nizozemí a Belgie nazývaných „*Bargoens*“. Mezi jednotlivými „speciálními lexikony“ neexistují historické spojitosti ani si vzájemně nejsou nikterak podobné. „Přestože je uznáváno a oceňováno, že uživatelé považují své „specifické lexikony“ za symbol vlastní skupinové identity a kulturního dědictví a často na ně odkazují jako na „jazyk“, je nutné zdůraznit, že se v zásadě jedná o odlišnou formou obvyklého konceptu toho, čím skutečný „jazyk“ je. Navíc zastávají jen specifické konverzační funkce, sestávají z limitovaného souboru jasně odlišených slov a především *postrádají vlastní gramatické struktury*.“ (Matras, 2005, s. 3)

Naproti tomu romština je plnohodnotný jazyk, který má svou vlastní rozsáhlou slovní zásobu pro každodenní komunikaci, stejně jako gramatický a hláskový systém. V každém případě jde o jasně odlišený a logický jazyk. Slovní zásoba, gramatika a hlásky jsou jako ve většině evropských jazyků podmíněny geografickými odchylkami. Historicky je mluvená

forma tohoto jazyka mladá, objevila se před pouhými 600-500 lety. Různé dialekty nebo variety romštiny vycházejí z jedné formy jazyka, jazykového předchůdce nazývaného „*Early Romani*“ - *raná romština*. Odlišnosti mezi nimi se významně neliší od rozdílů, které nacházíme mezi dialekty významných evropských jazyků, jako např. italština či němčina.

Stanovili jsme rozdíly mezi romštinou a mezi různorodým souborem „*speciálních lexikonů*“ používaných různými skupinami Travellerů. Zbývá ještě zmínit, co obě skupiny spojuje. Některé komunity Travellerů, jako angličtí *Romaničelové*, velští *Kale*, španělští a portugalské *Gitanos*, kteří však mezi Travellery nepatří, pocházejí z romsky mluvící populace, která se v důsledku rozmanitých historických okolností (např. zákazy užívání jejich jazyka, smíšená manželství s původním obyvatelstvem) vlastního jazyka vzdala a přejala jazyk okolní majoritní populace. Nicméně tíhnou k zachování slovní zásoby romského původu jakožto vnitroskupinového „*speciálního lexikonu*“. Tyto formy řeči, přestože historicky vycházejí z romštiny, bývají svými uživateli, zavádějícím způsobem pro nezasvěcené, označovány jako „*Romani*“, romština, přestože se jedná o romské etnolekty majoritního jazyka.

3.1.4. Historie jazyka

Není pochyb, že romština je ve svém jádru *indoárijským jazykem*. Odráží se to nejen v zachování indického jádra slovní zásoby, ale i komplexu morfologických schémat (pokud jde například o flexi slov), gramatické slovní zásoby a klíčových prvků hláskového systému. Lingvisté specializující se na romštinu se shodují, že jazyk se objevil ve *střední Indii*, což dokládá vývoj nejstarších vrstev hláskového systému, jež je specifický pro jazyky dané oblasti, jako hindština. Pozdější vývoj nicméně poukazuje na podobnosti s jazyky *severozápadní Indie*, jako kašmírština, což naznačuje, že populace mluvčích v určitém období migrovala směrem na severozápad, pravděpodobně *v polovině prvního tisíciletí*. Další strukturální vývoj gramatického a hláskového systému poukazuje na nepřetržitý kontakt s dalšími jazyky v Indii až do období raného středověku. Odchod z Indie připadá, z přísně lingvistického hlediska, na období *devátého či desátého století*.

Romština byla později silně ovlivněna *byzantskou řečtinou*, jak v oblasti slovní zásoby, tak gramatické struktury a v menším rozsahu *iránskými jazyky* (perština, kurdština atd.), *arménštinou* a dalšími *kavkazskými jazyky*, z nichž převzala omezené množství slov. Dřívější studie pokládaly tyto vrstvy jazykových výpůjček za důkaz postupné migrace do

Evropy, nicméně je možné, že tyto vlivy působily najednou v průběhu pobytu v oblasti *východní Anatolie*, mezi *devátým a třináctým stoletím*.

S postupným úpadkem Byzantské říše začaly romsky mluvící skupiny migrovat do Evropy. Na jejich postupné *rozptýlení* v průběhu *čtrnáctého a patnáctého století* navázalo období *usazování* v průběhu *šestnáctého až sedmnáctého století*. A to bylo zřejmě *období vzniku* těch *nejvýznamnějších rozdílů mezi dialekty* jednotlivých skupin Romů, částečně způsobených vlivem různých kontaktních jazyků, jako rumunština, bulharština, makedonština, turečtina, maďarština, němčina, polština atd.

3.1.5. Současná dialektová diverzita

Dialektová diverzita v rámci romštiny není v zásadě odlišná od dialektové diverzity v rámci jakéhokoli průměrného evropského jazyka. Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že neexistují měřitelná kritéria pro rozlišení mezi příbuznými „*jazyky*“ a „*dialekty*“, např. holandština a vlámština jsou uznány jako dva vzájemně srozumitelné „*jazyky*“, zatímco německé „*dialekty*“ oblasti dolního toku Rýna a Bavorska jsou vzájemně jen těžko srozumitelné. Jmenujme faktory, které způsobují *překážky při vzájemné komunikaci napříč dialekty v romštině*:

- Všichni mluvčí romštiny jsou bilingvní a jsou zvyklí bez omezení *zařazovat slova a fráze z příslušných majoritních jazyků*. To vytváří potenciální nesnáze při vzájemném porozumění mezi mluvčími romštiny z různých zemí.
- Romština byla původně *používána primárně v rámci široké velkorodiny a blízké komunity*. Z toho plyne malá zkušenost v komunikaci s jedinci přicházejícími ze vzdálených oblastí, jejichž jazyk je odlišný.
- *Neexistuje tradice spisovného standardu*, ke kterému by se mluvčí mohli obrátit jako ke kompromisní formě řeči.

Tato situace se mění s rostoucí mobilitou a nárůstem možností pro setkávání Romů z různých oblastí a příležitostí zapojit se do vzájemné konverzace. Zvláště romští intelektuálové si osvojují dovednost zvládat konverzaci bez uchýlování se k užití výpůjček z majoritního jazyka. Můžeme tak sledovat *model vzájemného kompromisu* při volbě slov a dokonce i gramatických struktur.

Kvůli nejasnosti kritérií definujících „*dialekt*“ je obtížné romské dialekty vyčíslit. Vědecká literatura v posledních patnácti letech rozlišuje kolem 4-5 *hlavních dialektových skupin* s dalším podrozdělením. Rozdílly jsou v podstatě geografické.

Naznačme dialektové rozdělení alespoň rámcově, jak je uvádí Matras (2005, s. 5):

- Téměř všechny romské dialekty, kterými se mluví v *jihovýchodní Evropě*: přesněji *mezi Tureckem a Slovinskem, včetně Rumunska a části Maďarska*, jsou vzájemně srozumitelné s minimálním úsilím (kromě lexikálních výpůjček z kontaktních jazyků).
- Totéž můžeme říci o dialektech *středovýchodní Evropy: severního Slovinska, České a Slovenské republiky, jižního Polska a západní Ukrajiny*.
- Další velmi blízkou příbuznou skupinu dialektů nacházíme *mezi středním Polskem, baltskými státy a Ruskem*.
- Poněkud rozdílnější, a proto *obtížnější v porozumění* pro mluvčí ostatních dialektů, jsou *romské dialekty z Německa*, se zastoupením v sousedních zemích (*Francie, Belgie, Nizozemí, Rakousko a severní Itálie*), dále *jižní Itálie a Finska*.

Uvedené rozdělení je ve skutečnosti do značné míry komplikováno přítomností *dialektů migrantů*, které odpovídají dialektům *výchozího regionu*.

3.2. Míra uznání poskytovaná jazyku

3.2.1. Jazyková práva jako lidská práva

Zvláště od roku 1990 dokázala volná síť aktivistů a iniciativ známých jako „*romské etnoemancipační hnutí*“ zvednout povědomí mezi vládami a mezinárodními institucemi ohledně potřeb Romů jako etnické menšiny. A tak se základní lidská práva Romů dostala na pořad jednání národních a mezinárodních politických setkání. O dosažení úspěchu vypovídají nesčetná usnesení multilaterálních organizací např. Rady Evropy, Komise pro lidská práva, Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě a různých vládních iniciativ.

Stejně jako v případě ostatních etnických menšin představuje ochrana práv Romů dva základní aspekty: *První aspekt*: zajistit Romům *rovný přístup* k příležitostem, které společnost občanům nabízí. *Druhý aspekt*: právo Romů uplatňovat kontrolu nad sférou

specifických kulturních aktivit neboli právo Romů *zajišťovat chod vlastních kulturních záležitostí*.

Jazyk jako nezpochybnitelný kulturní přínos, představuje oblast, kde menšina může a měla by usilovat o uplatnění práva řídit jej a samostatně rozvíjet. Otázky týkající se jazyka byly dlouho diskutovány v kontextu mezinárodních debat o lidských právech. A zatímco diskriminace na základě jazyka představuje porušování *Všeobecné deklarace lidských práv* (1948), *Úmluva o právech dítěte* (1989) jde ještě dál a prosazuje právo dětí náležejících k menšinám používat mateřský jazyk. Právo menšinových společností používat vlastní jazyk v soukromí a na veřejnosti a rozvíjet jej v různých sférách veřejného života je zakotveno v *Deklaraci OSN o právech osob příslušejících k národnostním, etnickým, náboženským a jazykovým menšinám* (1993) a detailněji v *Evropské chartě regionálních a menšinových jazyků* (1992). Existuje tedy všeobecné povědomí, že podpora menšinových jazyků je integrální součástí souboru opatření zajišťujících lidská práva menšin. Nezbytnost podpory romského jazyka byla explicitně zmíněna v řadě mezinárodních usnesení, z nichž nejčastěji citované bývá doporučení *Parlamentního shromáždění Rady Evropy 1203/1993 o Romech v Evropě*. (in Matras, 2004)

3.2.2. Mezinárodní rezoluce

Rada Evropy převzala vedoucí úlohu v procesu zajištění *mezinárodního uznání* romskému jazyku. V roce 1981 Rada Evropy vyzvala na Stálé konferenci místních a regionálních samospráv členské státy k uznání Romů jako etnické menšiny a přiznání „*stejného statusu a výhod jaké požívají ostatní menšiny, zvláště pokud jde o respekt a podporu jejich vlastní kultury a jazyka*“ (Rezoluce 125 (1981) o úloze a odpovědnosti místních a regionálních samospráv v oblasti kulturní a sociální problematiky populace nomádského původu). V roce 1983 Rada pro kulturní spolupráci RE doporučila, aby „*romský jazyk a kultura byly uplatňovány a byl jim poskytnut stejný respekt jako regionálním jazykům a kulturám ostatních minorit*“. V roce 1989 Rada ministrů pro vzdělávání prohlásila za svůj cíl podporu výukových metod a výukových materiálů „*se zřetelem na historii, kulturu a jazyk Cikánů a Trevellerů*“ a podporu výzkumu na toto téma (Rezoluce 89/C, 153/025). V *Evropské chartě regionálních či menšinových jazyků* z roku 1992 je romština zmíněna explicitně jako příklad neteritoriálního jazyka, na nějž lze aplikovat určité části Charty. V roce 1993 se Parlamentní shromáždění Rady Evropy dovolávalo ustanovení „*Evropského programu pro studium romštiny a vzniku překladatelského úřadu specializovaného na tento jazyk*“ a doporučilo, aby opatření pro neteritoriální jazyky, jak je zamýšleno v Chartě, byla

aplikována na romskou menšinu“ (Rec. 1203/1993). V únoru 2000 Rada ministrů RE doporučila členským státům, aby „v zemích, kde se mluví romštinou, byla nabídnuta romským dětem možnost učit se ve škole v mateřském jazyce“ a dále, aby „byla podpořena účast zástupců romské komunity při vývoji výukových materiálů týkajících se historie, kultury a jazyka Romů“ (Rec. 2000/4). (in Matras, 2005)

Oficiálním uznáním jazyka získala romština pevné postavení, což začalo být zohledňováno zvláště v rámci vzdělávacího systému.

3.2.3. Uznání na úrovni státu: legislativa a ratifikace úmluv a dohod

Romština má *ústavní status* v několika evropských zemích. *Makedonie* ve své ústavě z roku 1992 uznává Romy jako jednu z národností ve státě, čímž je zajištěno právo Romů na užívání jejich jazyka v mluvené i písemné podobě. *Makedonie* jako jedna z prvních zemí podpořila diskuse o kodifikaci romštiny. V roce 1992 podpořila přijetí směrnic pro národní psaný standard a přijetí romštiny jako jednoho z jazyků oficiálních vládních dokumentů. *Rakousko* uznalo Romy jako menšinu v roce 1993 dle zákona o národnostních a etnických menšinách. Uznání předjímá finanční podporu pro kulturní aktivity a právo používat menšinový jazyk při interakci s úřady. V roce 1998 byl uveden v platnost dodatek zákona o ochraně menšin v Burgenlandu, který zajistil konkrétní skupině burgenlandských Romů doplňkové vyučování v romštině. Ústava *Finska* v roce 1995 přiznala Romům, společně s dalšími menšinami, právo „udržovat a rozvíjet vlastní jazyk a kulturu“. Kromě toho byl v roce 1999 pozměněn školský zákon a romština byla zahrnuta mezi možné vyučovací jazyky. *Maďarská* ústava z roku 1997 uznává práva menšin na vzdělávání v jejich rodném jazyce. Romové jsou zde uznáni jako menšina, nicméně pro většinu maďarských Romů představuje první neboli mateřský jazyk maďarština.

Z osmnácti států, které ratifikovaly *Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků*, ji deset aplikovalo na romštinu: *Rakousko*, *Chorvatsko*, *Finsko*, *Německo*, *Maďarsko*, *Nizozemí*, *Norsko*, *Slovensko*, *Slovinsko*, *Švédsko*. Přesto v mnoha zemích konkrétní realizace Charty s ohledem na romštinu dosud docílena nebyla. *Chorvatsko* například zahrnuje romštinu na seznam menšinových jazyků, avšak ve skutečnosti uznání nerealizuje. Odvolává se na obtíže související se skutečností, že jazyk není standardizován a že romští žáci mají obtíže učit se chorvatsky. I *Maďarsko* ve své poslední zprávě o realizaci Charty, z roku 2002, připouští, že konkrétní kroky dosud nebyly

provedeny. Situace je podobná i v *Nizozemí*, kde romsky mluvící populace čítá pouze několik tisíc osob, a kde formální uznání nevedlo k žádným praktickým opatřením v podpoře jazyka. *Norsko* ve své zprávě o realizaci Charty z května 2005 rozlišuje mezi „*Romanes*“ (tj. skutečnou romštinou již mluví malá populace několika širokých rodin příslušejících k lovárké skupině Romů) a „*Romany*“, tedy romským etnolektem majoritního jazyka (viz „specifický lexikon“ užívaný příležitostně v průběhu konverzace v norštině) jímž hovoří několik set až několik tisíc *Travellerů*. *Slovinsko* zmiňuje ve své zprávě o plnění Charty z června 2005 především romskojazyčné literární aktivity uskutečňované nezávisle romskými nevládními organizacemi, vedle všeobecných vzdělávacích opatření zacílených na romskou populaci, které ovšem romský jazyk neberou v úvahu. V *Německu* existovala většina praktických opatření na podporu romštiny, včetně zajištění tlumočnicků při soudních řízeních a dalších veřejných záležitostech, dokonce i před ratifikací Charty. Další výhody plynoucí z Charty zde dosud nebyly nárokovány.

Zdá se, že mezi signatáři Charty, byla nejintenzivnější vládní podpora romského jazyka uskutečněna ve *Finsku* a *Rakousku*, v zemích s relativně méně početnou romskou populací. V obou státech vláda finančně podpořila projekty velkých rozměrů, za spoluúčasti reprezentantů romských komunit a odporníků, za účelem vytvoření výukových materiálů a odborné jazykové přípravy učitelů. Podpořila romsko-jazyčné publikace a byť v limitovaném rozsahu i rozhlasové vysílání, lingvistický výzkum romštiny a dokumentaci, umožnila zavedení romštiny do školních osnov na lokální úrovni. Ve Finsku byla zřízena *Rada pro romský jazyk* sestávající z úředníků, lingvistů a reprezentantů romské komunity, jejímž úkolem je pracovat na návrhu politiky pro romský jazyk. Ve *Švédsku* je garantováno právo na výuku romského jazyka, vláda podpořila vytvoření výukových materiálů, rozhlasové vysílání a vytvoření *Romské rady* pro konzultaci otázek týkajících se jazyka a celkové politiky ve vztahu k romské minoritě. *Nejsilnější praktickou podporu romštiny v rámci vzdělávacího systému* nacházíme v *Rumunsku*, které sice neratifikovalo dohodu, ani nepřiznalo romštině jakékoli ústavní uznání, ale kde přesto došlo již v roce 1999 k přijetí *Národního kurikula pro romský jazyk* a od té doby jsme svědky širokého rozsahu jeho realizace na všech úrovních, od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. (in Matras, 2005)

3.3. Otázky týkající se kodifikace

3.3.1. Pokusy o vytvoření jednotného „standardu“

V historickém kontextu stojí za zmínku úspěšné úsilí o kodifikaci romštiny uskutečněné v *Sovětském svazu* ve *dvacátých letech minulého století*, spojené s produkcí řady literárních, politických a vzdělávacích textů v *severoruském dialektu* romštiny, v adaptované formě cyrilice (viz dokumentace na <http://www.rombiblio.ru>). Od založení Mezinárodní romské unie v sedmdesátých letech, bylo *vytvoření jednotného standardu romštiny* na programu jednání minimálně menšího okruhu aktivistů. Žádný z učiněných návrhů ovšem nezískal širší základnu podporovatelů. V roce 1990 delegáti na sjezdu IRU ve Varšavě schválili, na zkušební období deseti let, přijetí *abecedy* navržené francouzským jazykovým aktivistou *Marcelem Courthiadem*. Po uskutečnění Varšavského zasedání, bylo vynaloženo mnoho úsilí pro další rozvoj a šíření této abecedy, společně se standardizačním konceptem, který zahrnoval vytvoření slovní zásoby v oblasti technické a politické, a také strategií, které zahrnovaly vypracování slovníku, romské encyklopedie a vzdělávacích materiálů. V rámci relativně krátkého období byl však koncept většinou aktivistů, kteří podepsali Varšavskou rezoluci, opuštěn. Největším úspěchem uvedeného konceptu je jeho *využívání* jakožto standardu *rumunským Ministerstvem vzdělávání a výzkumu*. Za hranicemi Rumunska koncept využívá několik spisovatelů v Albánii a Makedonii.

Pozoruhodný je také pokus vytvořit *umělou formu romštiny* pro psané účely ve Španělsku. Tato varieta, nazývaná svými autory *Romanó-Kaló*, je spojením původní romské slovní zásoby s vybranými gramatickými prvky převzatými z různých dialektů romštiny, přizpůsobenými španělskému pravopisu a zčásti i pravidlům španělské gramatiky. Používá se od počátku devadesátých let v řadě politických publikací z produkce španělských romských neziskových organizací.

3.3.2. Úsilí o kodifikaci na regionální a lokální úrovni

Objem romskojazyčných publikací se vyznačuje regionální a lokální orientací, neuplatňuje nárok stát se mezinárodním standardem. Z toho důvodu hovoříme o procesu jako je „*kodifikace*“, abychom prezentovali projevovanou ambici vytvořit psanou formu jazyka, avšak nikoli vnútit ji komplexním způsobem jako „*standard*“ pro ostatní. Tento druh procesu čelí *třem výzvám*. • Zaprvé je nutné navrhnout *pravopis* jazyka. Volba většiny

symbolů bývá bezprostřední, téměř všechny kodifikační pokusy používají latinku. Problém vyvstává u hlásek, které v latině historicky absentují a pro které mají moderní evropské jazyky tendenci hledat odlišné řešení, zejména hlásky reprezentované anglickými grafémy {sh, ch, j}, francouzským {j} a palatální výslovnost, která je společná s mnoha středo a východoevropskými jazyky, např. polština {ś, ć, ź}, čeština {ď, ť, ň}. Romština má navíc aspirované hlásky, které jsou obvykle reprezentovány jako {ph, th, kh, čh}. • Druhou výzvou je *určit varietu* či *dialekt*, který zvolíme pro zápis. Volba v tomto případě bývá rovněž přímočará: téměř všichni romsky píšící autoři používají svou vlastní varietu, která se obvykle shoduje s varietou místní či regionální romské komunity, která samozřejmě tvoří jejich bezprostřední cílovou skupinu. • Zatřetí stojíme před výzvou *zajistit zdroje* potřebné pro financování zpracování, tisku a šíření písemné produkce v romštině. Doposud byla většina aktivit ve prospěch gramotnosti v této oblasti uskutečňována v rámci romského neziskového sektoru. Financování probíhalo z grantů poskytovaných nadacemi, mezinárodními organizacemi někdy i místními orgány a vládami. Až na některé výjimky bývala většina produktů volně, bezplatně distribuována v rámci dosti úzké sítě kontaktů.

Na následujících řádcích demonstrujeme aktuální *různorodost* forem zápisu romštiny. Jedením z nejstarších příkladů regionální kodifikace v romštině je produkce textů v bývalém Československu po roce 1968, ve *východoslovenské varietě* romštiny, užívající abecedu, která vychází z abecedy české (slovenské), v níž figuruje diakritika (š, č, ž, ď, ľ, ň, ť). Koncept byl oživen na počátku devadesátých let a používán v řadě romskojazyčných publikací, v tisku, na internetu, včetně médií, vzdělávacích a literárních publikacích v České a Slovenské republice. V Makedonii se setkáváme s pravopisem založeným na latině, který používá buď varietu romštiny *Arlí* či *Džambazi (Gurbeť)*. Byl zde propagován v sedmdesátých letech v rukopisu autorů Jusuf&Kepeski a později, v roce 1980 publikován knižně. Příbuzný koncept byl přijat v roce 1992 Standardizační komisí pro romský jazyk za podpory makedonské vlády a je užíván dodnes. V sousedním Srbsku používají blízce příbuzný koncept, který vychází z latinky, užívá diakritiku (š, č, ž, ć, đ) a je založen převážně na dialektu *Gurbeť*. V Maďarsku romskojazyčné publikace využívají *lovárského dialektu* a jejich pravopis používá hláskové kombinace (sh, ch, zh) a vyhýbá se označování hláskové délky, dále užívá maďarské symboly pro palatály (ny gy ty). Ve Finsku je pro psaný jazyk užíván *finský* neboli *Kaale* dialekt romštiny, založený na abecedě navržené na počátku sedmdesátých let, je inspirován užíváním diakritiky (š, č, ž) v mezinárodních akademických transkripčních zvyklostech. Podobná grafemická reprezentace byla zvolena pro texty v *kalderašském* dialektu produkované ve Švédsku v 80. a 90. letech, a pro materiály v *lovárském* dialektu produkované v Norsku v polovině

devadesátých let. V Bulharsku několik autorů používá podobný systém, využívají spíše latinky nežli cyrilice, nicméně většina autorů se nyní přiklání k systému bez diakritiky, využívající grafémové kombinace (sh, ch, zh). Charakteristickým rysem bulharského pravopisu romštiny je přítomnost hlásky /w/, reprezentující středovou samohlásku. Spisovatelé v Bulharsku volí různé dialekty, země je charakteristická značnou *dialektovou rozmanitostí*, mezi nejběžnější volby patří *Erlí* dialekt z oblasti Sofie a takzvaný *Drindari* typ dialektu, jímž se hovoří v centrální oblasti Bulharska. (in Matras, 2005)

V Rakousku byla varieta *burgenlandské* romštiny kodifikována týmem lingvistů z Univerzity ve Štýrském Hradci, ve spolupráci s reprezentanty dané romské komunity. Využívá německý pravopis, tudíž (sch, tsch, dsch atd.), zatímco ostatní variety (*lovárská, kalderašská, arli*) mají tendenci užívat mezinárodní akademické zvyklosti. Kromě hrstky albánských a makedonských spisovatelů, pouze ministerstvo školství v Rumunsku přijalo *Courthiadho pravopis* (Varšava 1990), který je zde důsledně užíván v řadě romskojazyčných učebnic, čítanek a dalších vzdělávacích materiálů až po úroveň vysokoškolskou. Nezávislí autoři v Rumunsku píšící romsky nicméně používají svůj vlastní způsob zápisu, který je často směsicí rumunského pravopisu v němž figurují prvky mezinárodní transkripce. Mezi nejpoužívanější dialekty v romskojazyčných publikacích v Rumunsku patří *kalderašský* a *vlašský* dialekt romštiny.

Obecně, pokud mluvíme o užívaných způsobech zápisu romštiny, sledujeme tendence vytvářet směsi mezi mezinárodními pravopisnými zvyklostmi v kombinaci s vybranými prvky z abeced příslušných národních jazyků. Vezmeme-li v úvahu mezinárodní zvyklosti dospějeme ke dvěma tendencím. První snahou je *používat diakritiku* (č, š, ž) společně s dalšími zvyklostmi jako užití hlásek (x, j, ph, th, kh). Tyto vycházejí především ze stálého a víceméně uniformního systému transkripce, která je společně užívána pro různé dialekty romštiny v lingvistických pracích, stejně jako v řadě publikací romské gramatiky a slovníků, včetně multidialektního online romského slovníku *Romlex* (<http://romani.kfunigraz.ac.at/romlex>, www.romlex.org). Druhou možností je *vyhýbat se diakritice* a místo ní užívat grafémové kombinace (sh, ch, zh). To je preferovaná volba pro emailovou komunikaci podmíněná obtížemi s převodem diakritiky. Je rozšířena v Maďarsku a Bulharsku, užívají ji jednotlivci z řad autorů, překladatelů a začínají ji upřednostňovat i mezinárodní organizace.

3.3.2.1. Projekt ROMLEX

Romlex představuje projekt mezinárodní spolupráce založený na univerzitě ve Štýrském Hradci (Rakousko), Manchesteru (Velká Británie) a Aarhusu, za přispění Open Society Institute a Rakouského kancléřství. Jde o ucelenou srovnávací lexikální dokumentaci různých variet romštiny v elektronické podobě. Tento multidialektní online slovník v současné době pokrývá 27 variet romštiny a 17 cílových jazyků. Databáze zahrnuje romská slovníková hesla v různých dialektech romštiny, gramatické a etymologické informace, příklady užití a jejich překlady do angličtiny, jakožto základního cílového jazyka a do dalších evropských jazyků. Potenciál takového slovníku, jak uvádí Halwachs (2004, s. 10), je přinejmenším dvojnásobný:

Zaprvé: Jako akademický slovník, který zahrnuje většinu zdokumentovaných dialektů představuje zdroj, který významně přispívá k procesu *historické rekonstrukce jazyka* a reflektuje „*ranou romštinu*“. Kromě toho, prostřednictvím poskytnutí zdroje spolehlivých dat pro komparaci dialektů, napomáhá *usnadnění dialektové klasifikace* a rekonstrukce podrobného členění dialektů v rámci romštiny. Postihuje odchylky v oblasti lexikální, fonologické a částečně i morfologické.

Zadruhé: Online databáze dostupná prostřednictvím webu umožňuje překlady mezi různými cílovými jazyky a několika dialekty romštiny, zatímco anglické překlady jsou dostupné pro všechny dialekty romštiny zahrnuté do online databáze. Romlex poskytuje užitečný nástroj zvláště pro romsky mluvící komunitu samotnou, umožňuje překlady všech dialektů romštiny do příslušných majoritních jazyků zemí, kde se příslušnými dialekty hovoří. Cílem Romlexu není stát se učební pomůckou pro příslušné dialekty romštiny, ale nástrojem, který umožňuje překlady, textovou produkci a vytváření výukových materiálů. Je určen v první řadě mluvčím romštiny, kteří v uvedené oblasti vyvíjejí aktivitu.

Poskytuje zdroj pro praktické užití a může usnadnit *jazykové plánování* prostřednictvím přehledu dialektových variet. Navíc dokumentuje běžné *neologismy*, které se v poslední době objevují v institucionálním kontextu, jako např. „*maškarthemutno*“ (mezinárodní) nebo „*manušikane čačipena*“ (lidská práva) a současně skýtá určité vodítko pokud jde o *pravopis*, v tomto ohledu odráží stávající *trend jazykového pluralismu*.

3.3.2.2. ROMLEX jako nový přístup k jazykové kodifikaci

Romlex přijímá nový přístup k teorii, metodologii a praxi v oblasti jazykové standardizace a kodifikace. Slovník se nepokouší o standardizaci ve smyslu navržení jednotné variety, ale

zmiňuje *specifika jednotlivých dialektů*. Odráží a podporuje dominantní trend gramotnosti v romském jazyce směrem k *polycentrickému přístupu* ke kodifikaci. Je definován potřebami uživatele, spíše než přáním vnutit uživateli jednotnou normu. Stává se východiskem pro současnou deskriptivní lingvistiku a její úlohu při realizaci jazykového inženýrství a jazykového plánování. (Halwachs, 2004)

3.3.2.3. Romská morfologicko-syntaktická databáze (RMS)

Pro identifikaci dalších dialektových variet je třeba nadále realizovat nové jazykové výzkumy. *Romská morfologicko-syntaktická databáze* (RMS – The Romani Morpho-Syntax Database) na univerzitě v Manchesteru již obsahuje podrobné informace o *více než 100 různých dialektových varietách romštiny*. Je výsledkem mezinárodní spolupráce mezi výzkumníky, studenty a místními příznivci romského jazyka. Umožňuje okamžitou jazykovou komparaci mezi dialekty a nabízí nové perspektivy v klasifikaci dialektů pro akademické i praktické účely. Informace, které zahrnuje mohou být využity pro rozvoj programu, který bude schopen převádět texty z jednoho dialektu do druhého. (viz Matras, White, Elšík, 2009)

3.3.3. Výzva k jazykovému plánování

Co máme na mysli mluvíme-li o ochraně minoritních jazyků? *Evropská charta regionálních a menšinových jazyků* uvádí několik konkrétních způsobů realizace uznání jazyka a jeho ochrany:

- *Všeobecná ochrana jazyka prostřednictvím prosazování úcty a respektu, podpora užívání jazyka v soukromí i na veřejnosti.*
- *Umožnit výuku a studium jazyka samotným rodilým mluvčím jazyka i ostatním zájemcům.*
- *Zařazení kurikula pro výuku menšinového jazyka do státního vzdělávacího systému zvláště na úrovni primárního vzdělávání.*
- *Zajistit možnost předškolního vzdělávání dětí v menšinovém jazyce, na základě požadavku rodiny.*
- *Podpora studia, výzkumu a výuky jazyka na sekundární a terciární úrovni vzdělávání.*
- *Zajištění překladatelského a tlumočnického servisu ve veřejných službách.*

- *Zajištění rozhlasového a televizního vysílání, podpora tiskovin, produkce a distribuce audio a audiovizuálních materiálů v menšinovém jazyce.*

Úlohou vlád ve vztahu k výše uvedeným výzvám je v první řadě takové aktivity umožnit. Poskytnout finanční podporu a přijmout postupy, které podpoří užívání a rozvoj menšinového jazyka. Nicméně romština postrádá tradici svého užívání ve výše uvedených funkcích a taková situace se dovolává *jazykového plánování*. Tedy *cíleného úsilí reorganizovat jazyk a vybavit jej potřebnými funkcemi*: systémem zápisu neboli pravopisem jazyka a technickou slovní zásobou, která by pokryla institucionální oblast užití jazyka.

Jazykové plánování běžně zahrnuje dvě oblasti aktivit. První se zaměřuje na *statusovou regulaci jazyka*, jde o *oblast socio-politickou*. Druhá je zaměřena *technicko-lingvisticky*, soustředí se na korpus lingvistického materiálu neboli *jazykový korpus*. Proces rozhodování se zde tradičně zaměřuje na řešení následujících otázek: „*Která forma jazyka (který dialekt) by měl být využíván pro psaní, ve vzdělávání, v médiích a dalších veřejných funkcích? Jaký způsob zápisu (pravopis) by měl být přijat nebo pro daný jazyk navržen, tj. jak by měl být jazyk kodifikován? Jakým způsobem může být slovník daného jazyka rozšířen, aby zohlednil jeho nové funkce? A konečně: Jakým způsobem propagovat mezi potenciálními uživateli daného jazyka rozhodnutí přijatá v souvislosti s výběrem jazykové variety či dialektu, způsobem zápisu neboli pravopisem a tvorbou nových pojmenování?*“ (Matras, 2004, s. 3)

3.3.4. Problémy, kterým čelí jazykové plánování

Romština je jedním z mnoha jazyků na světě, který *nemá ustálenou tradici jedné jediné psané formy*. Absence standardního jazyka užívaného v písemné komunikaci napříč regiony nebo v institucích znamená, že neexistuje jasná volba jediné formy pro veřejné funkce oficiálního nebo psaného jazyka.

V některých ohledech se romština nachází vskutku v jedinečné situaci: Je rozptýlena v mnoha rozdílných regionech a zemích napříč Evropou i mimo ni. Neexistuje jediná, obecně akceptovaná autorita či organizace, která by mohla být pověřena rozhodováním ohledně jazykového plánování pro romštinu jako celek, natož realizací konkrétních rozhodnutí na úrovni jednotlivých regionů. Odpovědnost proto nadále zůstává na vládách jednotlivých zemí, kodifikační aktivity jsou odlišné a regionálně založené. Romská

populace je bilingvní a proto jsou jednotlivé dialekty romštiny ovlivňovány příslušným státním jazykem, někdy je ovlivňují i okolní jazyky menšinové. Volba způsobu zápisu romštiny je často z praktických důvodů závislá na systému zápisu příslušného státního jazyka.

Dilema je tudíž následující: Za účelem realizace jazykových práv, ochrany a podpory romštiny, existuje potřeba rozvíjet a šířit vzdělávací materiály, podporovat média, školit vyučující jazyka a podporovat romsky píšící autory. *„V podmínkách absence standardní formy psaného jazyka se tato potřeba neobejde bez jazykového plánování. Nicméně neexistuje jednotné pojetí, na kterém by bylo možné jazykové plánování založit, neexistuje ani obecně uznávaný či oprávněný orán, který by takový koncept mohl vypracovat a realizovat.“* (Matras, 2004, s. 4)

3.3.5. Flexibilita jako strategie a pluralismus jako politika

Koncept jazykové standardizace přijatý Mezinárodní romskou unií krátce po jejím vzniku pokládal psanou romštinu za symbol politické jednoty a za znamení loajality k centralizované politice a kulturní emancipaci. Tento koncept v romské komunitě nezískal podporu mezi jazykovými a kulturními aktivisty ani spisovateli. Jeho odmítnutí bylo nevyhnutelné z několika důvodů. *„Romská společnost tradičně postrádá jakoukoli pevnou hierarchickou sociální strukturu. Z toho důvodu zde neexistuje nejlivnější třída, tudíž absentuje i dominantní forma jazyka, která by byla přijatelná pro všechny.“* (Matras, 2005, s. 11) Z geografického rozptýlení romských komunit vyplývá, že šíření standardu nemůže být regulováno ukládáním sankcí nebo opatření směřujících k vyloučení těch, kteří standard neužívají. Na druhé straně jazykoví aktivisté a pedagogové si cení v první řadě podpory své bezprostřední komunity, neboť jsou to ti, kdo představují jich cílovou skupinu. *„Ačkoli je politická jednota, ve smyslu uskutečňování společných záležitostí, na programu jednání většiny organizací a iniciativ, většina zúčastněných nehledí na jazykovou diverzitu jako na překážku jednoty.“* (Matras, 2005, s. 11)

Pluralismus tedy reprezentuje obrovský trend v oblasti psané romštiny, vykazující regionální kodifikaci s určitou mezinárodní orientací. *„Žádné sjednocovací úsilí nebude úspěšné, pokud by se snažilo přivést desítky nebo dokonce stovky autorů a tisíce dalších uživatelů psané romštiny pod kontrolu jedné jediné autority. A současně, šanci na úspěch nebude mít žádná jazyková politika, která ignoruje nebo se pokouší obejít průkopníky psané romštiny.“* (Matras, 2005, s. 11)

Uveďme tři hlavní *principy jazykového pluralismu* jak je uvádí Matras (2004, s. 12):

- *Regionální pluralismus*: Užívání rozdílných forem psaného jazyka v různých regionech se nestane příčinou výraznějších potíží ve vzájemné srozumitelnosti ani nevytvoří překážky v mezinárodní komunikaci mezi Romy.
- *Kontextový pluralismus*: Individuální uživatelé psané romštiny mohou volit různé formy psaného jazyka dle příslušného kontextu. Například jisté zvyklosti při zápisu mohou být dodržovány v rámci *vzdělávacího systému* v dané zemi, zatímco jiný systém může převládnout při užití v *periodicích* v téže zemi, *zahraniční literatura* se může řídit třetím souborem zvyklostí a oblíbené *internetové stránky* mohou využívat čtvrtý, zatímco *běžná přátelská internetová komunikace* umožní uživatelům zvolit systém dle vlastní preference. Uživatelé se takto mohou naučit *přepínat mezi různými systémy*, jak vyžaduje kontext.
- *Funkční pluralismus*: Cílem písemné podoby jazyka je v první řadě usnadnění komunikace a přenos informace, proto její podstata spočívá především v jejím účelném využití jednotlivci. Uživatelům psaného jazyka by měla být poskytnuta flexibilita pro kreativní práci s jazykem. Což předpokládá svobodný přístup k užívání jazyka jednotlivci a skupinami oproštěný od kontroly institucí. Míra účinnosti komunikace by se měla stát jedinou sankcí či odměnou, která je spojena s volbou formy zápisu a slovní zásoby.

Nová generace romských intelektuálů je vystavena různým formám jazyka, jak ústního, tak psaného, prostřednictvím setkávání se s ostatními Romy na mezinárodních konferencích, skrze pravidelnou emailovou komunikaci a textové zprávy. Zvláště prostřednictvím posledních dvou médií získalo psaní včetně nadnárodní korespondence nové postavení v každodenní komunikaci. Tato generace dokáže přijmout, porozumět a kreativně užívat různé formy a variety romského jazyka. Skutečnou odměnou se tak stává to, že nám druhá strana rozumí. Není nutné lpět na fixní normě. Nové technologie trend flexibility v psaném jazyce podporují. V elektronických textech je snadné vybrat a nahradit jedny pravopisné zvyklosti druhými, za účelem adaptace textu pro jinou cílovou skupinu či prostředí. (Matras, 2005)

Jak zaznělo v prohlášení *Evropského fóra Romů a Travellerů*, „centralizovaná standardizace již nemůže být předpokladem pro rozdělení zdrojů na podporu romského jazyka. Namísto toho je bezodkladným úkolem *přijmout politiku jazykového pluralismu*,

kteřá umožní uživatelům flexibilitu a svobodu experimentovat s lokálními variantami řešení pokud jde o volbu variety či zvyklosti zápisu.“ (in Matras, 2005, s. 12)

3.4. Romština ve veřejné sféře

3.4.1. Symbolické užití romštiny v publikacích

Řada písemných projevů v romštině postrádá čtenářské publikum. Cílem takových textů je projevit, že je možné produkovat psanou kulturu v tomto jazyce. Slouží jako symbol označující autonomní prostor, který Romové jako etnická skupina využívají. Nejzřetelnějším příkladem jsou romsko-jazyčné titulky v novinách a časopisech. Význam *symbolické funkce* takovýchto písemných projevů by neměl být podceňován. Neboť i symbolické titulky uvedeného druhu vyžadují určitou kreativitu, stejně jako volbu písemné reprezentace mluveného slova. A tak názorně dokazují, že psaná romština je v zásadě proveditelná. Překlady Bible a literární překlady znamenají ještě intenzivnější *snahu o zvýšení statusu jazyka*. Navzdory skutečnosti, že jejich skutečných příznivců z řad čtenářů je velmi málo, dokazují schopnost romštiny fungovat jako víceúčelový, univerzální jazyk a rozšířit jeho písemné využívání do veřejné oblasti kultury, bohoslužeb a volného času. Romskojazyčná literární produkce včetně původních povídek a poezie, se začala ve větší míře objevovat před dvaceti lety v Bulharsku, České Republice, Maďarsku, Litvě, Makedonii, Polsku, Rumunsku, Srbsku, Ukrajině, Velké Británii. Tištěné sbírky ústního folkloru se po léta objevují v Albánii, Rakousku, Bulharsku, České republice, Maďarsku, Makedonii, Norsku, Srbsku a Ukrajině.

3.4.2. Mezinárodní a veřejná komunikace v romštině

V průběhu posledních dvaceti let romština prošla transformací z jazyka používaného primárně v soukromí, mezi členy rodiny, příbuznými, přáteli, do jazyka veřejných debat a jednání. Na řadě mezinárodních konferencí a událostí se stovky romských účastníků zapojují do přímé verbální komunikace s Romy z jiných částí Evropy. Tato nová zkušenost pomohla romštině získat *status jazyka veřejných projevů a mezinárodních setkání*. Takováto přímá zčásti formální komunikace mezi cizinci z různých zemí je přirozeně následována formou psané komunikace mezi tisíci uživateli emailové komunikace v romštině, stovkami účastníků romských diskusních fór a více než stovkami účastníků chatu v romštině. Na těchto fórech je psaná výměna v romštině spontánní a

nekontrolovaná, bez jakýchkoli normativních omezení. Využívá strategii pokusu a omylu a vzájemného přizpůsobování se uživatelů při výběru slov, stylu a pravopisných zvyklostí.

3.4.3. Romština ve vzdělávacím systému a vzdělávací materiál v romštině

Vzdělávací materiál včetně učebnic, které seznamují děti s příslušným pravopisem romštiny, povídkami, básničkami, představují klíčovou oblast zájmu romských autorů, jazykových aktivistů, často ve spolupráci v lingvisty a specialisty na vzdělávání. Většina vzdělávací produkce je sponzorována z grantů mezinárodních nadací, které jsou poskytovány neziskovým organizacím i jednotlivcům, v některých případech dochází k financování z vládních zdrojů. V systematickém vytváření romsko-jazyčných výukových materiálů zaujímá vedoucí postavení *Rumunsko*. Rumunské ministerstvo školství objednalo vytvoření řady vzdělávacích materiálů pro všechny úrovně vzdělávání, mnohé z nich jsou bilingvní. Významné investice do produkce romsko-jazyčných výukových materiálů učinila i vláda rakouská, finská, švédská a nedávno také bulharská. Materiály pro výuku romštiny byly vytvořeny převážně prostřednictvím místních iniciativ v České republice, Německu, Maďarsku, Litvě, Makedonii, Srbsku, Slovensku a Velké Británii.

Další záležitostí je zavedení těchto materiálů do vzdělávacího systému. Pravidelné zařazení romštiny do kurikula je hlášeno pouze z *Rumunska*, kde probíhá systematicky na celostátní úrovni, dále ze *Švédska*, *Finska* a *rakouského Burgenlandu*. Zdá se, že jinde v Evropě je zavedení romštiny do tříd přinejlepším sporadické, experimentální a závislé na místních iniciativách. Například v Hamburku místní orgány zajistily vyučovací hodiny romštiny, avšak učitelé jsou nuceni sestavovat své vlastní výukové materiály, bez zajištění profesionálního poradenství či vedení. Zprávy z Maďarska si vzájemně odporují, nic však nenasvědčuje pravidelnému zařazení romštiny do vyučování. Ministerstvo školství v Bulharsku stanovilo koordinátora pro kurikulum romského jazyka, nicméně hlavní výzva v současné době spočívá v motivaci učitelů pro zvedení hodin romštiny v jednotlivých školách a motivaci rodičů, aby výuku romštiny požadovali a podporovali. Makedonští učitelé ze tříd s převážnou většinou romských žáků informovali, že romštinu používají často jako prostředek neformální komunikace ve třídě, avšak dokumentace týkající se jakéhokoli formálního zvážení zavedení výuky romštiny chybí.

Obvykle bývá romština přinejlepším nabízena jako *vyučovací předmět*, jen výjimečně jako jazyk výuky. Zdá se však, s výjimkou Rumunska, že nedochází k systematickému plánování kurikula pro výuku romštiny ani k jasnému nastavení učebních cílů či vizí

učebních výsledků. Mnohdy *nejsou ujasněny základní otázky*: zda je výuka romského jazyka určena k osvojování romštiny jakožto cizího jazyka nebo by měla seznámit rodilé mluvčí s analytickým přístupem ke gramatice jazyka či cvičit rodilé mluvčí v dovednostech psané romštiny.

Studium romštiny je v některých zemích nabízeno na úrovni vysokoškolského vzdělávání, ačkoli i zde se postupy významně liší. Pouze *Rumunsko* (Bukurešťská univerzita) nabízí kurz určený *odborné přípravě učitelů* k realizaci kurikula pro výuku romského jazyka, jeho realizace je podmíněna úzkou spoluprací mezi ministerstvem školství a chodem univerzity. Na univerzitní úrovni se studuje romistika v České republice na Karlově univerzitě v Praze. Praktické kurzy romského jazyka jsou nabízeny na univerzitách v Pécsi (Maďarsko), Nový Sad (Srbsko) a na Sorboně v Paříži. Kurzy *romské lingvistiky* zpravidla tvoří pevnou součást studijního programu, jsou nabízeny v posledních letech podle uvážení jednotlivých lektorů a výzkumníků na univerzitách ve *Štýrském Hradci* (Rakousko), v *Manchesteru* (Velká Británie), v *Amsterdamu* (Nizozemí), v *Barceloně* (Španělsko), *Aarhus* (Dánsko), *Shumen* (Bulharsko). Výzkumné granty na podporu univerzitního výzkumu romského jazyka jsou v posledních letech udělovány Národními výzkumnými radami ve Velké Británii, Německu, Rakousku, Finsku, s další podporou přicházející od vlád a nadací. (in Matras, 2005)

3.4.3.1. Vzdělávací strategie a kurikulum pro romský jazyk

Matras (2004, s. 17) vymezuje následující *vzdělávací strategie*:

- „Vzdělávání Romů by mělo být realizováno jako *bilingvní*, pokud romské komunity budou pokračovat v uchovávaní bilingvních dovedností, které pro ně po mnohá století představovaly přínos.“ Bilingvní vzdělávací strategie se budou snažit vybavit žáky dovednostmi fungovat stejně dobře v prostředí vlastní komunity, jako mimo ni.
- Zavedení výuky romštiny předpokládá zdroj kvalifikovaných pedagogů, kteří budou, kromě všeobecné kvalifikace pro výuku jazyka, plně zasvěceni do problematiky romské komunity. „Speciální *příprava učitelů* pro výuku romského jazyka je tudíž *hlavní prioritou* a specializační program pro přípravu učitelů na národní, eventuálně mezinárodní úrovni je naléhavou potřebou.“
- „Výuka romského jazyka není uniformní proces a proto *nelze požadovat neměnné kurikulum*.“ Přesněji řečeno, výuka romštiny musí být zasazena do příslušného vzdělávacího kontextu, musí odpovídat profilu žáka a sledovat konkrétní cíle.

Kurikulum by tudíž měla charakterizovat rozmanitost možných aktivit podpořená výzvou sladit vhodné aktivity s danou situací a cíli.

Při přípravě *kurikula pro romský jazyk* je nutno zohlednit následující otázky

(Matras, 2004, s. 18):

- *Jsou žáci rodilí mluvčí romštiny, kteří jazyk užívají v rodině a mezi vrstevníky, nebo postrádají jakékoli jazykové dovednosti v romském jazyce a předpokládá se tudíž, že si je zcela osvojí prostřednictvím školního kurikula?*
- *Sehrává romština úlohu vyjadřovacího prostředku, jehož prostřednictvím dojde k osvojování gramotnosti? Neboli, hovoří žáci romsky a probíhá jejich první sekání s gramotností v jejich rodném jazyce, romštině? Nebo jsou žáci již dobře obeznámeni se základy gramotnosti v okamžiku, kdy se začínají věnovat romštině jako předmětu? Osvojili si tedy již základní principy čtení a psaní ve státním jazyce?*
- *Je cílem programu výuky romský jazyk jako cizí jazyk nebo rodný jazyk? Zamýšlíme vyučovat romistické předměty (romská historie a kultura) v romštině?*
- *Jsou studenti dětmi či dospělými?*

Řada doposud vytvořených výukových materiálů postrádá jasně definovanou cílovou skupinu a jasně vymezený rámec znalostí, přestože jde o rozhodující faktory má-li být program výuky úspěšný. A tak žáci, kteří užívají romštinu aktivně v rodině a v okolní romské komunitě budou potřebovat trénink ve čtení a psaní romského jazyka, nikoli memorování základní slovní zásoby a gramatických struktur. Naopak žáci, kteří si osvojují romštinu jako cizí jazyk, ať už jde o Romy či nikoli, budou potřebovat četné procvičování gramatiky a slovní zásoby.

Dvojjazyční žáci, kteří se začali učit číst a psát ve státním jazyce budou potřebovat zasvětit do specifického hláskového systému a pravopisu romštiny, avšak nikoli do principu grafemické reprezentace a slabičné stavby jako takové. Na druhou stranu, pokud jsou žáci ve věku nástupu do školy monolingvní nebo téměř monolingvní, měla by být alfabetizace uskutečňována v romštině. „Člověk se nemůže učit číst a psát v jazyce, jímž sám nemluví a kterému nerozumí! Přinucení dětí osvojovat si základní principy gramotnosti v oficiálním státním jazyce, jímž hovoří jen částečně je nevyhnutelnou příčinou slabého výkonu a následné segregace v oddělených vyrovnávacích třídách s následným vstupem do bludného kruhu vzdělanostní deprivace a sociálního vyloučení.“

(Matras, 2004, s. 18)

Výuka romského jazyka jako předmětu je jedna věc, na druhé straně stojí výuka různých předmětů v romštině. Tematická výuka v daném jazyce jednak rozšiřuje rámec jazykového výcviku, zadruhé se jedná o realizaci jednoho z „lidských práv“, avšak nabízí se ještě daleko podstatnější argument. Jednou z obrovských výhod výuky v mateřském jazyce je skutečnost, že *„pouze počáteční výuka v rodném jazyce umožňuje dítěti při vstupu do školy schopnost provázanosti mezi poznávacími schopnostmi. Dítě je schopno propojit předchozí znalosti a zkušenosti z předškolního věku a využít je jako „most“ k osvojení si obsahu školního kurikula. Pokud je dítě na počátku školní dráhy nuceno využívat jazyk, ve kterém nedisponuje dostatečnými kompetencemi, dochází k nastavení demarkační linie mezi dosud osvojenými znalostmi a vědomostmi v předškolním věku a nově nabývanými znalostmi a vědomostmi obsaženými v kurikulu“*, provázanost chybí. (Matras, 2004, 19.)

Jak může být *koncept jazykového pluralismu* začleněn do kurikula pro romský jazyk? Chceme-li následovat zásady alfabetyzace v rodném jazyce, je třeba zajistit dětem přístup k výuce v konkrétní varietě romštiny, která je nejbližší té, jíž hovoří nejbližší okolí dítěte. To samozřejmě může způsobit praktické problémy v oblastech, kde se hovoří několika odlišnými dialektami romštiny. Z toho důvodu, je nezbytný *jazykový výzkum „problémových“ lokalit*, který umožní identifikovat základní variety a pomůže zajistit vhodné výukové materiály.

I v situacích, kdy se počáteční alfabetyzace uskutečňuje v romštině, by měl přechod ke vzdělávání ve státním jazyce následovat co nejdříve, aby se zamezilo zaostávání za všeobecným národním kurikulem. Nicméně výuka romského jazyka by samozřejmě měla nadále pokračovat. Po období nabývání základních principů gramotnosti, mohou být postupně zařazovány *textové vzorky v jiných dialektech, zapsány jiným pravopisem*, reprezentující obraz kultury, folkloru a životního stylu Romů z jiných regionů či z jiných zemí. Žáci si tímto způsobem přivyknou na čtení textů v jiných varietách a formách zápisu romštiny a získají bližší představu o ostatních společenstvích Romů. V tomto ohledu, může být pluralismus prostředkem posilujícím vzájemný *zájem, respekt a solidaritu*. (Matras, 2004)

3.4.3.2. Rámcová osnova pro výuku romského jazyka

Rámcovou osnovu pro výuku romského jazyka vytvořila Divize jazykové politiky při Radě Evropy, ve spolupráci s Evropským fórem Romů a kočovníků, za finanční podpory Finské

republiky, jako součást komplexního přístupu Rady Evropy k záležitostem Romů a kočovníků. V roce 2007 byla rámcová osnova opatřena českým překladem. Rámcová osnova byla sestavena v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Jejím účelem je poskytnout společný základ pro zpracování učebních plánů a osnov, učebnic a jiných výukových materiálů a jazykových zkoušek ve vzdělávacích systémech po celé Evropě s cílem posílit rozvoj romštiny jako fungujícího mateřského jazyka Romů v moderní společnosti. (in Little, Simpson, 2007)

3.4.4. Romskojazyčná média

Pravděpodobně nejlepší příklad objevení romštiny ve veřejné sféře je expanze romských médií. Tištěná romská periodika spoluvytvářela identitu romských kulturních a politických neziskových organizací již před rokem 1990, jejich produkce od té doby expandovala. V současné době pravidelně vychází kolem padesáti periodik, obvykle v bilingvní úpravě nebo jen v romštině. Romskojazyčná média se postupně obrací od převážně symbolických počinů ke *skutečným zdrojům informací*. Informují o událostech, které se týkají zpravidla *místní komunity* a jsou obvykle distribuována zdarma, sponzorována z grantů od neziskových organizací. V současnosti není rozvinuta základna platících předplatitelů jakéhokoli romskojazyčného média. Pozoruhodná je přítomnost několika *webových časopisů* v romštině. Některé z nich nabízejí romskou verzi paralelně s verzí v jiných jazycích. Poskytují týdenní nebo dokonce každodenní aktualizace a jsou spojeny se širokou informační sítí, která poskytuje *zprávy z romských komunit v Evropě*. Jsou snadno dostupné mladé generaci aktivistů a intelektuálů, kteří mají přístup na web a ačkoli tíhnou k následování výše popsaného schématu a volí místní dialekt a pravopis, poměrně často zařazují i příspěvky z jiných zemí, v jiných dialektech, zapsaných podle jiných pravopisných zvyklostí a publikují je redakčně nezměněné. To představuje živou ukázkou *flexibility a jazykového pluralismu* v praxi. Mezi nejstabilnější webové počiny patří Romano Vodi (www.romea.cz), Dženo (www.dzeno.cz) a Romaweb (www.romaweb.hu).

Rozšířeno bylo i *vysílání v romštině*, přestože je stále do značné míry limitováno místní produkcí a nízkým počtem vysílacího času. Zemí s nejintenzivnějším romským rozhlasovým a televizním vysíláním je pravděpodobně *Makedonie*, která podává pravidelné zpravodajství o místních kulturních a společenských událostech. Státní rozhlasové vysílání v *Maďarsku* přináší každodenní dvouhodinový program v romštině, jednou týdně probíhá televizní vysílání. Zpravodajství v romštině vysílá státní rozhlas ve *Finsku* a romský program je uváděn v *Berlíně* místní stanicí ve spolupráci se státním

Deutsche Welle. Zdá se, že další rozhlasové a televizní vysílání probíhá nepravidelně, nicméně mnoho programů je dostupných ke stažení na internetu a tak široce dostupných na mezinárodní úrovni. (in Matras, 2005)

3.4.5. Odborné práce o romštině

Neziskový sektor vytvořil v průběhu posledních let řadu *amatérských popisů romské gramatiky a slovníků*. Přes nedostatek vědecké základny, svědčí mnohé takové práce o *rostoucím teoretickém zájmu o strukturu romského jazyka* a nárůstu povědomí, že romština může a měla by být předmětem zkoumání a studia. Stejně jako další romskojazyčné publikace, jsou uvedené práce obvykle produkovány z grantů poskytovaných romskými neziskovými organizacemi.

Seznam *vědeckých prací* o romském jazyce je *rozsáhlý*. Poslední *bibliografie* prací romské lingvistiky sestavená *Peterem Bakkerem a Yaronem Matrasem* postihuje práce uplynulého století a zahrnuje *více než 1000 titulů*. Specializované knihy a články produkované v posledních 20 letech jsou obvykle distribuovány akademickými nakladatelstvími do univerzitních knihoven a jednotlivým odborníkům.

3.5. Závěr

S ohledem na decentralizované aktivity přetrvávající z devadesátých let, praktickou cestou jak se posunout kupředu je přijmout *jazykový pluralismus jako politiku*: podporovat regionální iniciativy a kreativitu a současně posilovat a podporovat vytváření sítě mezinárodní spolupráce. Uživatelé psané romštiny by měli přijmout myšlenku, že různé formy jazyka je možné používat v různém kontextu a že kodifikace může být flexibilní, orientovaná směrem k praktické komunikaci spíše než rigidní symbol loajality odpovídající konkrétnímu normě. Společné vlastnictví jazyka tudíž zahrnuje *sít jazykových variet*, nikoli jen jednu jedinou formu jazyka. Jak uvádí Matras (2004, s. 1) „*právě takováto politika je vhodná pro specifickou situaci romské menšiny s veřejným a kulturním životem rozšířeným po celém světě.*“ Je vhodná pro generaci mladých uživatelů jazyka, kteří jsou zvyklí experimentovat s jazykem metodou pokus omyl a kteří spontánně využívají individuální kreativitu a flexibilitu při užívání psaného jazyka v nových komunikačních technologiích. Tato generace projevuje ochotu přijmout *jazykový pluralismus*.

Romština je nadnárodní jazyk, který zvláště v posledních dvou dekádách vychází z dlouho uzavřeného intimního světa rodiny a blízké komunity a *vstupuje do veřejného prostoru*. V mluvené i psané formě se účastní mezinárodních výměn, je přítomna v médiích a vzdělávání. Narůstá romsko-jazyčná kulturní, literární produkce a řada jazykových odborných prací.

Gramotnost v romském jazyce je charakteristická *pluralismem* ve volbě jazykové *variety* i *pravopisu*, přestože sílí tendence směrem ke vzájemné kompatibilitě pravopisu, čímž roste potenciál pro výměnu a dostupnost tištěného materiálu na mezinárodní úrovni. „*Gramotnost v romštině nesmí být chápána jako projev loajality směrem k ústřední autoritě, ani jako výraz přijetí vnuceného souboru norem. Musí být nahlížena spíše jako prostor otevřený jednání mezi účastníky komunikační interakce. Prostor, který jsou jeho účastníci schopni formovat a ovlivňovat podle vlastních potřeb a přání. Cílem jazykového vzdělávání je poskytnout uživatelům jazyka takové dovednosti, které potřebují, aby získali vládu nad jazykem jako vyjadřovacím prostředkem a prostředkem komunikace. Uživatelé romštiny učinili volbu ve prospěch jazykového pluralismu. Je proto povinností odborníků podpořit je při naplňování jejich volby.*“ (Matras, 2004, s. 21)

Vlády začaly *uznávat existenci romského jazyka* a přijaly *povinnost chránit jej* a podporovat, v několika zemích realizovaly konkrétní podpůrná opatření ve spolupráci s reprezentanty komunity a odborníky. Nicméně většina iniciativ na podporu romštiny v kultuře, médiích a vzdělávání vychází z neziskových organizací. Ve *státním vzdělávacím systému* však romština nadále převážně *absentuje*.

4. RUMUNSKO

4.1. Společensko-politický kontext

V Rumunsku, zemi s největší romskou populací v Evropě, se celková atmosféra ve společnosti týkající romské problematiky zhoršila v posledních třech letech. Zatímco po roce 1990 zde proběhlo několik protiromských pogromů, období před přistoupením Rumunska do Evropské unie (leden 2007) dominovalo optimistické společenské ladění. Majoritní politici byli připraveni nalézt konsensus s romskými nevládními organizacemi a přijmout doporučení Evropské unie ohledně nakládání s Romy jako s plnoprávními občany. Několik národních, regionálních a místních vládních struktur bylo vytvořeno za účelem realizace vládní strategie pro zlepšení podmínek romské populace, avšak bez přidělení dostatečných veřejných finančních prostředků (určité prostředky plynuly z programu Phare). Média tyto iniciativy oslavovala, nicméně vyjadřovala jisté pochybnosti, zda budou finanční prostředky využity účelně, zda Romové dosáhnou změny. Romská občanská společnost iniciovala a postupně realizovala řadu projektů v oblasti vzdělávání, zdravotní péče, zaměstnanosti a bydlení. Tento pozitivní trend byl přerušen po roce 2008, jednak v důsledku všeobecné hospodářské recese, jednak opatřeními přijatými Itálií a Francií proti romským imigrantům z Rumunska. Vysoce postavení politici tehdy začali vyjadřovat rasistické postoje proti Romům a média byla okamžitě připravena manipulovat protiromské nálady. Rumunský veřejný diskurs nakonec ovládlo znepokojení majority ohledně případné záměny pojmů „Roma“ a „Romanians“ v zahraničí, který kulminoval koncem roku 2010 s legislativním návrhem ohledně změny označení „Roma“ na „Gypsy“. Návrh byl dokonce v poslední době odsouhlasen senátní komisí pro lidská práva a rovné příležitosti. Protiromský rasismus, který byl udržován pod kontrolou v průběhu přijímacího procesu do EU, opět vyvřel na povrch a je projevován zcela otevřeně, beze strachu z postihů. *„Skutečnost, že takovýto posun ve veřejném diskurzu se může odehrát tak náhle a ohrozit veškeré pozitivní iniciativy uskutečněné rumunským státem v uplynulých dvou dekádách, v každém případě vytváří nebezpečný kontext, který může eventuálně vyústit v opodstatněný prudký odpor ze strany ohrožených.“* (Vincze, in Szalai, 2011, s. 292)

V průběhu přijímacího procesu Rumunska do Evropské unie, různé evropské instituce a další organizace hrály roli při definování, co je třeba v Rumunsku učinit, co se týče zvýšení

přístupu Romů ke školnímu vzdělávání a všeobecné politiky vůči Romům. Pod přísnou kontrolou v průběhu přijímacího procesu rozvinula rumunská vláda některé všeobecné přístupy k Romům, které měly významný vztah ke vzdělávání. Jak zmiňuje několik hodnotících zpráv, tyto přístupy docílily, bohužel, pouze malého efektu v důsledku nedostatku přidělených finančních prostředků a nedostatečných konkrétních implementačních plánů na místní úrovni. (EUMAP in Szalai, 2011) *Národní strategie pro zlepšení podmínek Romů* přijatá v dubnu 2001, modifikovaná a doplněná vládním rozhodnutím v roce 2006, se dožaduje podstatného zlepšení podmínek Romů prostřednictvím podpory *opatření pro sociální inkluzi*. Romská strategie, plánovaná pro poslední dekádu (2001-2010), zaznamenala, mimo jiné, následující problémy v souvislosti se vzděláváním: „*slabá účast na vzdělávání a předčasné, brzké opouštění vzdělávacího procesu; tendence vytvářet oddělené, výhradně romské třídy; nezahrnutí členů romské komunity do aktivit školy; nedostatek adekvátního bydlení a infrastruktury; vysoká míra nezaměstnanosti v rámci této etnické skupiny; absence kurzů odborné přípravy a rekvalifikačních kurzů pro Romy.*“ Vyhodnocení realizace strategie bylo kritické, ukázalo, že na místní úrovni a ve vztahu k centrální koordinaci byl zjištěn pouze drobný pokrok. (Vincze, in Szalai, 2011, s. 293)

4.2. Situace ve vzdělávání

Počátkem devadesátých let Rumunsko začalo rozvíjet afirmativní politiku zacílenou na rozšíření podílu romských studentů na úrovni univerzitního a středoškolského vzdělávání. Vzdělávací systém sice vykazuje určité progresivní prvky, zejména na úrovni Ministerstva školství a výzkumu, nicméně na nižších úrovních, na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, se výraznější pokrok zatím nedostavil. K největším úspěchům rumunského ministerstva školství patří *realizované programy na podporu romského jazyka*. Programy výuky romštiny jsou nyní v rámci rumunského vzdělávacího systému *rozšířeny celostátně od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání*. (Decadewatch, 2007)

4.2.1. Strategické cíle a principy Ministerstva školství a výzkumu

Politika rumunského ministerstva školství v posledních dvaceti letech vycházela z níže uvedených strategických cílů a principů (in Halwachs, Zatreanu, 2002):

1990-1991:

1. vytvořit *základy romské infrastruktury* prostřednictvím motivace romských studentů ke studiu (s cílem stát se učitelem základní školy)
2. *počátky výuky romštiny* v rozsahu tří hodin týdně, na *třech středních školách s pedagogickým zaměřením* (Bukurešť, Bacău, Târgu Mures)

1991-1994:

1. *rozšíření výuky romštiny* v rozsahu tří až čtyř hodin týdně *na základní škole*
2. *rozšíření první generace nekvalifikovaných romských učitelů* pro zajištění *výuky romského jazyka* v prvním až čtvrtém ročníku základní školy
3. zahájení *spolupráce mezi romskými a neromskými neziskovými organizacemi* angažovanými ve vzdělávání Romů

Později, na základě analýzy situace, byly upřesněny *další principy*:

1. je třeba, aby vzdělávání Romů, z hlediska vzdělávacího systému, bylo zajišťováno převážně *učiteli z řad etnických Romů*
2. je třeba vzdát se realizace návrhů vzdělávacích programů pro Romy bez *předchozí konzultace* s jejich příjemci, tedy Romy samotnými (*respekt vůči Romům a jejich představě o vzdělávání a jeho obsahu*)
3. rozvíjení *spolupráce na bázi partnerství mezi ministerstvem a romskými či neromskými neziskovými organizacemi* při zajišťování vzdělávacích projektů v rámci předškolního, základního a středoškolského vzdělávání
4. koncept *integrace*

4.2.2. Úspěšné programy Ministerstva školství a výzkumu

V roce 2001 přijala vláda *Strategii pro zlepšení podmínek Romů*, kterou doplňoval strategický plán ministerstva školství. Georghe Sarău (in Halwachs, Zatreanu, 2002) strategickou koncepcí ministerstva školství přibližuje na představě „*kruhové stavby*“ o třech částech:

1. „Střecha stavby“

„Střecha“ stavby je založena na strategickém programu *vytvořit novou romskou inteligenci*, generaci mladých romských intelektuálů a specialistů. Tato inteligence by měla v budoucnosti reprezentovat model aspirace a motivace pro Romy, pomoci jim redefinovat svou identitu na moderním základě a specifickým způsobem.

Z úspěšných opatření a aktivit ministerstva v tomto ohledu zmiňujeme:

- 1990/1991: experimentální uvedení kurzu romského jazyka na třech středních pedagogických školách (Bukurešť, Bacău, Târgu Mureș) s cílem vyškolení romské učitele romského jazyka, zároveň zde bylo pro romské studenty *vyhrazeno 55 míst* - vzniká tak *první generace učitelů romštiny na základních školách* (od roku 2001 je opatření realizováno každoročně)
- 1991-1994: Georghe Sarău, zaměstnanec ministerstva školství, rozpracoval dva typy kurikula pro studium romského jazyka a literatury: *Kurikulum romského jazyka a literatury pro učitele běžných základních škol* (9.-13. ročník) a *Kurikulum romského jazyka a literatury* (1.-8. ročník základní školy)
- 1992/1993: zahájena *výuka romštiny na základních školách* (3-4 hodiny týdně pro 1.-4. ročník)
- 1992/1993: poprvé pro romské uchazeče *vyhrazeno 10 míst na Univerzitě v Bukurešti* (obor sociální práce); v průběhu dalších 10 let došlo k rozšíření nabídky v rámci celostátního programu na *422 míst pro Romy na 37 univerzitách*
- postupně *univerzity samotné iniciovaly svá vlastní afirmativní opatření*, nad rámec požadavků ministerstva; to je případ kvalifikačního programu pro romské učitele, kteří nemají splněné středoškolské vzdělání; několik univerzit iniciativu podpořilo pomocí pravidelného poskytování *50 míst pro Romy* (každé dva roky); podobné postupy byly vyvinuty i v rámci odborné profesní přípravy a středoškolského vzdělávání na celostátní úrovni
- 1992/1993: poprvé v dějinách rumunského vysokoškolského vzdělávání *otevřen kurz romštiny na Fakultě cizích jazyků a literatury na Univerzitě v Bukurešti* (v současné době funguje jako nezávislé oddělení), na přípravě univerzitního programu pro výuku romského jazyka se podílel *Georghe Sarău*
- 1997/1998: poprvé *otevřen kurz zaměřený na romskou kulturu a literaturu na univerzitě v Bukurešti* (ročně oba kurzy navštěvuje cca 10 až 20 osob)
- 1998/1999: *rozšíření výuky romštiny* pro 5.-8. ročník a zaveden *kurz Romské dějiny a tradice* (1 hodina týdně, 6.-7. ročník)
- od roku 1998/1999: na vysokých školách *ročně vyhrazeno 150 až 493 míst*

- od roku 1999: každoročně organizovány *letní školy věnované romskému jazyku a historii Romů* (více než 600 studentů, absolventů střední školy s maturitou, touto cestou získalo k výuce uvedených předmětů aprobaci)
- od roku 2000/2001: na univerzitě v Bukurešti otevřen *kurz dálkové přípravy pro výuku romštiny* (absolvovalo jej kolem 300 studentů)
- od roku 2001/2002: *dvě vyhrazená místa* pro romské studenty *na každé střední a střední odborné škole* (této možnosti za poslední čtyři roky ročně využilo 2500 až 3000 zájemců)
- od roku 2002/2003: *umožněna výuka v romštině* (pouze v romštině probíhá výuka jen na několika málo školách např. v Măguri v kraji Timiș)
- od roku 2005/2006: nabídka *výuky romštiny v mateřských školách* (ve vybraných obcích)
- v posledních letech učí romštinu (1.-12.ročník) a romské dějiny po celém Rumunsku 420 až 460 učitelů (oproti 17 učitelům v roce 1998), tyto *předměty vždy vystupují v pozici dodatků k hlavní výuce* (v rumunštině nebo maďarštině), přičemž se dbá na nutnost romské děti ve škole nesegregovat; (Halwachs, Zatreanu, 2002, Sarău, 2010, Decadewatch, 2007)

2. „Kruhové tělo stavby“

Kruhové tělo stavby je zkonstruováno z řady pilířů rozložených v několika soustředných kruzích utvářejících infrastrukturu. Jde o romské „lidské“ pilíře. V centru těchto kruhově uspořádaných pilířů stojí silný nosný pilíř, tvořený neromskými učiteli. Prostor mezi uvedenými dvěma částmi je vyplněn kruhem pilířů, které představují síť romských a neromských neziskových organizací, znázorňující zájmy v oblasti vzdělávání.

První „lidský“ podpůrný pilíř, ten vnější, je tvořen sítí *romských školních inspektorů* (z řad Romů i Neromů) působících od roku 1999 při 42 krajských inspektorátech a magistrátu v Bukurešti. V květnu roku 1998 Generální ředitelství pro výuku minoritních jazyků na Ministerstvu školství jmenovalo do funkce na ministerstvu prvního romského školního inspektora. O rok později byl spuštěn program, v rámci kterého byli *jmenováni romští školní inspektori v každém kraji* (část z nich tvoří *etničtí Romové*). Tito inspektori v souladu se svou pracovní náplní aplikují strategii ministerstva týkající se vzdělávání Romů na lokální úrovni. Jmenování některých inspektorů proběhlo v kontextu afirmativních opatření prosazovaných ministerstvem, takže v září 1999 ze 42 inspektorů *20 bylo vybráno z řad romských učitelů*. V průběhu jednoho roku (září 1999 - září 2000) po uskutečnění série seminářů došlo k proškolení prvních romských inspektorů. Mezi jejich kompetence patří

zejména *koordinace aktivit týkajících se výuky romského jazyka a výuky romské kultury a historie*. DecadeWatch (2007) informuje, že tito inspektoři často pracují pouze na zkrácenou pracovní dobu, a proto nemají čas efektivně kontrolovat všechny programy pod svou supervizí. Navíc neziskové organizace naznačují, že inspektoři mohou být jmenováni na základě své politické příslušnosti, což vnáší nedůvěru, pokud jde o oddanost otázkám vzdělávání Romů. Kromě toho Vincze (in Szalai, 2011, s. 305) uvádí, že „jejich skutečný vliv závisí na jejich osobní prestiži na inspektorátu či ve škole.“

Druhý soustředný kruh „lidských“ podpůrných pilířů je tvořen kvalifikovanými a nebo nekvalifikovanými *romskými učiteli*, kteří *ve škole učí romské děti jejich mateřský jazyk*. Romové většinou nevyžadují monolingvní vzdělávání, tedy výuku všech předmětů v romštině, nicméně *výuka romštiny 3-4 hodiny týdně od prvního do osmého ročníku je zajištěna ve 40 ze 42 krajů* (přibližně pro 260 000 žáků ve školním roce 2009/2010). Žáci se mohou v průběhu roku kdykoli k výuce romského jazyka a dějin Romů připojit. V důsledku přítomnosti romského učitele na školách vzrostl zájem a důvěra rodičů ve školní výuku a zvýšila se školní docházka dětí.

Třetí koncentrický kruh „lidských“ podpůrných pilířů je tvořen romskými učiteli různých specializací. Tento kruh zahrnuje učitele kvalifikované před rokem 1989, ale zvláště je tvořen novými *učiteli z řad etnických Romů*, vyškolených po roce 1990, kteří se hlásí ke svému původu a aktivně působí v oblasti vzdělávání Romů.

Čtvrtý koncentrický kruh „lidských“ podpůrných pilířů je tvořen *školními mediátory* z řad *etnických Romů*. V letech 1996-2002 proběhly zpočátku díky iniciativě romských neziskových organizací, později v rámci projektu PHARE, programy pro vyškolení dospělých Romů do funkce mediátorů mezi romskou komunitou a školou. Pozice romského školního mediátora byla vytvořena *za účelem podpory školního začleňování a docházky romských dětí* a dále jako *prevence předčasného opuštění školy*. Záměrem ministerstva bylo umístit školního mediátora do každé školy, nicméně počet pracovních míst pro mediátory je limitován omezenými finančními prostředky. „*To znamená, že každý mediátor obvykle zodpovídá za několik škol v dané oblasti, což výrazně snižuje účinnost jeho působení.*“ (DecadeWatch, 2007, s.115) V roce 2009 bylo proškoleno kolem 650 mediátorů.

Pátý koncentrický kruh „lidských“ podpůrných pilířů je reprezentován *romskými a neromskými neziskovými organizacemi* (domácími i zahraničními), *vládními a nevládními*

strukturami, které uskutečňují důležité projekty týkající se vzdělávání Romů v partnerské spolupráci s ministerstvem, krajskými školskými inspektoráty a školami. *Počet partnerských organizací ministerstva neustále narůstá. Z neziskových organizací si zaslouží zvláštní pozornost organizace Centrul Educația 2000+, z dalších jmenujme: Projekt on Ethinc Relations, Ressource Centre for Communities, Xastran le chaven, Romani CRISS, Institutu Intercultural v Temešváru, nadace Providența, Amare Rromentza, Partida Romilor a mnohé další. Z partnerských mezinárodních organizací je to UNICEF, ECOSSOC a program PHARE. Zlepšení spolupráce státního a neziskového sektoru patří k významným bodům celého strategického programu.*

Centrální podpůrný pilíř tvoří neromští učitelé z řad Rumunů a Maďarů, zahrnuje i ředitele škol a lidský faktor krajských školských správ. Tento pilíř je nejsilnější a v chronologické perspektivě první v historii vzdělávání, který udržel a podpořil výuku řady generací etnických Romů. Ve spolupráci s ministerstvem se při podpoře neromských učitelů ve vzdělávání romských dětí nejvíce angažují neziskové organizace. Zaměřují se zejména na specifika romských žáků a zapojení romské rodiny do vzdělávání dětí. V roce 2004 zorganizovalo ministerstvo společně s UNICEF a organizací Xastran le chaven sérii kurzů určených čtyřiceti neromským učitelům ze tříd se zastoupením romských dětí. Cílem bylo podpoření atmosféry vzájemného porozumění ve třídách a hlubšího poznání sociokulturních specifik romské rodiny a souvisejících obtíží. Za spoluúčasti ministerstva vznikly podpůrné materiály pro neromské učitele za účelem pomoci romským dětem při překonávání nesnází v prvních letech školní docházky (zejména v důsledku nedostatečné znalosti majoritního jazyka). (Halwachs, Zatreanu, 2002, Sarău, 2010, Decadewatch, 2007, Szalai, 2011)

3. „Základy stavby“

„Základům stavby“, tedy systému předškolního a základního vzdělávání Romů se ministerstvo intenzivněji věnuje až od roku 2001, podpořilo některé aktivity romských a neromských organizací. Z podpůrných opatření uvádíme následující:

- od roku 1994: publikováno větší množství výukových materiálů v romštině (romští učitelé byli nezbytně zahrnuti do procesu tvorby učebnic); mezi jinými jmenujme například několik učebnic romského jazyka (diferencovaných podle věku), učebnice dějepisu, učebnice pro předměty dálkového studia v rámci univerzitního vzdělávání (literatura, romský jazyk, kultura, historie); při výuce jsou rovněž

- využívány knihy publikované neziskovými organizacemi, které pro výuku schválilo ministerstvo školství
- od září 1998: spuštěna *dokumentační databáze* týkající se vzdělávání Romů, což *umožňuje realizovat účinnější rozhodnutí*; ministerstvo na svých webových stránkách umožňuje *přístup k informacím o vzdělávacích programech pro Romy* (a navíc ve spolupráci s UNESCO a UNICEF realizovalo dvě studie o účasti Romů ve vzdělávacím procesu)
 - od roku 1999: zajištěno *plošné poskytování materiální podpory* v podobě svačin (všem romským i neromským žákům základních škol); kromě bezplatného poskytování potravin mezi programy zacílené na zlepšení docházky na úrovni předškolního a základního vzdělávání pro znevýhodněné skupiny patří *finanční podpora* a zajišťování *bezplatné dopravy*; poskytování *přídavků na děti* bylo rovněž v posledních letech podmíněno školní docházkou
 - v roce 2001: proběhlo pilotní ověřování programu na podporu předškolní přípravy romských dětí; čtyřtýdenní program *„letní mateřská škola předškolní přípravy“* je určen dětem, které nikdy nenavštěvovaly předškolní zařízení, probíhá *těsně před nástupem do první třídy základní školy*; školní výsledky dětí jsou následně monitorovány v průběhu celého prvního ročníku a dlouhodobě potvrzují *pozitivní vliv přípravného programu*
 - v roce 2002: ukončeno pilotní ověřování *národního programu na podporu gramotnosti dospělých „Druhá šance“* (zacíleného na prevenci sociální a pracovní exkluze mladých lidí z velmi chudých rodin, kteří nedokončili povinnou školní docházku a nezískali ani minimální kompetence pro získání zaměstnání); pilotní ověřování proběhlo na 350 studentech, poté byl program převzat ministerstvem a v roce 2003 prostřednictvím programu PHARE následovalo *rozšíření programu na celé území Rumunska* (v gesci krajských školských inspektorátů); program, který umožňuje *Romům od 14 do 25 let s neukončeným základním vzděláním*, si vzdělání doplnit (částečně včetně profesní přípravy), je nyní v plném proudu (v hojném počtu navštěvován mladými romskými matkami); jde o vhodnou alternativu k předchozím méně úspěšným snahám integrovat žáky vyššího věku do tříd s výrazně mladšími vrstevníky
 - v roce 2002: pilotní ověřování projektu iniciovaného v rámci projektu PHARE *„Nultý ročník ve vzdělávání“*, určeného romským a neromským dětem, které nenavštěvovaly mateřskou školu
 - 2002-2009: *celostátní realizace programu PHARE* zaměřeného na školy s vysokým zastoupením Romů (nad 50 %); mezi *hlavní body programu* patří: • *letní*

mateřské školy předškolní přípravy, • školní asistence, • poskytování svačin, • zavádění romských mediátorů do škol, • otevření školského systému romským učitelům včetně jejich profesní přípravy, • výuka romistických předmětů, • zjištění potřeb, přání a požadavků Romů v oblasti vzdělávání, • vypracování didaktických materiálů v romském jazyce, • vzdělávání neromských učitelů a ředitelů škol, • rekonstrukce školních prostor za účelem změny postojů Romů vůči škole, • změny postojů personálu školy vůči Romům

- od roku 2003: podle nové zákonné úpravy je možné nabízet dodatečné vzdělání osobám, které školu předčasně opustily, i po dovršení 14. let (viz *Druhá šance*); nová zákonná úprava umožňuje *alternativní způsoby získání základního vzdělání* (v průběhu jednoho kalendářního roku je možné doplnit dva ročníky); *odstranění zákonných překážek*, které bránily získání základního vzdělání v dospělosti, patří mezi *významné kroky v podpoře vzdělanosti Romů*
- průběžně probíhají akce pro *posílení výuky romštiny a kultivace romského jazyka* prostřednictvím *mimoškolních aktivit organizovaných v průběhu letních prázdnin* (romské letní tábory, letní tábory pro podporu interkulturního vzdělávání); (Halwachs, Zatreanu, 2002, Sarău, 2010, Szalai, 2010)

Rumunská legislativa zaznamenala *dvě příznivá období* ve vzdělávání Romů: „*zlatá léta*“ 1998-2000, kdy byly na ministerstvu školství vydány *série dokumentů ke vzdělávání Romů*, a léta 2006-2009, kdy došlo k *rozšíření uvedených dokumentů o dalších 20 usnesení* zaměřených na diverzitu ve školství, roli romských mediátorů a inspektorů a na rozšíření výuky o romské tradice a kulturu. (Sarău, 2010) *Uvedená období reprezentují úspěšný model vzdělávání Romů v Rumunsku.*

Sarău (2010, s. 132) vyzdvihuje *základní principy při jakékoli práci s Romy*. Principy, z nichž vycházela i vzdělávací politika z let 1990-1998 a které si našly cestu do dokumentů vydaných po roce 2001 a částečně i do vládních programů:

- *„opravdový respekt vůči Romům a jejich problémům*
- *opravdová a nepřetržitá součinnost s Romy při analýze situace, rozhodování a provádění programů, které se jich týkají*
- *upřímná prezentace Romů ve všech oblastech, kde se lze s Romy setkat“*

Gheorghe Sarău (2010, s. 132) zdůrazňuje, že *„vzdělávání Romů musí nezbytně probíhat v úzké spolupráci s Romy, bez jejich přispění nemůže dobře fungovat“* a že, *„pro realizaci principu respektu, partnerství a prezentace Romů ve společnosti není třeba peněz! Důležitá je vůle uskutečnit něco normálního a konkrétního.“*

Přes veškeré snažení ministerstva existují v Rumunsku stále *segregované romské třídy*, hlavně v *oblastech s vysokým podílem Romů* na celkovém počtu obyvatelstva.

4.2.3. Jaký romský jazyk je ve vzdělávání Romů v Rumunsku nabízen

Gheorghe Sarău, působící na rumunském Ministerstvu školství, kde dlouhodobě pracuje s romskou menšinou v oblasti vzdělávání, se snaží především prosazovat *romštinu jako moderní jazyk schopný obstát ve vzdělávacím systému Rumunska*. V devadesátých letech založil oddělení romského jazyka na Bukurešťské univerzitě (Fakulta zahraničních jazyků a literatur), kde se mimo jiné snaží o výchovu budoucích učitelů romštiny. Gheorghe Sarău je velkým *zastáncem a propagátorem mezinárodní transkripce romštiny* vytvořené jeho přítelem *Marcelem Courthiadem*, která byla přijata Komisí pro standardizaci romského jazyka v dubnu roku 1990 na IV. kongresu Mezinárodního svazu Romů – Romani union ve Varšavě. (in Romano Džaniben, 2010) Jedná se o dosti neobvyklou abecedu jež zahrnuje diakritické symboly i archigrafémy, kterými se označují první hlásky pádových koncovek, které doznaly v různých dialektech různého hláskového vývoje. Obecnou zásadou tohoto pravopisu je: *„Piș, jak pișî všichni, çti, jak sám mluviș.“* (Matras, 2004)

V průběhu desetiletého pokusného ověřování transkripce a vynaložení značného úsilí na další rozvoj a šíření abecedy, společně se standardizačním konceptem, byl v rámci relativně krátkého období *Courthiadeho koncept* většinou aktivistů, kteří podepsali Varšavskou rezoluci, opuštěn. *Největším úspěchem uvedeného konceptu je jeho využívání jakožto standardu rumunským Ministerstvem školství*. Za hranicemi Rumunska koncept využívá několik spisovatelů v Albánii a Makedonii. (Matras, 2005) Sarău uvedený pravopis prosazuje ve všech materiálech procházejících rumunským Ministerstvem školství a je v podstatě i jediným korektorem této transkripce v Rumunsku vydávaných publikací. Vedle transkripce je zajímavý i jazyk samotný, který Gheorghe Sarău prosazuje a který vykazuje *snahu povýšit se nad dialektová specifika jednotlivých variet romštiny*. (in Romano Džaniben, 2010) Používaná varieta romštiny je založená do určité míry na *kalderašském dialektu*, ale snahy vedou k vytvoření *„společného jazyka“* prostřednictvím *zařazení prvků z ostatních dialektů*. (Matras, 2004) Tento *naddialekt, zapisovaný dle pravidel Courthiadeho pravopisu*, je pak pod patronátem Gheorghe Sarăua *zaváděn do výuky na univerzitě v Bukurešti*, ale i na *rumunských základních školách*, což může být poněkud *problematické* vzhledem k tomu, že samotní žáci/studenti, jsou *mluvčími různých*

reálně existujících místních dialektů romštiny. (in Romano Džaniben, 2010) V Rumunsku existuje i nezávislá textová produkce v romštině, jejíž autoři mají tendenci používat pravopis založený na rumunštině s některými úpravami dle mezinárodních zvyklostí. (Matras, 2004)

4.2.4. Afirmativní politika ministerstva školství v kontrastu k přetrvávající segregaci na základních školách

Segregace v Rumunsku představuje *přetrvávající a všudypřítomný problém*. Separace romských osídlení od majoritních komunit vedla k *nárůstu počtu škol vzdělávajících výhradně romské děti*. „*Nicméně, záměrné umístování romských dětí do oddělených tříd nebo jejich nasměrování do speciálních škol určených dětem s mentálním postižením rovněž není výjimkou.*“ (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 25)

„*Přestože nadměrné zastoupení Romů ve speciálních školách pro děti s mentální retardací nepředstavuje v Rumunsku tak závažný problém jako v jiných zemích, některé romské děti jsou stále umístovány do speciálních škol s cílem získat poskytované materiální výhody. Aby došlo k eliminaci uvedených pohnutek, měly by být materiální výhody dostupné všem žákům ze znevýhodněného prostředí.*“ (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 27)

Na otázku *školní segregace*, jako jeden z nejběžnějších fenoménů postsocialistické transformace, je třeba *nahlížet v úzké souvislosti s utvářením nerovností mezi bohatými a chudými*, které se mimo jiné promítají do *prostorového oddělení na základně socio-ekonomických rozdílů*, podpořených *kulturními odlišnostmi*. „*V poslední době je v Rumunsku rasová diskriminace na základě chudoby neboli spojování chudoby s rasovou příslušností se všemi negativními důsledky, manifestovaná v nově přeformulovaném legislativním návrhu, který se týká změny stávajícího označení Romů „Roma“ pojmem „Gypsy“, za účelem vyvarovat se veškerých nežádoucích asociací mezi Romy a Rumuny.*“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 291)

Zatímco *afirmativní politika* a uvedení *kurikula pro výuku romského jazyka* měla, jak se zdá, vliv na *zlepšení školní docházky* na všech úrovních vzdělávání Romů, „*rumunský vzdělávací systém i nadále selhává v otázce poskytování rovných příležitostí pro romské děti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání v běžných vzdělávacích programech. Rumunská*

vláda připouští, že segregace ve vzdělávání je systémový problém.“ (Decadewatch, 2007, s. 115) Nicméně, státní orgány, do značné míry, stále ignorují *problém rezidenční segregace romských komunit*, přestože skutečná změna se může uskutečnit pouze za pomoci *systematické státní intervence*. Rozšířená geografická segregace v Rumunsku je příčinou vysokého podílu romských dětí žijících v čistě romských osídleních, často vzdálených od majoritních společenství a infrastruktury, a to včetně škol. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

Přímé příčiny školní segregace zahrnují:

- kombinaci rezidenční segregace s nepříznivým rozdělením školských obvodů
- neadekvátní realizace vzdělávacích reforem v případě etnických minorit
- nevhodné diagnostické a hodnotící postupy pro umísťování romských dětí do speciálních škol
- „*white flight*“ směrem k soukromým školám nebo „*lepším*“ školám, které téměř vždy znamenají školy s výhradním zastoupením neromských žáků

Výsledkem zůstává skutečnost, že mnoho romských dětí stále *studuje izolovaně* od neromských vrstevníků *v oddělených třídách, budovách nebo školách či ve speciálních školách původně určených pro děti s mentální retardací*. Tyto převážně nebo výhradně romské třídy a školy jsou *vystaveny šokujícím podmínkám*. Nejenže nejsou k dispozici učebnice a základní pomůcky, jako křída nebo papír, často absentuje základní nábytek, vytápění, sociální a hygienická zařízení nebo dokonce okna. (EUMAP, European Roma Rights Centre, Stigmata, Roma Education Fund in Decadewatch, 2007)

Přestože řada studií upozorňuje na špatné podmínky ve školách s vysokým zastoupením romských žáků, pro zlepšení základních podmínek v těchto školách bylo učiněno jen velmi málo. Pokud jde o financování škol ve znevýhodněných oblastech, které je v nedostatečné míře zajišťováno z místních zdrojů, je třeba *učinít specifické kroky na vládní úrovni pro doplnění zdrojů*. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

Učitelé v segregovaných školách nejsou dostatečně odborně připraveni, vážne i jakákoli motivace k práci. Předčasné ukončení vzdělávání mezi romskými žáky v segregovaných lokalitách je *vysoké*. Ti, kteří zůstanou, mohou strávit léta školní docházky, aniž by si osvojili základy čtení a počítání. (EUMAP, European Roma Rights Centre, Stigmata, Roma Education Fund in Decadewatch, 2007)

První případy školní segregace v Rumunsku byly zdokumentovány v roce 2003 lidskoprávní organizací Romani CRISS. Brzy nato další vnitrostátní i mezinárodní neziskové organizace informovaly o dalších případech. *Zákonné cesty řešení uvedených otázek se opakovaně ukazují jako nedostatečné, v praxi dochází k neúčinné aplikaci práva.* Narůstající tlak neziskových organizací přivedl Ministerstvo školství a výzkumu k přijetí opatření, které nařizuje desegregaci v rumunském školském systému. Opatření ukládá školským inspektorátům povinnost poskytovat *přesné a úplné informace týkající se etnického složení místních škol a předkládat návrhy řešení na integraci romských a majoritních žáků do běžných škol.* Na desegregační programy byly prostřednictvím ministerstva vynaloženy finanční prostředky z programu PHARE. Pro zajištění dohledu nad realizací desegregačních programů byl vytvořen řídicí výbor, který zahrnoval zástupce občanské společnosti a romských lidskoprávních organizací. (Ministerstvo školství a výzkumu, PHARE Program in Decadewatch, 2007)

Ministerská progresivní politika však nepřinesla očekávané efekty. Lidskoprávní organizace potvrzují, že *segregace i nadále pokračuje.* Není jasné kolik krajů v Rumunsku již nařízené desegregační programy rozvinulo. Nedostatkem zůstává *absence nezávislého dohledu* při využívání finančních prostředků z projektu PHARE určených na desegregační projekty. V tomto ohledu se setkáváme s náznaky, že *„minimálně některé z programů byly ve skutečnosti využity na jiné účely než zamýšlená integrace romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu“.* (Andruszkiewicz, in Decadewatch, 2007, s. 116)

„Oblast vzdělávání je ovlivňována postupujícím *procesem decentralizace.* Místní orgány získávají stále větší autonomii, avšak často bez ujasnění zodpovědnosti a *vládě současně ubývají účinné mechanismy pro boj s negativními trendy jako je segregace.* Proto by vláda měla, v rámci decentralizovaného systému, zajistit přítomnost dostupných kompetentních orgánů, na něž by bylo možné se s potenciálními problémy obrátit.“ (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 26)

4.3. Závěry a doporučení

Hlavní otázky v tvorbě postsocialistické koncepce na podporu vzdělávání Romů se v Rumunsku od roku 1990 mnohokrát změnily. *Ohnisko zájmu se postupně přesouvá od vlny intervencí - jako romští školní mediátoři, výuka romského jazyka, historie a tradic,*

program Druhá šance a opatření pozitivní diskriminace zajišťující speciální místa pro romské studenty na středních a vysokých školách - k otázce segregace a strategiím pro desegregaci, přístupu k předškolnímu vzdělávání a letním mateřským školám, interkulturnímu a multikulturnímu vzdělávání. „Některé z uvedených počinů, vycházely z etnokulturního paradigmatu a hájily uznání jazykových a kulturních práv; zatímco ostatní, sociálně orientované počiny, byly zaměřeny na přístup ke vzdělávání Romů jakožto znevýhodněné skupiny.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 304)

„V průběhu uplynulých dvou desetiletí *veřejná politika v Rumunsku v oblasti vzdělávání Romů nemohla vyústit v systémový a dlouhodobě udržitelný pokrok v otázce rovného přístupu a kvality vzdělávání sociálně znevýhodněných a kulturně devalvovaných skupin.* I přesto, že do nedávné doby mohlo být Rumunsko *pozitivně přijímáno pro své průkopnické aktivity,* jisté institucionální zvláštnosti *zabránily skutečnému vyrovnání příležitostí pro Romy v Rumunsku.*“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 310)

Vzdělávací politika by měla podporovat přístup ke kvalitnímu vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich národnostní příslušnost, pohlaví a socioekonomické podmínky, měla by zajistit jak rovné příležitosti, tak kulturní uznání pro všechny zúčastněné.

Vincze (in Szalai, 2011) navrhuje s ohledem na slabé stránky rumunského vzdělávacího systému následující principy a doporučení:

- *posílení vládních nařízeních ohledně odstranění školní segregace a zajištění současné desegregace*
- *na společenské úrovni potírat fenomén izolace a ghettoizace, faktory odpovědné za nerovné rozložení zdrojů*
- *podporovat interkulturní a antirasistické vzdělávání; společně sdílet programy určené dětem z různého etnického prostředí jakožto stěžejní prvky školních osnov i mimoškolních aktivit*
- *prosazovat vztah spolupráce mezi rodinami a školou; posílení vzájemných pozitivních vztahů mezi rodinami z různého socio-kulturního a etnického prostředí*
- *proškolení učitelů v otázkách sociální nerovnosti, marginalizace a způsobů, jakými se promítají do znevýhodnění, s cílem přimět učitele k přehodnocení dosavadních názorů a následné postupné eliminaci kulturalistických a rasistických výkladů uvedených odlišností*

- podporovat na společenské úrovni *hodnotu kulturní diverzity a respektu vůči „druhým“*, paralelně s uznáním hodnoty kulturních výměn
- nezbytnost *finančního a symbolického ocenění práce učitelů*, kteří se zabývají znevýhodněnými skupinami
- všestranná *podpora integrace sociálně znevýhodněných dětí* do většinového vzdělávání (s následnou podporou školních mediátorů a mimoškolních podpůrných programů)
- přidělení *prostředků pro zajištění materiální podpory* (bezplatné obědy, doprava, školní pomůcky) pro znevýhodněné žáky začleněné do většinového vzdělávání

Rumunská vláda rázně přijala přístupy a programy zacílené na zlepšení celkové situace Romů a otázku vzdělávání Romů učinila prioritou pro čerpání prostředků z evropských fondů. Nicméně, skutečná realizace konkrétních opatření byla daleko slabší, než předpokládaly původní ctižádostivé cíle. Řada závažných překážek v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání romských dětí přetrvává. Aktivní občanský sektor, v partnerské spolupráci s vládou, sehrál významnou úlohu v řadě úspěšných projektů navržených pro zlepšení přístupu Romů ke vzdělávání. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

„Vzdělávací systém nesporně vykazuje *jisté progresivní prvky*, zejména na úrovni Ministerstva školství a výzkumu, zatímco na nižších úrovních, na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, prozatím sledujeme *nedostatek skutečného pokroku*.“(Decadewatch, 2007, s. 114) Přesto je nutno zdůraznit, že *Rumunsko učinilo důležité kroky vpřed na cestě ke zvýšení kvality vzdělávání Romů*. Počátkem devadesátých let začalo rozvíjet *afirmativní politiku* zacílenou na *rozšíření podílu romských studentů na úrovni univerzitního a středoškolského vzdělávání*. Země disponuje *vybudovaným systémem nabízejícím výuku romského jazyka* jak pro studenty, tak učitele, jejichž počet neustále narůstá, programy jsou podporované dobrou spoluprací mezi občanskou společností a vládním úsilím v této oblasti. Programy na podporu romského jazyka Rumunsko rozvinulo mnohem dříve než většina zemí zapojených do Dekády romské inkluze. *Výuka romštiny je v rámci rumunského vzdělávacího systému rozšířena celostátně od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání*. Nicméně, závažné nerovnosti přetrvávají, a vláda musí zajistit, aby vzdělávací reforma vzala v úvahu specifické potřeby romských žáků a studentů. (Decadewatch, 2007, Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

Pokud jde o *výuku romského jazyka*, setkáváme se nevyhnutelně i s *protikladnými argumenty*, zrcadlícími zejména neúspěšné motivační úsilí ze strany vyučujících získat zájem v první řadě rodičů žáků a dále neodpovídající organizační zajištění. Zjištění projektu Edumigrom (in Szalai, 2011) naznačují, že ačkoli dotazované školy potvrzují nabídku výuky romského jazyka, výuka neprobíhala na všech vzdělávacích úrovních v každé škole a není organizována jednotným způsobem. Někteří z dotazovaných romských rodičů a dětí nenacházejí význam ve výuce romského jazyka ve škole. Argumentují tím, že *„děti již romštinu ovládají nebo romštinu již nepoužívají*. Kromě toho zmiňují, že *romština není tak vysoce hodnocena jako ostatní jazyky, z toho důvodu ji nezbytně nepokládají za svůj mateřský jazyk*. Objevila se i prohlášení, že děti se *romštinu učí výhradně ve škole, ale doma ji nepraktikují*.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 307) Uvedené může do značné míry souviset s podobou romského jazyka, která je ve škole nabízena. (viz výše: Jaký romský jazyk je ve vzdělávání Romů v Rumunsku nabízen)

Počet Romů začleněných do vzdělávání průběžně narůstá, zejména těch Romů, kteří se identifikují se svou identitou. Přesto, navzdory významu předškolního vzdělávání z hlediska budoucího úspěchu, *stále významný počet romských dětí předškolní zařízení nenavštěvuje*, ať už v důsledku nákladů, nedostatku míst či geografické izolaci. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 25)

Školní výsledky romských dětí se mírným tempem zlepšují. Decentralizace měla pozitivní vliv na vývoj kurikula. Školy jsou pověřeny vytvářením modulů odrážejících místní kulturu a tradice. Avšak Ministerstvo školství by mělo zajistit, aby se materiály týkající se romské kultury staly *nedílnou součástí vzdělávání všech rumunských dětí*. „Multikulturní vzdělávání v Rumunsku je totiž založeno na myšlence, že etnické menšiny by se měly vzdělávat v oblasti svého majoritního jazyka a měly by mít své vlastní hodiny výuky. *Vzdělávací systém tímto postrádá prvky interkulturality*.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 307) Je třeba vynaložit více úsilí pro zapojení romských komunit do prostředí školy, podpořit komunikaci všech zúčastněných stran pro překlenutí propasti mezi romskými rodiči a školou. „*Nízká očekávání a negativní percepce romských žáků ve třídách jsou všudypřítomné a vláda musí přijmout kroky pro zvýšení tolerance ve školách jako opatření bránící fyzické segregaci*.“ (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 28)

Romští školní mediátoři pracují v rumunských školách od roku 2000. Jde o program, zaměřený na *podporu sociální inkluze*, podporovaný Národní Strategii pro zlepšení podmínek Romů (2001-2010). Strategie získala značnou finanční podporu Evropské Unie

prostřednictvím programu PHARE. „Nedostatkem dosud zůstává *neujasněný status mediátorů*, kteří byli školami a krajskými školskými inspektoráty *označeni za pomocný personál*. V důsledku toho, přestože vykonávají nesnadnou práci, dostávají *velmi nízké platy a čelí nejistotě zaměstnání*. Na jedné straně reprezentují romskou komunitu ve škole a na druhé, školu v rámci romské komunity. Brání vzniku a podílejí se na řešení konfliktů mezi rodinami a školou. A i když vynakládají obrovské úsilí do mediace, přesto se *neúčastní rozhodování ani na jedné straně*. Romskými rodinami zůstávají vnímáni jako součást školského systému, zatímco z pohledu školy patří k romské komunitě.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 305) V rámci programu PHARE: „*Přístup ke vzdělávání znevýhodněných skupin se zvláštním zaměřením na Romy*“, realizovaného od roku 2003, proběhl výběr a výcvik dalších 200 mediátorů. Projekt, dle OSI a EUMAP (2007, s. 26), postrádal jasné směřování a následně vznikl problém se zaměstnáním dodatečného počtu mediátorů, postavení stávajících mediátorů tím bylo ohroženo. *Vládní úsilí o zvýšení počtu učitelů z řad etnických Romů, stejně jako romských učitelů zajišťujících výuku romského jazyka, bylo daleko úspěšnější. Nicméně, do obsahu kurikula by mělo být zahrnuto více materiálů odrážejících romskou kulturu a takt obohacené kurikulum by mělo tvořit integrální část vzdělávání nabízeného nejen romské menšině, ale všem rumunským dětem.* (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

Ministerstvo školství by mělo *posílit systém inspektorů pro vzdělávání Romů* a zajistit, aby působili *ve prospěch inkluze Romů* na všech úrovních vzdělávání po celé zemi. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007)

Open Society Institute a EUMAP (2007, s. 26) upozorňují, že ačkoli přesné údaje ohledně *počtu Romů bez dokladů totožnosti* nejsou dostupné, *rozsah problému je obrovský*. Vláda by proto měla přijmout opatření pro shromažďování dat v této oblasti, neboť se jedná o *významnou bariéru v otázce školního začleňování romských dětí*. Navíc, „*docházka do škol se pro většinu romských rodin stává nedostupnou díky nezbytným nákladům: mezi ekonomickým statusem Romů a dosaženým vzděláním jejich dětí existuje přímá souvislost*“. (Equal Access to Quality Education for Roma, 2007, s. 27)

Etnicizace chudoby představuje trvající fenomén v rumunské společnosti. Znevýhodňující socioekonomické podmínky a stereotypní kulturní koncepce budou i nadále upevňovat jedna druhou, dokud budou romské děti žijící v chudobě stavěny do postavení, které mohou jen stěží změnit či se mu vyhnout: „*strukturálně být subjektem jako „Cikán*“,

protože jsem chudý a stal jsem se chudým, protože je se mnou zacházeno jako s „Cikánem.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 295)

V průběhu posledních dvaceti let byly *přístupy ke vzdělávání Romů v Rumunsku* poznamenány minimálně následujícími *nedostatky*: • mnohokrát se jednalo pouze o *experimentální projekty* vládou nedostatečně finančně podpořené; • při realizaci projektů na místní úrovni *chybělo zajištění následných opatření*; • *nedostatečné objasnění vztahů* mezi prosazováním kulturních práv a odstraňováním socioekonomického znevýhodnění Romů; • *přístupy neprosazovaly interkulturalismus*. „Pod vlivem uvedených podmínek, navzdory úspěšným projektům jako: zavedení romského školního mediátora, zajištění speciálních míst pro romské studenty na středních a vysokých školách, program Druhá šance, program Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, program letních mateřských škol, právo studovat romský jazyk a romskou historii na všech úrovních vzdělávání, přehodnocení segregace ve vzdělávání jako formy diskriminace – *to vše nemůže strukturálně zlepšit přístup romských dětí ke kvalitnímu vzdělávání*. Navíc, bez intersekcionalního přístupu a *bez strukturálních transformací zacílených na vyrovnávání socioekonomických nerovností*, vzdělávací politika nebude mít sílu *vytvářet dlouhodobě udržitelné změny*. Navíc, v době ekonomické krize, kdy úspěšným aktivitám hrozí nebezpečí opomenutí či zastavení.“ (Vincze, in Szalai, 2011, s. 299)

5. BALTŠTÍ A RUŠTÍ ROMOVÉ

BALTŠTÍ ROMOVÉ

5.1. Rozvoj kultury, romského jazyka a vzdělávání baltských Romů

5.1.1. Krátký historický přehled

První oficiální dokument zmiňující přítomnost Romů v Bělorusku pochází z roku 1501. Na základě zákona z roku 1586 mají být všichni Romové, kteří se nepodrobí sedentarizaci vypovězeni ze země. V druhé polovině osmnáctého století existovaly v Bělorusku „*Akademie pro výcvik medvědů*“, kurz trval šest let a jeho absolventi byli oprávněni cestovat po Evropě a předvádět cvičené medvědy. Zakrátko, v roce 1795 bylo Bělorusko připojeno k Ruskému císařství. V roce 1800 car Nikolai I. vydal zákon, který chránil usedlé romské hospodáře před povoláním do armády a před placením daní z pozemků, po dobu čtyř let. V roce 1839 vydal car nařízení k násilnému umístění Romů do odlehlých neobydlených oblastí. V roce 1856 bylo vydáno nařízení v důsledku kterého vznikla Romům povinnost desetileté vojenské služby. (Kalinin, 1999)

Od 18. století až do dvacátých let století dvacátého účinkovaly v Ruském císařství romské *hudební a taneční soubory* podporované zámožnými obchodníky a aristokratií. Jeden z podporovatelů, hrabě Orlov, přivedl spoustu těchto dětí do jednotek Husarské elitní kavalérie mezi nimiž bylo mnoho urozených chlapců. V tomto období docházelo i k uzavírání smíšených manželství šlechty s romskými hudebníky. (Kalinin, 1999)

S příchodem Říjnové revoluce sice přestávají být Romové středem pozornosti, nicméně z iniciativy vlády dochází k založení Romské Unie, která měla sehrát hlavní úlohu při zakládání *romských zemědělských družstev, romských škol a vzdělávacích institucí*. Jak uvádí Kalinin (1999) vzniklo v Bělorusku pět takových družstev.

V letech 1930 - 1938 existovalo v Bělorusku *sedm romských základních škol*. Bylo to období obrovského kulturního vření: *mnoho romských intelektuálů, básníků, spisovatelů, umělců, vědců a lingvistů se aktivně účastnilo vytváření těchto škol a participovalo na*

přípravě materiálů určených pro výuku v nich, s cílem podpořit romské kulturního dědictví. Bohužel, byla tato renesance u samého zrodu potlačena. Po osmi letech existence nařídil Ústřední Výbor *uzavřít všechny školy určené národnostním menšinám* a mnoho intelektuálů, včetně Romských se stalo obětí teroru. Jedním z nich byl Averyan („Averka“) Voytsekhovski narozený v Bělorusku, všeobecně známý specialista a poradce pro vzdělávání Romů, učitel, organizátor letních škol a ředitel největší romské školy v Saint Petersburgu. Averyan Voytsekhovski byl na základě křivého obvinění z protivládních aktivit, v roce 1938 popraven. (Kalinin, 1999)

Z období výše zmíněného „*rozkvětu romské kultury*“ se zachovala *řada publikací v romštině včetně slovníku*. Kalinin (1999, s. 20) doslova uvádí „*Romština je náš hlavní jazyk, používaný ve všech sférách života*“, a to je důvod, proč baltští Romové, na rozdíl od Romů například ve Finsku, Anglii, Maďarsku a Španělsku, nemají potřebu jazykové obnovy. Kalinin (1999) dále upozorňuje na to, že v jazyce výše uvedených skupin nacházíme daleko četnější výskyt výpůjček z lokálních jazyků, než tomu je u Romů z bývalého Sovětského Svazu.

Od roku 1930 mělo mnoho běloruských Romů příležitost stát se *členy divadelní školy* spojené se světově proslulou Moskevskou školou - Romským divadlem „*Romen*“, veškerý odborný výcvik a studium probíhalo v *severo-ruském dialektu romštiny*.

V červnu 1941, bylo Bělorusko napadeno německými nacisty. Mnoho Romů se aktivně zapojilo do boje proti fašismu, buď jako partyzáni nebo jako členové Rudé armády. Téměř polovina romské populace v Bělorusku zahynula v koncentračních táborech.

V roce 1956 vydal Khrushchev zákon *znemožňující Romům vést kočovný způsob života* a roku 1964 zasáhl tento *zákaz celou východní Evropu*. Přesto se Romové za Sovětského režimu těšili poměrně příznivým ekonomickým a společenským podmínkám. Mnoho z nich dosáhlo úspěchů v oblasti pěstování dobytka a v jiných dalších profesích. Mezi Romy v Bělorusku najdeme lékaře, učitele, inženýry, vojenské důstojníky a profesionální hudebníky. Většina romské populace v Bělorusku *dokončila středoškolské vzdělání*.

5.1.2. Romské obyvatelstvo v Bělorusku

Nárůst romské populace v Bělorusku z 10 700 v roce 1989 na 17 000 v roce 1993 a 29 000 v roce 1998 je výsledkem rostoucího nacionalismu a xenofobie původních obyvatel baltských států, Kazachstánu a dalších středoasijských států. Převážná většina užívaných dialektů patří do *jazykové skupiny známé jako „baltská nebo baltsko-slovanská romština“*. V rámci tohoto souhrnného pojmu lze rozlišit takové podskupiny jako *Byelarúska Romá* - běloruští Romové koncentrovaní v okolí hlavního města Minsku, *středoběloruští Romové*, *Lipientsy* - bělorusko-polští Romové v severním a západním Bělorusku, *Byezhántsý Romá* - polsko-litevsko-běloruští Romové rozprostřeni po celém území Běloruska a zvláště v Minsku, tato skupina se také nachází ve východním Polsku, kde sami sebe nazývají *Khaladytka Romá* v chybném přesvědčení, že pocházejí ze skupiny *Rasieyska Romá* - skupiny ruských Romů; pojem *Khaladitka* má mezi ruskými Romy pejorativní nádech. Mezi další skupiny patří *Pinchuki* - Romové z oblasti Polesie, *Berniki* - bělorusko-polsko-litevští Romové na území celého Běloruska a *Gamyeltsy* - Romové žijící zejména v oblasti Gomyel. Po celém území Běloruska žije početná populace *Rasieyska Romá* - ruských Romů, dále zde najdeme menší podskupiny jako *Siáki* - Romové z oblasti Smolensk a *Sinyáki* - Romové z oblastí Magilyov a Gomyel. V letech 1970-80 se do Běloruska a západního Ruska přemístil signifikantní počet *Latgalian* - východo-lotyšských Romů, kteří se zde následně usadili. Sami sebe nazývají se *Lofika Romá* - lotyšští Romové, ale původní romské obyvatelstvo v Bělorusku je nazývá pojmem *Partizany*, zatímco v samotném Lotyšsku je místní Romové nazývají *Fandari* (žoldáci). Kalinin (1999) pro jasnost upřesňuje, že pod klíčovým pojmem *Byelarúska-Romá* bychom měli chápat „*rodilé uživatele bělorusko-litevského jazyka a sub-dialektové skupiny baltské romštiny - Baltic Romani*“.

V Bělorusku najdeme i další nepříliš početné skupiny Romů, kteří do Baltské skupiny nepatří: *Krymitka*, *Lovari*, *Kalderash*, *Sinti*, *Chokanari*, *Churari*, *Katunari*, *Ursari*. *Všeobecně vzato*, přítomnost ne-baltských Romů v Bělorusku je poměrně krátká. Liší se od baltských Romů řadou znaků, včetně některých naprosto odlišných zvyků.

Kalinin (1999) upozorňuje na to, že *v odborné literatuře téměř nenacházíme zmínky o skupině baltských Romů „Baltic Romá“, přestože se jedná o jedinou romskou skupinu, jejíž jazyk byl oficiálně uznáván*. Což je skutečnost, která následně vedla k pozvednutí gramotnosti v romském jazyce.

Na rozdíl od výše zmíněných skupin, *baltští Romové nikdy svou identitu neskrývali*, například při sčítání lidu, označením sama sebe jako „*Romá*“, dokonce *ani pod hrozbou diskriminace*. Avšak Kalderari, Lovari a krymští Romové, se oproti tomu silně snažili svou identitu skrýt, tak že se často prezentovali jako Maďaři, Rumuni, Řekové, Tataři, Turci atd., toto dění vedlo k podplácení úředníků a falšování rodokmenů. V důsledku toho jsou uvedené skupiny nedostatečně zastoupené v oficiálních údajích o počtech. Výsledkem je, že romská populace bývalého Sovětského Svazu obsahuje převážně *baltské*, nějaké *ukrajinské* a zvláště *moldavské* Romy. (Kalinin, 1999)

Populace *baltských Romů* je značně rozšířena na území *Polska, Běloruska, Lotyšska, Litvy, Estonska, Ruska, Kazachstánu a Ukrajiny*. Podle posledních odhadů uváděných Kalininem (1999) romská populace čítá 830-860 000; a baltská romsky mluvící skupina je odhadována na počet 500 000. Na rozsáhlém území obydleném baltskými Romy - od německo-polské hranice k Tichému oceánu - věnovala tamější vyšší střední vrstva a inteligence z řad původního obyvatelstva romskému životu a jazyku mnoho pozornosti.

První zmínku o baltských Romech najdeme v prvním dílu knihy Adama Naruszewicze „*Historia Polski*“ z roku 1780. První lokální publikace k tomuto tématu, „*Rys historyczny ludu cygauskiego*“ od T. Nartutta doplněná trojjazyčným (romsko-polsko-latinským) etymologickým slovníkem, byla publikována ve Vilniusu v roce 1850. Další důležitou prací v této oblasti, dokončenou v roce 1891, je „*Kisyelovskiye Tsyganye*“ jejímž autorem je A. Dobrowolski. O necelé čtyři dekády později, zároveň s nově vytvořeným Svazem sovětských socialistických republik, byli prostřednictvím vládních novin „*Izvestiya*“ (č. 207, 1926) *Romové uznáni jako národnostní menšina v rámci svazu*, a o rok později byl *romský jazyk oficiálně uznán za jeden z mnoha jeho minoritních jazyků*. Tento krok lze považovat právem za *mimořádný*, vzhledem k tomu, že k jeho zopakování nedošlo nikde jinde na světě. (Kalinin, 1999)

Jsou to Romové sami, romsky mluvící komunita, kdo od počátku blokoval a kladl aktivní odpor procesu publikování a jakéhosi „odhalení tajemství romského jazyka“.

5.1.3. Jazyková situace

Užívání a publikování v romském jazyce bylo spojeno se zákazy a dokonce i s otevřeným násilím. Tento protitlak vycházel, jak ze strany neromů, tak Romů samotných.

Ti nejstarší, kteří se dožadovali *zachování uzavřenosti jazyka*, se bolestně vyrovnávali se členy své vlastní komunity, kteří vzdorovali „zákazu“ publikování. Například skvělá polská romská básnířka *Bronisława Weiss* („*Papusza*“) byla vážně kritizována za svůj čin, když se její práce objevila v polském překladu v roce 1973, že odhalila romské tajemství a na zbytek svého života byla *vyloučena ze společnosti Romů*; desetiletí předtím, kdy přední romský básník a lingvista *Leksa Manush* (Alexander Aleidzan-Belugin, 1942-1997) byl doslova zasažen lahví, když diskutoval problém romské gramotnosti a literatury. S tvrdým odporem k tomuto rozvoji ze strany romsky mluvící komunity se setkávali i romští učitelé a intelektuálové zapojení do lingvistické terénní práce a zakládání romsko-jazyčných škol. (Kalinin, 1999)

V minulosti se žádný stát nikdy nezabýval ochranou romské kultury a tradičního způsobu života Romů nebo kultivací romského jazyka jakožto skupinově-specifického způsobu komunikace. Tehdejší oficiální politika východní Evropy (Polsko a Rusko zejména) nesměřovala k aktivnímu trestání Romů za užívání vlastního jazyka, v kontrastu s mnoha místy západní Evropy, kde užívání romštiny bylo občas tvrdě sankcionováno.

5.1.4. Vzdělávání

5.1.4.1. Poválečný rozvoj vzdělávání Romů v bývalém Sovětském svazu

Významnou postavou v historii vzdělávání Romů v bývalém Sovětském svazu je nepochybně slavný romský ruský básník, dramatik a pedagog *Nikolai G. Satkievich* (1917 - 1991), který v roce 1938 absolvoval Romskou školu odborné přípravy pro učitele. Stal se *členem Unie spisovatelů*. Za druhé světové války působil jako seržant Rudé armády. Následně žil *na Sibiři*, kde se v letech 1960 - 1970 *osobně účastnil obnovy mnoha škol a tříd pro Romy*; tyto školy plnily svůj účel poměrně dlouhé období. Vybízeli ostatní romské intelektuály, aby se nechali inspirovat jeho příkladem. Poté se přestěhoval do Moskvy a vložil veškerou svou energii do psaní *poezie*. Mimo jiné se stal *poradcem sovětské vlády pro romské záležitosti* a sestavil *Rusko-Romský slovník*.

V roce 1989 spolupracovali na přípravě lingvistických a výukových materiálů pro romské třídy osobnosti jako *P. Voychekhovski, T. Voychekhovkaya, V. Kalinin, I. Tumashevich, Pavel a Philip Yanovich* (přezdívaný Rómka-Lenino), tito dále spolupracovali na rozhlasovém vysílání a publikaci v tisku.

Od roku 1989 probíhá při romské sekci na 4. pedagogické škole v Moskvě *vzdělávací projekt určený romským studentům z různých jazykových skupin z celého bývalého Sovětského Svazu*. Projekt má studentům poskytnout *odbornou přípravu pro práci učitelů v jeslích a mateřských školách a tutorů pro romské děti*; výuka probíhá v *severo-ruském dialektu romštiny*. Projekt byl iniciován romským lingvistou a romistou *Leo Cherenkovem*, dále předním romským básníkem a lingvistou *Leksou Manuschem* a jeho ženou *Nad'ou Beluginou*, kteří na této škole vyučují. (Kalinin, 1999)

Od roku 1988 působí v Lotyšsku *dvě romské školy*. Byly zřízeny na základě iniciativy romského reprezentanta lotyšské vlády *J. Neilanda* (1919 - 1999). Tyto školy používají nové učebnice vytvořené romskými básníky a umělci *L. Manusem* a *K. Rudevichem*.

Významnou postavou současnosti působící v oblasti vzdělávání romských dětí je *běloruský Rom*, učitel, překladatel, spisovatel a básník *Valdemar Kalinin*, který pravidelně spolupracuje s Gipsy Research Centre ve Francii. A v poslední době pracuje jako člen „Traveller Education Team“ v Londýně. Kalinin se svou prací snaží *přiblížit světu esenciální kulturní odkaz Romů z bývalého Sovětského svazu* a především *význam Baltského literárního dědictví*. Kriticky poukazuje na nedostatečné povědomí zahraničních lingvistů a romistů ohledně bohatství baltské jazykové skupiny.

Valdemar Kalinin (1999, s. 21) sděluje o sobě a své práci následující: *„Většinu svého života jsem věnoval dobrovolné práci, jako ředitel malé pedagogické sekce ve Vitebsku, Bělorusko, kde jsem také pracoval jako organizátor vzdělávacích a kulturních akcí na podporu kulturního odkazu, vedl jsem zde i hudební soubor. Nyní vykonávám stejný typ práce v Británii v azylovém domě pro Romy z východní Evropy. Bůh mě obdařil skromnou dovedností psát poezii a některé z mých prací byly přeloženy do běloruštiny. Sestavil jsem poměrně rozsáhlý slovník romských slov z území od Uralu k Polsko-Německým hranicím, včetně okolí Saint Petersburgu, Běloruska a Ukrajiny. Svou poslední sbírku poezie a antologii romských pohádek jsem nashromáždil v Rusku a baltských státech.“*

Chronologický přehled kulturních, literárních a vzdělávacích aktivit v rámci baltské jazykové skupiny romského jazyka od roku 1925 do roku 2000 jak je uvádí Kalinin (1999, s. 22):

1925: Sovětská vláda uznala Romy jako *národnostní minoritu* v rámci Svazu.

1926: Romština (přesněji řečeno severo-ruský dialekt *baltské* neboli *baltsko-sovanské* jazykové skupiny) byla *oficiálně uznána* jako jeden z mnoha „interních jazyků“. První odborná konference na téma romské kultury se konala v Moskvě, předsedal jí romský básník N. Pankov. Romští autoři začínají *publikovat poezii, beletrii a překlady do severo-ruského dialektu romštiny*.

1927: V Moskvě začíná vycházet *romský deník* „Romani Zorya“.

1928: Vznik prvních škol s *výukou v severo-ruském dialektu romštiny* (povinná docházka). V letech 1928 - 1938 vyvíjelo, na celém území Sovětského Svazu, svou činnost *86 takovýchto škol*. Rovněž byly zřízeny školy pro romské učitele, výcvikové kurzy pro učitele a zemědělské školy s výukou v romském jazyce. Vzniklo celkem 51 romských kolchozů, všechny byly církevní a administrativa byla vedena v romštině.

1929: Dva romští intelektuálové, učitelka Nina Dudarova a básník Nikolai Pankov, publikovali vůbec *první oficiální Romský slabikář a gramatiku* pro použití v jeslích, předškolních zařízeních a základních školách. Na podporu gramotnosti v romském jazyce byly otevřeny čtyři experimentální školy.

1930: Do Sovětské asociace básníků a spisovatelů byla *přijata Romská literární skupina*, pod vedením významného romského básníka, dramatika, bibliografa a folkloristy *Alexandra Germana* („Germano“ 1893 - 1955). Objevil se romský deník „*Nevo Drom*“ a byla přijata *první „Romani Union“* v čele s romským intelektuálem A. Taranovem.

1931: V Moskvě došlo k *založení světově proslulého romského divadla „Roman“*, které dodnes existuje a pořádá vystoupení.

1938: Akademici A. Barranikov a M. Sergyeyevski publikovali *první Romsko-Ruský slovník*. Začíná *období stalinistických represí* a pokračuje až do roku 1952. V tomto období

dochází k *zavírání romských škol*, ale i škol ostatních národnostních menšin, včetně dalších institucí a *mnoho intelektuálů* (včetně „Averky“ Vojtsekhovského) je *popraveno*.

1960: Publikační činnost v romštině se od roku 1960 znovu obnovuje; Lotyš Dr. *Kochanowski* žijící ve Francii píše řadu hlubokých prací; v letech 1960 - 1970 publikuje romský básník *N. Satkyevich* některé ze svých básnických sbírek a podniká *kroky ke znovuotevření romských škol na Sibiři*; 1964 *T. Ventsel* a význačný romista *L. Cherenkov* publikují gramatiku severo-ruského dialektu romštiny.

1970: Význačný romský básník *Leksa Manush* (vlastní jménem Alexander Aleidzan-Belugin) zahajuje *vlnu literárních a lingvistických aktivit*, která pokračuje až do jeho předčasné smrti v roce 1997.

1980: V různých *dialektech romštiny patřících k Baltské jazykové skupině* vznikají četné *básně, články, akademické výzkumné studie a další literární práce*; literární aktivity mezi jinými vyvíjeli např. *P. Artiste, A. Bartosz, N. Belugina*.

1988: Romský pedagog *J. Neilands* (1919 - 1999) zaznamenal úspěch s *otevřením romské školy v Lotyšsku*.

1990: Význačný romský aktivista *S. Stankiewicz* („Stahiro“) začíná v Polsku vydávat romský časopis „*Rrom p-o Drom*“, který je široce distribuován *po celé východní Evropě*.

1991: *L. Cherenkov* začíná vytvářet romské skupiny a vychází přitom z programu 4. pedagogické školy v Moskvě.

1992: *Pravidelná výuka romštiny* probíhá na 16. a 50. střední škole v Moskvě.

1994: Ve městě Suwalki (Polsko) je *založena Romská základní škola*; vedení školy zajišťují: *J. Milewski* a *M. Chodunaj*.

1995: V Moskvě je založeno *Romské vzdělávací středisko*. Romský básník a hudebník *Dzhura Makhotin* začíná vydávat romské periodikum a vysílat v romském jazyce.

1996: V. Kalinin publikuje svůj překlad *Evangelia Sv. Matouše* z řeckého originálu a německé nakladatelství G.B.V. vydává jeho romský překlad křesťanské publikace nazvané „*Dopis pro tebe*“ („*A Letter for You*“).

1997: L. Manush, K. Rudevichs, J. Neilands publikovali *Romsko-Lotyšsko-Anglický Etymologický slovník*, Riga. Londýnský romský výbor pro azylanty začíná vydávat časopis „*Rom dre Sveto*“ v polském dialektu romštiny.

1998: K. Rudevichs publikuje dvojjazyčný (Romsko-Anglický) výběr své poezie pod názvem „*Romany Dzir*“ („*Romské srdce*“), Riga.

1999: Německé nakladatelství G.B.V. vydává V. Kalininův překlad „*Evangelia Sv. Jana*“ a „*Evangelia Sv. Matouše*“ do bělorusko-litevského dialektu romštiny.

2000: V. Kalinin dokončuje svůj překlad *Bible do baltské romštiny*; překlad vydává německé nakladatelství G.B.V.

RUŠTÍ ROMOVÉ

5.2. Situace Romů v Sovětském svazu v období Nové hospodářské politiky (1921-1928)

5.2.1. Společenská situace

K rozsáhlým změnám, které ovlivnily většinu *ruských Romů* došlo v důsledku probuzení po revoluci v roce 1917. Ačkoli, většina romistů a dalších osob vyjadřujících se k událostem tohoto období omezuje svou pozornost na *založení Divadla Romen* (1930) a k překladům několika politických příruček a letáků do romského jazyka, došlo k mnoha dalším událostem jež si zaslouží zmínku. Především bylo v tomto období *realizováno množství vzdělávacích projektů a iniciativ směřujících k ochraně romské kultury a jazyka*. Šlo vskutku o *kulturní renesanci pro Romy*, která doposud nenachází obdobu.

Nová hospodářská politika započatá v roce 1921 obnovila prvek kapitalismu. Sovětský stát udržoval kontrolu nad významnými koncerny, těžkým průmyslem, bankovníctvím a dopravou, zatímco volný trh pomalu vzkvétal. Vznikaly drobné soukromé podniky, restaurace, obchody, malovýroba a docházelo dokonce k převedení některých větších podniků do soukromého vlastnictví. Zemědělci dostali příležitost znovu spravovat své farmy, za předpokladu, že pracovní sílu zabezpečí členové rodiny. Zdanění nahradilo systém kvót zemědělské produkce a státní vlastnictví půdy. (Shilling, 2000)

V únoru 1928 bylo vydáno *nařízení určené všem Romům žijícím na území ruské federace, které doporučovalo změnu způsobu života z kočovného na usedlý*. Tento krok současně zavazoval místní správu k *poskytnutí půdy*, na níž by Romové mohli vybudovat zemědělská družstva. V červenci téhož roku, za účelem podpory tohoto plánu, vydalo ministerstvo zemědělství speciální prohlášení, které obsahovalo pokyny pro místní správu v nejdlejších oblastech země, aby poskytla všem Romům, kteří si přejí usadit se, finanční podporu a praktickou pomoc. Romům bylo *vydáno oprávnění a oficiální doklady, které je označovaly za usedlé*. V průkazech totožnosti měli možnost přihlásit se k vlastní národnosti a na základě vlastní volby být označeni jako „Cikáni“. V roce 1926 tak učinilo 61 215 Romů. (Shilling, 2000)

Všeobecně rozšířené představy o Romech se v té době, zejména v rurálních oblastech, diametrálně lišily od romantických hrdinů oslavovaných ruskými básníky. Na základě lidových příběhů kombinovaných s anekdotami, představujících bezohledné koňské handlíře, kováře a věštkyně, byly Romové nazíráni jako vychytralí, nedůvěryhodní a záludní.

Pro Romy žijící daleko od hlavního města existovaly *romské komunity jako například Rudý říjen v sibiřském městě Novo Nikolayevsk*. Zde žilo a pracovalo 135 dospělých Romů společně se svými dětmi. *Měli vlastní školu, knihovnu, klub, kino, kavárnu, ošetřovnu, elektrárnu, traktory, byli naprosto soběstační.*

Romové začínali významně *přispívat do hlavního proudu hospodářství*, což bylo považováno za *znak stabilní integrace*. V samotné Moskvě pracovaly *dva velké romské chemické družstevní podniky*.

Koncem dvacátých a počátkem třicátých let dvacátého století se romská hospodářská základna rozšířila a diverzifikovala. Romové pracovali v potravinářském a chemickém průmyslu, textilní výrobě a výrobě nábytku.

V důsledku stalinistických represí započatých v roce 1937 byly prakticky všechny minoritní školy, družstva i farmy rozpuštěny. Milióny osob byly v průběhu těchto bolestných let pozatýkány, mnozí z nich zabiti. Mnoho romských intelektuálů zahynulo v ruských pracovních táborech. Kulturní život země se zastavil.

5.2.2. Vzdělávání

Nově vzniklá *Sovětská vláda zahájila kampaň na podporu gramotnosti* a začala s reorganizací školského systému. Vzdělání bylo zdarma na všech stupních, ale jelikož bylo *předmětem komunistické ideologie*, šlo o *kombinaci klasického vzdělávání s fyzickou prací*.

V tomto období byly národnostní a jiné menšiny oprávněny k zakládání vlastních škol, ve kterých mělo být vyučování přizpůsobeno oficiální politice. Doktrína zajišťovala spojení komunismu s národními kulturami, nicméně efekt podnícení pozdější kulturní renesance

byl neočekávaný. *Od roku 1925, kdy se sovětská vláda cítila být bezpečně zakotvena, se země těšila z krátkého období, během kterého byly menšiny povzbuzovány a podporovány k rozvíjení vlastních osobitých kultur.* (Shilling, 2000)

V rámci politiky uznání menšin se nová komunistická vláda rozhodla podpořit vzdělávání Romů. *První romský slabikář sestavený Nikolajem Pankovem a Ninou Dudarovou* byl výsledkem této politiky, stejně tak, jako *romské překlady učebnic matematiky, biologie, chemie a komunistické propagandy jako Mladý pionýr, práce o Leninovi* a další. (Shilling, 2000)

Na území Moskvy byly v prosinci roku 1925 *otevřeny tři romské školy*. Jedna z nich v oblasti Rogosko-Semenovskaya Zastava, měla třicetčtyři žáků, zatímco další dvě v oblasti Krasnoprezhnesnky měly čtyřicet žáků; *hodiny romského jazyka probíhaly třikrát týdně*. Během několika dalších let vznikly *podobné školy na Sibiři, Dálném Východě, na Krymu, v Ukrajině, Bělorusku a na severozápadu Ruska*.

V Moskvě došlo ke zřízení dvou romských „studijních klubů“ financovaných továrnou Rudá hvězda. Nikolaj Pankov emotivně popisuje jeden z nich v časopise Nevo Dzhiiipen, srovnává ho s mladou romskou ženou v plné kráse: *„Je jako romská nevěsta ve svatební den. Každý, kdo se na ni podívá, je zasažen její krásou, krásou jejích šatů a tváře.. a touží jí říci, ze dna svého srdce - Bud' celý život šťastna..“* (Shilling, 2000, s. 17)

V roce 1938 publikovali A. Baranikov a M. Sergyevsky *svůj Romsko-Ruský slovník* o obsahu 10 000 slov. Z literárních prací a příruček bylo *200 titulů publikováno v romském jazyce*. Ruští *Romové zřídili a rozvíjeli vlastní školy a předškolní zařízení, psali prózu i poezii v romštině a bavili se poslechem rozhlasových pořadů v romštině*. (Shilling, 2000)

Bohužel, mnoho z toho co bylo vytvořeno a publikováno v romštině během krátké doby rozkvětu bylo *zničeno v padesátých a šedesátých letech*.

5.2.3. Kulturní život

Období Nové hospodářské politiky bylo dobou relativní svobody ve srovnání s érou stalinismu, která následovala. *Vzkvétalo umění*; spisovatelé a básníci Mayakovsky, Pasternak, Mandelstam, Akhmatova a Tsvetava, kameramani Eistenstein a Vertova a

architekti, ti všichni silně ovlivnili ducha doby. Velký důraz byl kladen na propagaci kultury, zejména ve větších městech, kde divadlo, biografy a galerie byly zpřístupněny všem. Státní nakladatelství vydala řadu literárních prací ruských i zahraničních, klasických i současných. (Shilling, 2000)

Díky revolučnímu zaměření na propagaci interkulturních akcí, zaměřených jak všeobecně, tak konkrétně na oblast vzdělávání Romů, byla v roce 1929 založena literární skupina „*Romengro Lav*“ („Romské slovo“). Mezi její členy patřili Ivan Rom-Lebedev, M. Polyakova, N. Dudarova, K. Alekseyeva, A. Polyakov, G. Lebedev, L. Pankov a mnoho dalších. Cílem skupiny bylo „*podpořit romský jazyk a vytvořit romskou literaturu*“. (Shilling, 2000, s. 17)

O dva roky dříve začal být vydáván romsky psaný časopis „*Romani Zorya*“ („Romské svítání“), který poskytl ruským Romům *prostor pro vytvoření vlastního intelektuálního zázemí* a příležitost, kde publikovat vlastní prózu a poezii. V říjnu roku 1930 byl uveden další romský časopis „*Nevo Drom*“ („Nová cesta“). Tento časopis se věnoval širší škále témat vztahujících se k životu Romů v Sovětském svazu i zahraničí, mimo jiné věnoval pozornost i gramotnosti a kolektivnímu hospodaření.

Mohutnou obrodou prošlo umění, hudba i divadlo. Umělci se těšili z nesmírné tvůrčí svobody. První obrovská událost na poli romské kultury se uskutečnila roku 1931. Bylo jí *první veřejné vystoupení prvního romského divadla na světě, divadla Romen, v sovětském hlavním městě, pod titulem „Včera a zítra“*.

5.2.4. Romen, romské moskevské divadlo

Romen, první ruské profesionální romské divadlo, vzniklo v roce 1930. Představení divadla Romen probíhala *v romštině, některá byla bilingvální rusko-romská*. Skromné profesionální zkušenosti dramatiků i herců přidávaly stylu romského divadla na originalitě. Mnohé situace, které by mohly být pojaty konvenčně, vyjádřeny prostřednictvím monologu nebo dialogu, byly často ztvárněny pomocí pantomimy nebo prostřednictvím vysoce expresivní hudby a choreografie. Hudba byla organickou součástí každé hry a akcentovala její emocionální působení. Projev divadla Romen byl *silně expresivní*. Výrazné až přehnané nalíčení herců, nadměrné vzrušení kombinované s prvky mdlého klidu,

pestrobarevné kostýmy posešované z mnoha kusů látek, to vše společně s rekvizitami pohlcovalo celou scénu.

Orální povaha romské kultury zanechala na práci divadla Romen spoustu stop. Přítomnost *vypravěče komentujícího události na scéně* se stala charakteristickým prvkem inscenací divadla Romen. Rozhodující úlohu sehrává i *sbor zpěváků a tanečníků*. Od roku 1934 začalo Romen rozšiřovat svůj repertoár i o klasické autory. (Ott, 2000)

Divadlo Romen je to jediné *co z velkolepé romské renesance a sovětské snahy o podporu romského jazyka a výuky přežilo*. Po pádu komunismu a rozpadu Sovětského svazu, ruší romští intelektuálové z různých jazykových skupin *mnohokrát usilovali o vytvoření romských škol*, nicméně vzhledem ke stávající ekonomické situaci v Ruské federaci, nedostatku zájmu úřadů, *nebyly tyto snahy zvlášť úspěšné*.

6. FINSKO

6.1. Historické souvislosti

Romsky mluvící obyvatelstvo žije ve Finsku přibližně 450 let. Liegeois (in Clough, 2002, s. 21) uvádí, že „poprvé sem přišlo kolem roku 1584“. Avšak Horn (1999) datuje příchod Romů do Švédsko-Finského království již na počátek 16. století. Většina jeho historie odráží mocenské boje mezi Finskem a Švédskem o současné finské území, v rámci kterých si obě země navzájem Romy přehazovaly. (Clough, 2002) I přes represivní legislativu Romové ve Švédsku setrvali.

Finští Romové patří do skupiny Kaale (Kaló). Pro svou odvalu byli Romové, během třicetileté války, najímáni k boji švédskou armádou. V pozdější době, v období sedmnáctého století, bylo Romům nařízeno usadit se ve východní části království, na území dnešního Finska. Koncem 18. století a počátkem 19. století se regionální vlády na území dnešního Finska pokoušely, na základě oficiální politiky, romské obyvatelstvo asimilovat. Od šedesátých let dvacátého století si finská vláda kladla za cíl *Romy do finské společnosti integrovat* a současně se stále více snažila *respektovat potřebu romského etnika uchovat si vlastní kulturní identitu*. (Horn, 1999)

Dnes žije ve Finsku *kolem 10 000 Romů*. Většina z nich žije *v jižním Finsku* v blízkosti městských oblastí. V důsledku emigračních vln z Finska do Švédska během šedesátých a sedmdesátých let žije v současné době *kolem 3 000 finských Romů ve Švédsku*. (Horn, 1999) Nicméně ne všichni členové těchto skupin Romů jsou uživateli romského jazyka. (Clough, 2002) Kolik z nich dosud hovoří romsky není známo. (Research Institute for the Languages of Finland, 2002)

6.2. Společenské souvislosti

Hluboké strukturální změny ve finské společnosti nepříznivě ovlivnily schopnost kočovných Romů vydělávat si na své živobytí prostřednictvím tradičních zaměstnání jako bylo koňské handlířství, drátenictví, vydělávání kůží a drobný obchod. Od devadesátých

let dvacátého století jsou Romové zaměstnáváni zejména v oblasti sociální a zdravotní péče, v oblasti informatiky a zábavy, v kurzech pro romské učitele a v oblasti podpory mládeže. (Horn, 1999)

Životní podmínky Romů se neustále zhoršovaly. Jelikož bylo *bydlení jedním z největších problémů*, státní orgány se od sedmdesátých let snaží podpořit koupi domů romskými rodinami prostřednictvím bytové výstavby a půjček na nízký úrok. Přes veškerá opatření podmínky k bydlení stále, pro většinu romských rodin, zůstávají velice špatné. *Zavedením nového modelu bydlení došlo k roztržení tradičních širokých rodin v rodiny nukleární.* (Horn, 1999)

Pozměňovací návrh Ústavy z roku 1995 zaručuje Romům *právo na udržování a rozvoj vlastního jazyka a kultury*. Přestože finský trestní zákoník prostřednictvím pozměňovacího návrhu z roku 1995 kriminalizuje rasově motivované jednání a rasovou diskriminaci, setkávají se Romové i nadále s problémy v přístupu k zaměstnání. (Horn, 1999)

Ratifikací *Evropské charty regionálních či minoritních jazyků* 9. listopadu 1994 se Finsko zavázalo k aplikaci mezinárodních principů uvedených v Chartě v oblasti romského jazyka a dalších neteritoriálních jazyků ve Finsku. Finská vláda potvrdila, že romskou komunitu na svém území považuje za *národnostní menšinu* podle Evropské rámcové úmluvy na ochranu národnostních menšin.

Nicméně, do romského jazyka ve Finsku nebyla dosud přeložena žádná nařízení a předpisy. Přestože prvním jazykem většiny Romů ve Finsku je finština, *od doby, co začal být romský jazyk vyučován na školách, došlo k celkovému oživení romského jazyka a romština začala být používána jako jazyk pro každodenní komunikaci.* (Vuolasranta, 1999)

Finská společnost pro rozhlasové a televizní vysílání je od roku 1999 ze zákona zavázána k *vysílání pořadů v romském jazyce*. Zpravodajství v romském jazyce je od roku 1997 vysíláno jedenkrát týdně. (Horn, 1999)

Romské organizace publikují čtvrtletně dvoje noviny ve finštině, které zahrnují několik příspěvků v romském jazyce (Vuolasranta, 1999, s. 13) a několik luteránských kostelů, jak uvádí Clough (2002, s. 21) koná ve Finsku bohoslužby v romštině.

6.3. Romské organizace

Na celostátní úrovni působí ve Finsku tři romské organizace. Nejstarší z nich, Romská mise (*Romano Missio*), byla založena roku 1906, věnuje se dětem, organizuje letní tábory při farnostech a poskytuje sociální podporu. Vydává časopis *Romano Boodos*. Finská svobodná romská mise (*Finitiko Phirro Romano Missio*) založená roku 1964, se angažuje v podobných církevních aktivitách. Na světšší úrovni se angažuje Finská Romská asociace (*Finitko Romano Skokka*), založená v roce 1967, která se věnuje podpoře lepších bytových podmínek a vzdělávání, podpoře jazyka a kultury finských Romů. (Horn, 1999)

Na oficiální úrovni působí Rada pro záležitosti Romů (*Romano Saakengo Rakkibosko Skokka*), která vyvíjí svoji činnost od roku 1956 ve spolupráci s Ministerstvem zdraví a sociálních věcí. Rada přebírá iniciativu a předkládá návrhy, které mohou vést ke zlepšení v oblasti legislativy a v administrativní oblasti. (Horn, 1999)

V roce 1992, bylo finským Ministerstvem školství zřízeno Oddělení pro rozvoj kultury a vzdělávání Romů (*Romaseelengo Skoolako ta Kultturesko Stakkos*) na podporu romského jazyka a kultury prostřednictvím organizování kurzů a seminářů. Uvedené pracoviště rozvíjí a poskytuje vzdělávací a informační služby. Od roku 1996 provádí *Výzkumný jazykový ústav ve Finsku* výzkum a poskytuje poradenství v oblasti romského jazyka, ústav je podporován odborníky z *Rady pro romský jazyk*.

Finiští Romové aktivně participují na činnosti *Severské romské rady*, *International Romani Union* a *Rady Evropy*. Ve Finsku není žádný Rom členem Parlamentu, ale někteří Romové byli zvoleni do Obecních rad.

6.4. Romský jazyk ve Finsku

6.4.1. Nástin užívání romského jazyka ve Finsku

Pokud nebudou podniknuty aktivní kroky ze strany státu na podporu oživení romského jazyka ve Finsku, lze jej označit za *ohrožený minoritní jazyk*. Oživením máme na mysli *podporu jeho aktivního i pasivního používání stejně jako vyučování romského jazyka na*

školách. (Vuolasranta, 1999) Dialektem *Kaale* ve Finsku doposud hovoří zejména starší osoby. (Horn, 1999)

Finská romština je studována téměř 200 let. Nejstarší výzkumnou práci realizoval Kristfrid Ganander roku 1780. *Lexikální rovina jazyka* je v současné době *velmi dobře zdokumentována*, ale existuje pouze velmi *málo publikací na téma struktury jazyka*. Z toho důvodu je v současnosti nejvýznamnějším předmětem výzkumu struktura romského jazyka a jeho užívání. (Research Institute for the Languages of Finland , 2002)

Výuka romského jazyka poskytovaná *romským školou povinným dětem od roku 1989 oživila a obnovila aktivní používání jazyka v každodenních situacích*, a rovněž *přispěla k četnějšímu užívání psaného romského jazyka*, například formou článků publikovaných v romském tisku. Národní rozhlas týdně vysílá rozhlasové vysílání v romštině, což stimuluje zájem o romský jazyk obecně. *Rostoucí zájem rovněž příznivě zapůsobil na udržování jazyka a pomohl při modernizaci slovní zásoby*. Rada pro Romský jazyk při Jazykovém výzkumném ústavu ve Finsku od roku 1997 rovněž přispívá k oživení a dalšímu pokračování v užívání romského jazyka díky modernizaci slovní zásoby, studiu gramatické struktury jazyka a pořádáním jazykových seminářů. (Vuolasranta, 1999)

Romština byla oficiálně zavedena do oblasti výzkumu Jazykového výzkumného ústavu ve Finsku roku 1996. Jazykový výzkumný ústav vydává publikace a informuje o romském jazyce. Od roku 1997 existuje při Výzkumném ústavu *Rada pro romský jazyk* jejími členy *jsou jak rodilý uživatelé romského jazyka tak lingvisté*. (Research Institute for the Languages of Finland, 2002)

6.4.2. Výuka romského jazyka

V posledních několika desetiletích bylo vynakládáno *úsilí na oživení romského jazyka*, který byl *na pokraji naprostého vymizení*. (Research Institute for the Languages of Finland, 2002) Úsilí o podporu a prosazení výuky romského jazyka znovu *oživilo a posílilo jeho praktické používání*.

Romské děti mají příležitost učit se romský jazyk od roku 1990. Zpočátku výuka probíhala pouze ve večerních kurzech, avšak v současné době je romština *součástí školního kurikula*. V roce 1999 bylo ve Finsku 13 učitelů romského jazyka. V prosinci roku 1992 finská Národní rada pro vzdělávání upravila podmínky pro zavedení kurzů romského

jazyka v běžné škole. Hlavní podmínkou pro zavedení výuky romského jazyka je sestavení minimálně čtyřčlenné skupinky žáků. Ve školním roce 1998/1999 se romštině učilo kolem 230 žáků (z celkového počtu 1500 romských žáků plnících školní docházku) na školách v 8-10 městech a obcích, včetně Helsinek, Turku, Espoo, Vantaa, Jyväskylä. (Horn, 1999)

Výuka romštiny byla zavedena *formou různých kurzů již v sedmdesátých letech*. Od roku 1989 je romština vyučována na některých všeobecných středních školách a počínaje rokem 1999 existuje možnost, podložená zákonem, vyučovat romský jazyk na vyšších středních školách. V roce 1994 byl finskou Národní radou pro vzdělávání zaveden *Útvar pro vzdělávání Romů*. Úlohou tohoto útvaru je *vytvářet studijní materiál a kurikulum pro všeobecné střední a vyšší střední školy*. (Research Institute for the Languages of Finland, 2002)

Psaná romština byla podpořena publikací slabikáře, učebnice, gramatiky a Romsko-Anglicko-Finského slovníku, do dialektu *Kaale* byly přeloženy také části Bible. (Horn, 1999)

První tištěný studijní materiál ve Finsku byl Slabikář z roku 1982 jehož autorem byl Viljo Koivisto „*Drabibosko ta rannibosko byrjiba*“. Později Koivisto publikoval učebnici pro pokročilé - „*Rakkavaha romanes*“ (1984). V devadesátých letech byly publikovány dvě práce: Slabikář - „*Romano tšimbako drom*“ (1995) autorkou je Miranda Vuolasranta a příručka pro učitele - „*Sar me sikjavaa romanes*“ (1996) od Henryho Hedmana. (Research Institute for the Languages of Finland, 2002)

6.4.2.1. Mateřský jazyk a identita jedince

Podle odborníků zabývajících se jazykovým výzkumem (včetně uznávané sociolingvistky Tove Skutnab Kangas), jazyk, který lidé považují za rodný či mateřský není nezbytně ten jazyk, který používají nejčastěji, dokonce ani ten, který se učí jako první. Význam jazyka a úloha, kterou pro své uživatele plní může být chápána z různých pohledů. Jazyk může být používán v různých kulturních souvislostech. *Skrze pocity a zvyky spojené s jazykem, mohou uživatelé jazyka silně pociťovat, že jazyk je součástí jejich identity*. To je zřetelné například z nadšení starší generace Romů, když mají příležitost povídat si v romském jazyce nebo jej poslouchat. *Výuka v romském jazyce byla zřízena za účelem podpory školní docházky romských dětí, a dále podpory jejich bilingvismu a následného posílení*

zdravé identity. Výuka romského jazyka dodává dětem sebedůvěru ve škole a přerůstá ve snahu pokračovat v dalším studiu. (Vuolasranta, 1999)

Poradní výbor pro záležitosti Romů se domnívá, že „*bilingvismus romské populace musí být podporován*“ a že zákonná státní podpora vzdělávání by měla obsahovat speciální nařízení upravující vzdělávání v romském jazyce zajišťované orgány místní správy. „*Důležitost rané podpory osvojování si jazyka a předškolní bilingvní výchovy dítěte si zasluhuje zvláštní uznání a pochopení.*“ (Vuolasranta, 1999, s. 14)

6.5. Vzdělávání

6.5.1. Oddělení pro vzdělávání Romů

Útvar pro vzdělávání Romů je podřízen Národní radě pro vzdělávání, zabývá se zvyšováním vzdělanosti romské populace na všech úrovních, podporou školní docházky a přihláškami k následnému vzdělávání romských studentů, rozšiřováním informací pořádáním různých seminářů a informačních akcí, produkcí vzdělávacího materiálu v romském jazyce k využití ve školách, plánováním rekvalifikační kurzů pro dospělé s důrazem na tradiční zaměstnání Romů, vytvářením nových pracovních příležitostí a školením učitelů romského jazyka a orgánů místní správy za účelem spolupráce. (Vuolasranta, 1999)

Útvar pro vzdělávání Romů realizoval projekt podpořený Evropskou Unií a pokusil se nashromáždit biografické záznamy a příběhy ze života Romů. V roce 1995 finská Liga pro lidská práva publikovala knihu „*Vankkurikansan perilliset*“ („Dědici kočovníků“), prezentující historii a sociální postavení Romů. Kniha plní funkci učebnice, je určena romským žákům středních škol a druhého stupně základních škol. (Vuolasranta, 1999, s. 15)

Pro podporu vzdělávání v romském jazyce a kultuře uvedené pracoviště vypracovalo následující vzdělávací materiál:

- Romsko/Anglicko/Finský slovník, 1994

- Úvod do gramatiky romského jazyka pro druhý stupeň základní školy, 1995
- Manuál a gramatická příručka pro učitele romského jazyka, 1996
- Romský žák ve škole - Podnětný materiál pro pracovníky ve školství (ve finštině), 1997
- Video nahrávka prezentující přirozené prostředí romských žáků a romské kultury určená pro použití při výuce, 1997
- Brožurka a nahrávka dětských romských písní pro využití v mateřských školách a nižším stupni základní školy, 1997

Přes veškerou snahu je ve Finsku stále ještě nedostatek dostupného materiálu v romském jazyce, a na druhou stranu je zde doposud relativně málo materiálu o romské kultuře ve finštině. (Vuolasranta, 1999)

V roce 1992 a 1995 Útvar pro vzdělávání Romů sestavil *Národní kurikulum romského jazyka pro druhý stupeň základní školy* a v roce 1999 *pro střední školy*. Dále Útvar pro vzdělávání Romů vytvořil různorodý vzdělávací a informační materiál, uspořádal *letní školy romského jazyka a kultury pro romské školou povinné žáky*. Informace o vzdělávání jsou poskytovány v romsky psaném čtvrtletníku „*Latso Diives*“. Jak uvádí Vuolasranta (1999, s. 15) průzkum vzdělávacích potřeb provedený Útvarem pro vzdělávání Romů ukázal, že „postoj romské populace ke vzdělávání se stal pozitivnějším a že zájem o problematiku vzdělávání vzrostl“.

6.5.2. Romské děti ve vzdělávání

Školní docházka ve Finsku je pro romské děti povinná, stejně jako pro všechny ostatní. Celkový počet romských dětí školního věku ve Finsku je odhadován mezi 1 500 až 1 700. Pouze 240 z nich je v současné době zařazeno do „*Programu výuky romského jazyka*“. *Přestože kvalita vzdělání romských dětí od šedesátých let značně stoupla, stále existují romské děti, které školu opouštějí předčasně.* Vzdělávací program se potýká s nedostatečnou finanční podporou, což limituje možnosti romských dětí studovat svůj mateřský jazyk v místních školách. „*Poradní výbor upozorňuje, že na nízkou míru realizace školních programů v romském jazyce a kultuře, lze hledět jako na jazykovou diskriminaci a jako na faktor přispívající k pokračující sociální exkluzi.*“ (Vuolasranta, 1999, s. 15)

Velký počet romských dětí je zařazen do speciálních, upravených vzdělávacích programů. Podle učitelů romského jazyka, k tomu *nejčastěji dochází v důsledku opoždění v rozvoji jazykových dovedností, kulturních rozdílů a v důsledku neporozumění těmto faktorům*. Přestože současní mladí Romové usilují o dosažení vyššího vzdělání, ve srovnání s celostátním průměrem *využívají vzdělávacích příležitostí výrazně méně*. Vuolasranta (1999) uvádí, že v cyklu přednášek o výuce romského jazyka lektori upozorovali, že *finský jazyk používaný v domácím prostředí, v rodinách Romů je nesmírně limitovaný, omezený jak z hlediska aktivně používaného slovníku, tak celkové struktury jazyka*. Nedostatečně rozvinuté jazykové kompetence romských dětí, jsou jedním z hlavních důvodů obtíží, se kterými se romské děti potýkají ve škole a zákonitě se odrážejí v jejich nepravidelné školní docházce. *„Kombinace, na jedné straně, nedostačujícího osvojení si vlastního minoritního jazyka a na druhé straně, nízké kompetence v jazyce většinové společnosti, společně jako celek vedou k sociální exkluzi a pokračujícímu dosahování nespravedlivého sociálního statusu mladé populace Romů ve Finsku.“* (Vuolasranta, 1999, s. 15)

Omezení prostředků ze strany místní správy, brzdí úsilí o rozšíření výuky romského jazyka na školách. Nicméně, zejména vně větších městských aglomerací, je rovněž obtížné, vytvořit skupinu studentů, alespoň do výše minimálního požadovaného počtu. (Vuolasranta, 1999)

Poradní výbor pro záležitosti Romů usiluje o rozšíření možností zavedení *„Programu výuky romského jazyka“* a prosazuje větší podporu romského jazyka a kultury obecně. Zastává názor, že *každé dítě by mělo mít přístup k volitelné výuce romského jazyka*. Dostupnost této jazykové výuky by měla být zajištěna prostřednictvím zvláštní finanční podpory určené speciálně pro tento účel. (Vuolasranta, 1999)

Zástupci Poradního výboru jsou přesvědčeni, že zavedení *„Programu výuky romského jazyka“* *výrazně přispělo ke zlepšení statusu romských dětí na školách, kde byl jazykový program realizován*. Vuolasranta (1999, s. 15) dodává, že *„stejně tak důležitá, ve vztahu k příležitostem pro další vzdělávání, je podpora bilingvismu“*.

Výuka romského jazyka na školách začala v roce 1989. Nicméně, snaha o zřízení takových kurzů byla omezována a bržděna *nedostatkem učitelů romského jazyka a jejich nedostatečnou odbornou přípravou*. V rámci dalšího vzdělávání romské populace byly v roce 1996 přijaty kvalifikační požadavky pro *lektory romské kultury*. Na sestavení

kurikula pro náležitý výcvik lektorů se pracuje. Cílem je umožnit lektorům romské kultury specializovat se, například ve výuce romského jazyka. (Vuolasranta, 1999)

Podle zákonné úpravy, která nabyla platnosti v roce 1999, je *vyučovacím jazykem* na školách *finština* nebo *švédština*, ale mohou to být i *minoritní jazyky*: laponština - jazyk saami a romský či znakový jazyk. *Výuku v romském jazyce tedy zákonné ustanovení přenechává na volném uvážení jednotlivých škol.* Aby se vyučovacím jazykem mohl stát jazyk romský je třeba rozhodnutí zákonného zástupce žáka.

Cílem poslední revize legislativní úpravy vzdělávání bylo dosažení rovnosti vzdělávacích příležitostí v různých oblastech země. Nicméně Poradní výbor pro záležitosti Romů, zastává názor, že „*rovnost příležitostí dosud nebyla plně realizována, protože romské děti mají přístup k výuce v mateřském - romském jazyce pouze v několika regionech*“.
(Vuolasranta, 1999, s. 16)

Přes veškerý zaznamenaný pokrok, jak ve vzdělávání romských žáků, tak ve výuce v romském jazyce, se v roce 1995 zúčastnilo výuky romského jazyka pouze 250 dětí a 240 dětí v roce 1996. V průběhu let 1997 a 1998 bylo do programu zařazeno 220 a 240 dětí. *Pro nízký počet zúčastněných žáků existuje několik důvodů.* Jednak dosud nebyl nalezen optimální přístup k takové formě vyučování z pohledu žáka a navíc, úsilí nalézt takový přístup bylo blokováno skutečností, že romská populace žije rozptýlena na rozlehlém prostoru.

Podle Poradního výboru pro záležitosti Romů, úprava financování vzdělávacích a kulturních účelů, která je součástí souboru legislativních opatření pro komplexní reformu finského školství, neodpovídá očekávání v zajišťování adekvátních zdrojů pro výuku romského jazyka. Záruky poskytované malým minoritním jazykům, uvedené ve finské ústavě a ve školských nařízeních, nebudou fakticky respektovány, dokud nebude ve financování vzdělávání dořešena otázka finanční kompenzace, která by skutečně odpovídala vynaloženým dodatečným nákladům na financování uvedených záruk.
(Vuolasranta, 1999)

Romští studenti dosud *nemají možnost provést přijímací zkoušky z mateřského jazyka v jazyce romském*, ani nemohou pokračovat ve studiu romského jazyka na vysoké škole.
(Vuolasranta, 1999)

Oblastní poradní výbory

Oblastní poradní výbory pro záležitosti Romů v každé provincii předložily návrhy pro zahájení výuky romského jazyka na středních školách. Poradní výbory dále vyjádřily potřebu stanovit *sociálního poradce pro romské děti na druhém stupni základních škol* a rovněž usilují o zřízení *sítě podpůrných služeb pro romské děti v mateřských školách*. (Vuolasranta, 1999)

Ministerstvo školství se rozhodlo zavést *specializační kurzy odborné způsobilosti pro lektory romské kultury*, v rámci kterých budou *školeni i učitelé romského jazyka*. Na kurikulu pro tyto kvalifikace se v současné době pracuje. (Vuolasranta, 1999)

Projekt Romako

Projekt Romako je určený Romům mezi 25 až 55 roky, kteří hledají práci nebo příležitost ke vzdělávání. Ve Finsku je tento projekt veden Úřadem práce v Tuusule a Institutem sociálních studií v Tuusule. Získaná *kvalifikace ošetřovatel* je základní kvalifikací ve sféře zdravotní a sociální. Uvedená kvalifikace může být doplněna speciální, pro Romy určenou specializací. Přestože je hlavním vyučovacím jazykem finština, *některé specializační kurzy poskytují i výuku v romského jazyka a kultury*.

6.5.3. Strategie a politika ve vztahu k Romům pro rok 2000

V roce 1999 Ministerstvo zdraví a sociálních věcí publikovalo zprávu nazvanou „*Strategie a politika ve vztahu k Romům 2000*“. Zpráva je založena na vlastním výzkumu a následných zjištěních dvou nezávislých zpravodajů, mimo jiné se zpráva obrací k problematice jazykové a vzdělávací (in Vuolasranta, 1999, s. 17):

„Výuka romského jazyka musí být dostupná na všech úrovních, od předškolního vzdělávání, přes školní vzdělávání až po vzdělávání dospělých. Jazyková výuka na středních školách přispívá k podpoře etnické identity romské mládeže a na základních školách výuka jazyka zcela zřetelně působí jako prevence sociální exkluze. Výuka by měla být zajišťována učitelem romského jazyka, zaměstnaného jedním nebo více obecními úřady, který pracuje současně na několika školách a v rámci oblasti přechází od jedné školy ke druhé. Pracovní povinnosti učitele jazyka mohou podle možností zahrnovat i roli školního asistenta a sociálního referenta. Vzhledem k tomu, že sociální exkluze často začíná v dětství, je vzdělání nejúčinnějším způsobem prevence. Pro účely školního a předškolního vzdělávání by mělo být vytvořeno více materiálů o romské kultuře, a pro

samotnou realizaci vzdělávání Romů by měla být vyčleněna vládní finanční podpora poskytovaná autonomním oblastem.“

Návrh podtrhuje zejména kulturní, jazykové a vzdělávací úlohy politiky vůči Romům, které jsou nezbytné *pro ochranu romské kultury a prevenci sociální exkluze Romů.* (Vuolasranta, 1999, s. 17)

7. RAKOUSKO

7.1. Historické souvislosti

Clough (2002, s. 16) uvádí, že „*první záznamy o romském osídlení* na území dnešního Rakouska pocházejí z roku 1674, kdy hrabě Kryštof Batthyányi svěřil skupinu Romů pod ochranu vévody Martina Sárköziho, aby se usadili v *jižním Burgenlandu*“. Avšak Elšík (1998, s. 24) potvrzuje, že jejich „*přítomnost ve východorakouském Burgenladnu* je doložena již v 15. století“.

Další záznamy o romském osídlení jsou novější a vztahují se k počátku 20. století. Podle záznamů, žilo v roce 1936 v jedné z osad zvané Stegersbach 222 Romů a až do roku 1938 existovalo v Burgenlandu na 130 malých i velkých romských osad, každá měla až tři sta obyvatel. Po deportaci Romů do koncentračních táborů za druhé světové války byly tyto romské osady téměř úplně zničeny. *Válku přežilo pouhých 20 % burgenlandských Romů*. Toto číslo odpovídá zhruba počtu 870 osob. (Clough, 2002)

Dnešní romské osídlení Rakouska tvoří několik skupin. Nejstarší uskupení *Romů z Burgenlandu* žije tedy v Rakousku *od patnáctého století*. Tamější verze romštiny, obsahuje *řadu výpůjček z maďarštiny* a patří mezi takzvané „*ahi dilekty*“ někdy označované jako dialekty „*maďarské*“. Clough (2002, s. 16) uvádí, že „*při sčítání lidu v roce 1995 téměř 95% obyvatel Burgenlandu uvedlo, že používá romštinu v hovorové řeči*“.

Koncem *devatenáctého století* přicházejí do Rakouska *první Romové z Čech a Bavorska*. Většina z nich pracovala jako *kočovní kováři a obchodníci*. Tito Romové si v daném regionu našli práci a koupili si zde i domy. Mluvili zvláštním *dialektem romštiny plným výpůjček z němčiny*. (Clough, 2002)

Během 19. století se do Rakouska začali stěhovat také *Romové z východu*. Tuto skupinu tvořili *lovarští Romové* z pohraničních oblastí Slovenska, Maďarska, Karpat a Ukrajiny. Původně v Rakousku *obchodovali s koňmi*, ale v poválečném období se řada z nich zaměřila na *obchod jiného druhu*, například prodej koberců či starožitností. Brzy po roce 1945 a pak znovu po roce 1956 přišli z východní Evropy do Rakouska *další lovarští*

Romové. Tyto skupiny mluvily olašským dialektem romštiny silně ovlivněným rumunštinou. (Clough, 2002)

Jak uvádí Clough (2002) v roce 1990 rakouští Romové poprvé uspořádali výstavu o své kultuře. Mezi návštěvníky byli zahraniční dělníci pracující v Rakousku, kteří sem přišli v šedesátých a sedmdesátých letech z jihovýchodní Evropy, Srbska, Vojvodiny, Makedonie a Turecka a usadili se zde. Tyto skupiny si s sebou ze svých domovských zemí přinesly širokou škálu dialektů, většinou z olašské romštiny, jako je bojašské, kalderašské či erlijské nářečí. Dnes můžeme přibližný počet Romů žijících v Rakousku jen odhadovat. Kulturní instituce a zastupitelské orgány menšin předpokládají, že v zemi dnes žije 10 000 až 40 000 osob hovořících romsky. (Clough, 2002)

7.2. Společenské souvislosti

Původních rakouských Romů je poměrně málo, protože romské obyvatelstvo zde bylo během holocaustu téměř úplně vyhlazeno. *Většina Romů* v dnešním Rakousku pochází z *bývalé Jugoslávie*. Po řadu let do Rakouska přicházeli za sezónní prací. Tyto skupiny byly nuceny v Rakousku zůstat, když v jejich domovských zemích v první polovině devadesátých let vypukla válka. (Clough, 2002)

V současné době jsou Romové v Rakousku nuceni čelit *institucionální diskriminaci, rasově motivovaným útokům, nezájmu policie o problémy Romů, obtížím s hledáním práce, nevhodnému systému vzdělávání, problémům s plněním požadavků potřebných pro pracovní povolení, povolení k pobytu atd.* (Clough, 2002)

Na trhu práce jsou romští přistěhovalci, stejně jako jiní zahraniční pracovníci, vystaveni diskriminačním podmínkám, podle povahy a typu práce, kterou vykonávají. Mnozí z nich přijímají nekvalifikovanou práci za nižší mzdu s omezením sociálních výhod, jen aby si udrželi pracovní povolení a právo nadále v zemi zůstat. (Clough, 2002)

Clough (2002, s. 17) zdůrazňuje, že se v Rakousku „zpravidla dělají jednoznačné rozdíly mezi rakouskými a nerakouskými Romy“. Ve zprávách Evropského střediska pro práva Romů se uvádí, že *právní předpisy týkající se menšin v Rakousku rozlišují mezi „autochtonními“ Romy a Romy ostatními*. To v praxi vede k situaci, kdy jsou

přistěhovalečtí Romové z Balkánu vystaveni velké míře institucionální diskriminace, zatímco ve prospěch Romů rakouského původu vydává stát značné prostředky. (Clough, 2002)

7.3. Romové v Rakousku

V současné době lze v Rakousku rozlišit pět hlavních skupin Romů:

- *Sitové* (přišli kolem roku 1900 z jižního Německa a Čech)
- *Romové z Burgenlandu* (přišli v 15. století z Maďarska)
- *Lovárové* (vstoupili na území Rakouska ve dvou migračních vlnách; první skupina přišla ve druhé polovině 19. století z Maďarska a další skupina připutovala po roce 1956 z Maďarska a Slovenska)
- *Kalderaši* (přišli do Rakouska v šedesátých letech ze Srbska)
- *Arlijové* (neboli *Erlj*, heterogenní romská skupina z jižní oblasti Balkánu; přišli do Rakouska v šedesátých letech z Makedonie a Kosova)
(Halwachs, in Romani in Austria)

7.3.1. Burgenlandští Romové

Romové sídlící v dnešním Burgenlandu, který je nejvzdálenějším rakouským východním spolkovým státem hraničícím s Maďarskem, patří do skupiny tzv. „*maďarských Romů*“, její členové jsou nazýváni „*Ungrian Roma*“, „*Ungrika Roma*“ a ve starší literatuře „*Romungri*“. Vliv těchto Romů, žijících v západní oblasti Maďarska, sahá přes jih a jihozápad Slovenska až po severní Slovinsko. V důsledku dlouhodobého usazení je jejich kultura silně ovlivněna kulturou maďarskou. (Halwachs, in The Roma of Burgenland)

„*Největší část Romů žijících v dnešním Rakousku, totiž většina maďarských Lovárů, srbští Kalderaši a makedonští Arlijové, sem přišla až po druhé světové válce. Převážná většina původních rakouských Romů a Sintů byla vyvražděna v koncentračních táborech. Mezi těmi, kdo nacistickou genocidu přežili bylo i malé procento burgenlandských Romů, kteří jsou nejstaršími romskými obyvateli Rakouska. Jejich přítomnost ve východorakouském Burgenlandu, jenž do roku 1921 náležel k Uhrám, resp. Maďarsku je doložena už v 15.*

století. Počet burgenlandských Romů se dnes odhaduje na 2 tisíce, ačkoli se jich ještě nedávno k romské národnosti hlásila jen necelá stovka!“ (Elšík, 1998, s. 24)

Burgenlandští Romové užívají autonymum *Roma* a svůj jazyk nazývají *Roman* „jde o vlastní jméno, které je ovlivněno fonologickou redukcí koncových slabik, která je velmi častým jevem u adjektiv a adverbí v burgenlandské romštině. Touto redukcí vznikl i název pro jazyk majority *gadschikan*.“ (Halwachs, in *The Roma of Burgenland*)

Halwachs uvádí , že „v současné době se počet Romů z Burgenlandu odhaduje na 2 500 až 5000“. Rozsáhlejší osídlení se nacházejí ve *Wartu* (Oberwartu a okolních obcích), některé romské rodiny žijí ve středních a severních oblastech Burgenlandu nebo se usadily ve městech východního Rakouska. Primárně, z hlediska individuální sociální situace, lze rozlišit tři podskupiny:

1. ti, kteří se *asimilovali a již se nepovažují za Romy, rozptýlili se mezi majoritní populaci a v současnosti žijí ve městech východního Rakouska;*
2. ti, kteří se *emancipovali do určitého stupně, otevřeně přijímají svou etnickou identitu a současně se do určité míry sžili s majoritní populací;*
3. ti, kteří stále žijí jako *stigmatizovaná a diskriminovaná společenská menšina na okraji společnosti;* (Halwachs, in *The Roma of Burgenland*)

Charakteristická romská obydlí na okraji vesnic a měst stále existují. Příkladem může být romské osídlení nedaleko Oberwartu, ekonomického střediska jižního Burgenlandu, které díky svému umístění vypadá jako ghetto na periferii města. Romové se setkávají s diskriminací při hledání zaměstnání a jednání s úřady, *společnost je i nadále zatížena silnými předsudky*. Ucházejí-li se Romové o bydlení, zaměstnání nebo o povolení různého druhu, jsou otevřeně tázáni zdali jsou „cikány“ a pokud tento předpoklad potvrdí, nejčastěji je jejich žádost zamítnuta. Porušování práv jednotlivce není vzácností. Jeden ze zákazů tohoto typu, znemožnění vstupu na diskotéku mladým Romům v roce 1989, vyústil v založení sdružení „*Romové z Oberwartu*“. Během krátkého období, vedl tento krok k založení veřejně financovaného „*Poradenského centra pro Romy*“. Od svého založení se Poradenské centrum postupně stalo útočištěm zejména pro členy romské komunity žijící v oblasti Oberwartu. Zatím zaznamenalo obrovský, byť nenápadný úspěch, *funguje jako podpůrná skupina pro romské děti školního věku, poskytuje pracovní trénink pro mladé Romy, nabízí možnost podpory a poradenství ohledně pracovních míst a rekvalifikačních kurzů*. Kromě toho pomohlo centrum úspěšně vyřešit řadu dalších sociálních problémů.

Vdůsledku politických, kulturních a společenských aktivit organizace „Romové v Oberwartu“, *vzrostla sebeúcta v rámci burgenlandské skupiny Romů*. Ukazuje se, byť s desetiletým zpožděním, že oficiální uznání Romů, jakožto rakouské národnostní menšiny v prosinci roku 1993, má jistý podíl na jejich pozitivním rozvoji.

7.3.2. Burgenlandská romština – Roman

Rakouští lingvisté se intenzivní studiem jazyka burgenlandských Romů začali zabývat v roce 1993. Halwachs na samém počátku projektu vymezuje čtyři stádia, která by mohla přispět k jeho zachování: *archivní a terénní práce, kodifikace a didaktizace*.

„Pět let po začátku tohoto projektu vychází první číslo romského časopisu „*Romani Patrin*“ s vůbec *prvními moderními texty psanými v Romanu*, existují deskriptivní příručky a pomůcky k výuce jazyka, ustaluje se pravopisná norma atd.“ Nicméně, přes pozitivní vývoj burgenlandské romštiny, *„zůstává němčina základním kódem při komunikaci mezi přáteli i v rodině“*. (Elšík, 1998, s. 24)

Centrální část *Halwachsova projektu tvoří samotný popis burgenlandské romštiny*. V roce 1996 vycházejí 4 sešity, které obsahují jak *základní gramatiku a krátký slovníček Romanu*, tak *kodifikaci jeho pravopisu*. „Halwachsovo dílo nepostrádá údaje o kompetenci mluvčích v daném nářečí a charakteru jejich multilingvismu, o podmínkách užívání romštiny, jejím statutu a hodnotových postojích k ní ze strany Romů.“ (Elšík, 1998, s. 24)

„Všichni burgenlandští Romové umějí německy, převážná většina romsky (97%), někteří navíc maďarsky (11%) a pár starších i chorvatsky (v Burgenlandu žije početná maďarská a chorvatská menšina).“ (Elšík, 1998, s. 24)

„Ačkoli burgenlandských Romů, kteří romsky vůbec nehovoří, je jen mizivá část, *stupeň znalosti romštiny je různý*. Jen něco přes polovinu dotázaných hodnotí svou kompetenci v romštině jako velmi dobrou. Jsou to nejčastěji příslušníci starších generací. Mezi nejmladšími celá třetina považuje svou znalost romštiny za méně dobrou nebo špatnou.“ (Elšík, 1998, s. 25)

„Velmi mnoho o sociolingvistickém postavení romštiny u multilingvních mluvčích vypovídají statistiky zachycující její užití v různém prostředí, při rozhovoru s různými

adresáty a na rozličná témata, a také v závislosti na typu řečové aktivity. Podíl výlučného užívání romštiny je ve většině druhů komunikačních situací velmi malý, a podstatný je proto poměr situací, kdy se běžně užívá jak romština, tak němčina, vůči situacím, kdy se mluví jen německy (příp. maďarsky). *Obecně platí, že čím intimnější situace, tím více je užívána romština. Nejvíce tedy doma nebo se známými na ulici, při rozhovoru s příbuznými, partnerem nebo dítětem* (zde je také nejvyšší podíl výlučného užívání romštiny: 20%), *když se mluví o známých o sobě nebo o lidech vůbec. Naopak převážně německy hovoří burgenlandští Romové při nákupu a v restauracích, v rozhovoru s úředníky či při vyučování ve škole, nebo je-li tématem zaměstnání či politika. Nejmenší podíl němčiny, příp. maďarštiny je při zpěvu, hádkách a klení, největší pak při modlení* (němčina nebo maďarština) *v kostele a počítání* (děti se učí počítat ve škole, kde je ovšem vyučovacím jazykem právě němčina nebo maďarština). Nečekaně řídké je romština řečí pohádek (v 50 % jsou vyprávěny pouze německy).“ (Elšík, 1998, s. 25)

Přes progresivní úbytek jak stupně znalosti, tak míry užívání burgenlandské romštiny u mladší generace, je naděje, že zůstane zachována. *Samotnými mluvčími je totiž považována za symbol jejich romské identity a výsledky výzkumu odrážejí velmi silné jazykové uvědomění. Naprostá většina burgenlandských Romů (kolem 95 %) je nejen pro zachování romštiny jako mateřského jazyka, ale také pro její uplatnění v masmédiích a pro vydávání romských knih a učebnic; jen o málo menší část (85 %) si přeje její zavedení do škol. Nízké procento Romů, kteří by romštinu také rádi užívali v úředním styku (10 %), je pravděpodobně indikací toho, v jaké fázi se nyní nachází jejich národnostní emancipace.* (Elšík, 1998)

„Podle Boretzkého klasifikace romských dialektů patří Roman do jižní podskupiny centrálních nářečí. (Severní podskupina zahrnuje např. východoslovenské a západoslovenské variety romštiny, romštinu jihopolskou, jazyk Romů v předválečném Československu aj.). Varietou, která je Romanu nejbližší, je *vendský dialekt*, jímž se mluví na území jihozápadního Maďarska. Do jižní podskupiny centrálních romských nářečí dále patří málo popsané dialekty okolí Budapešti a dalších oblastí Maďarska, nářečí prekmurských Romů ve Slovinsku a dialekty jižního Slovenska, někdy nepřesně nazývané „maďarské“. *Všechna nářečí jižní podskupiny mají v imperfektu sufix - ahi* (kern-ahi x ker(e)n-as), a lze je proto také nazývat - *ahi dialekty*.“ (Elšík, 1998, s. 25)

Halwachs se při vytváření ortografické normy přiklání k variantě pravopisu založené na německé grafice: mluvčí, zvyklí na pravopis majoritní němčiny, se s ní snáze identifikují

(například trigraf sch odpovídá našemu š, tetragrafy tsch a dsch našemu č a dž). Podobně jako v ostatních -ahi dialektech změnilo se v *Romanu* každé původní ch v h a výjimečně v s, např. hal - chal - jíst, bast - bacht - štěstí; nově je však ch v přejímkách z němčiny, např. blecho - plech. Původní čh ztratilo aspiraci, např. tschib - čhib - jazyk, řeč. Ostatní aspiráty jsou zachovány, např. kher - dům, dikhav -vidím. (Elšík, 1998)

7.3.3. **Projekt na podporu Romanu**

Projekt pro kodifikaci a didaktiku Romanu, burgenlandské romštiny, byl iniciován předsedou sdružení *Romové v Oberwartu*. K navázání prvního *kontaktu s katedrou lingvistiky na Univerzitě v Grazu došlo koncem roku 1993*. U samotného zrodu projektu stály dvě významné osobnosti, jednak to byl světově uznávaný odborník na romský jazyk a kulturu, který si svou prací plně získal důvěru a podporu Romů samotných, *pan M. F. Heinschink* a dále významný lingvista působící na Univerzitě v Grazu, *Dieter W. Halwachs*. Rok 1994 představoval zkušební období projektu, během kterého byla ověřována uskutečnitelnost iniciativy a hledány možnosti, jak Romy v jejich pokusech uchovat si svůj jazyk podpořit. Práce na kodifikaci a didaktizaci byla zahájena v roce 1995, pod vedením Dieter W. Halwachse.

Na rozdíl od podobných iniciativ, tento projekt realizují kvalifikovaní odborníci, kteří společně s etnickými spolupracovníky vyvíjejí úsilí ve prospěch celé etnické skupiny. Halwachs zdůrazňuje, že při realizaci podobných projektů „*je třeba uznat Romy podílející se na projektu za experty kvůli jejich intuitivní znalosti „mateřského jazyka“ a plně respektovat jejich názory týkající se zápisu vlastního jazyka, jeho standardizace, realizace jeho výuky, atd.*“ Princip *kooperace* založený na důvěře a osobních vztazích *mezi Romy a vědci*, poskytuje *záruku dobrého výsledku*. Projekt lze nazírat jako příklad užitečné spolupráce mezi vědou a etnickou skupinou.

Hlavním cílem projektu bylo *analyzovat Roman* do takového rozsahu, aby etnická skupina získala možnost *působit pomocí vypracovaného materiálu proti hrozícímu zániku vlastního jazyka a následné ztrátě identity*. Hlavními předpoklady takového protiopatření, formou budoucího vyučování Romanu, jež je podloženo rakouským právem, jsou *kodifikace, gramatika, slovníky, učebnice a další výukové materiály*. (Halwachs, in *The Roman Project*)

Kromě vlastního zaměření projektové práce, měl projekt *významný dopad na etnickou skupinu samotnou. Status romského jazyka se totiž v povědomí veřejnosti změnil z neznámé variety používané stigmatizovanou menšinou, na etnický jazyk považovaný za rovnocenný s ostatními etnickými jazyky. Navíc, díky zájmu o Roman vzrostla sebeúcta v rámci etnické skupiny, což přispělo ke snížení izolace burgenlandských Romů nejen uvnitř rakouské společnosti, ale i celého společenství Romů v rámci Evropy.* (Halwachs, in *The Roman Project*)

Sociopolitický význam projektu je třeba spatřovat v „rozvíjení příležitostí k sociální integraci“ prostřednictvím „podpory vnitřních cílů skupiny, zaměřených na uchování vlastního etnického jazyka a její hledání identity“. Projekt rozvíjí snahy, *napomoci etnické skupině nalézt vlastní hodnoty a pomocí nich rozvíjet sebeúctu a sebedůvěru v rámci minoritní skupiny, která byla doposud odsouvána na okraj společnosti.* (Halwachs, in *The Roman Project*)

7.4. Vzdělávání

Některá uskupení, jako je například romské sdružení „Verein Roma“ z Oberwartu, města se silně zastoupenou romskou menšinou, mluví o *vzdělávání* jako o něčem, co má pro rakouské Romy až *druhotný význam*. Pro Romy v Rakousku je nejdůležitější nejprve vůbec nějak přežít. Většinu Romů tu tvoří přistěhovalci, kteří žijí především každodenními starostmi o bydlení či přístřeší. Spolek *Verein Roma* společně s vídeňskou skupinou *Romano Centro* nabízí *programy na podporu vzdělávání Romů*. Tak jako v dalších evropských zemích i zde byli Romové do značné míry nabádáni posílat své děti do zvláštních škol na základě tvrzení, že se jim tam dostává lepšího zacházení a nejsou tak diskriminováni. (Clough, 2002)

V roce 1989 podpořila rakouská vláda zavedení „*Programu soukromé výuky*“ pro romské děti v oblasti Oberwartu, aby jim tak pomohla získat základní vzdělání nezbytné pro získání budoucího pracovního uplatnění. Program zaměřený na *žáky základních škol od šesti do patnácti let podporuje rakouské ministerstvo školství*. Jeho cílem je především vytvořit v bezpečném studijním prostředí mezi Romy a jejich učiteli *atmosféru důvěry*. Výsledky tohoto výukového programu vedly ke *zvýšení počtu Romů, kteří se zapisují na*

střední školy, a k poklesu počtu těch, kteří musejí opakovat ročník, i těch, kteří chodí do zvláštních škol. (Clough, 2002)

Spolek *Verein Roma* v roce 1997 zahájil další *program aktivit*, které mají romské děti podněcovat k *aktivnímu využívání volného času* (prázdninové tábory, provozování různých sportů, her a soutěží). Romské děti se aktivně podílejí na rozhodování, jakým činností se budou věnovat. Uvedené aktivity jsou bohatým zdrojem pro *navazování kontaktů mezi romskými a neromskými dětmi*. Program se osvědčil jakožto *účinný nástroj odstraňování předsudků*.

S odlišnou situací mladých Romů se setkáváme v rakouském hlavním městě, kde v současné době žije přibližně 20 - 25 000 Romů. Většinu romské mládeže, která dnes ve Vídni žije, tvoří potomci Romů, kteří se jako příležitostní dělníci vystěhovali z Jugoslávie a později se zpět kvůli nebezpečí války již nevrátili. Kvůli diskriminaci a obtížnému přežívání romské děti nechtěly chodit do školy a většinou končily na ulici jako žebráci. Asociace Romano Centro reagovala na potřebu usnadnit mladým Romům přístup k základnímu vzdělání a založila ve spolupráci s vídeňskou radnicí program, který romským dětem poskytuje výuku doma prostřednictvím takzvaných romských asistentek a asistentů. Všichni tito asistenti jsou Romové a jsou rodinám k dispozici v pracovních dnech od osmi hodin ráno do jedné hodiny odpoledne. Romano Centro v současnosti poskytuje výuku zhruba 25 rodinám. Skupinová setkání probíhají jedenkrát měsíčně, rodiny při nich probírají osobní zkušenosti s většinovou společností a s adaptací na rakouský systém školství. (in Association Romano Centro)

7.4.1. Romani projekt

Prvotním cílem romského projektu s názvem „*Romani Projekt*“, zahájeného v roce 1993, bylo *příspěk k zachování kultury a identity prostřednictvím kodifikace a rozvíjení výukových metod v rámci jazykových variet Romů žijících v Rakousku*. Podstatou projektu je *kooperace mezi Romy a odborníky*. Nezbytným předpokladem, podle Halwachse, pro úspěšnou spolupráci s příslušnými skupinami Romů je *existence kulturního centra*, například nějaká *asociace nebo osobnosti respektované v rámci skupiny*, které projekt propagují a sponzorují.

V důsledku asimilačních tlaků je romština, reprezentovaná v Rakousku několika varietami, ohrožena zánikem. A tak je kodifikace nezbytná, nejen z úhlu pohledu rodilých uživatelů jazyka, ale především za účelem snížení pravděpodobnosti ztráty jazyka v budoucnosti. Halwachs řadí mezi skupiny nejvážněji ohrožené ztrátou jazyka, v důsledku traumat holocaustu, Romy z Burgenlandu, Lováry a Sintí.

„*Romani Projekt*“, který začal na katedře lingvistiky při Karl-Franzens-University ve Štýrském Hradci (Graz), na podzim roku 1993, je třeba vidět na tomto pozadí. Nejedná se ani o čistě akademický projekt, ani o folkloristické opatření snažící se udržet čistotu jazyka, ale jde o práci na vědeckém základě, která působí proti vymizení jazyka a přispívá k uchování kultury a identity. Na základě této orientace se „*Romani Projekt*“ postupně proměnil z lingvistického projektu na organizaci poskytující kulturní servis.

Kromě hlavní oblasti lingvistiky a oblasti výuky, přibyla oblast bibliografie, časopisů a rozhlasového vysílání. Organizace „*Romové z Oberwartu*“ v jižním Burgenlandu a asociace „*Romano Centro*“ ve Vídni poskytují, v rámci projektu, podporu a pomoc při vzdělávání. *Romano Centro* je vídeňská asociace, která reprezentuje všechny skupiny Romů žijící v Rakousku. Tato asociace zajišťuje rozhlasové bilingvální romsko-německé vysílání „*Radio Romano Centro*“. Vysílání probíhá od roku 1997 jedenkrát měsíčně. Jako součást projektu lze chápat jak rozhlasové vysílání, tak noviny *Romano Centro*, které částečně zajišťují osoby participující na projektu.

Při spolupráci s Romy z Burgenlandu na projektu kodifikace a didaktizace romanu, byly splněny veškeré nezbytné předpoklady. Kulturním centrem se stala asociace „*Romové z Oberwartu*“. Zástupci této organizace iniciovali práci na Romanu a aktivně ji podporovali. Kodifikace spočívající v popisu gramatiky, zápisu jazyka a lexikálního popisu byla již dokončena. Od konce roku 1997 organizace realizuje výuku romského jazyka - „*Roman pro děti a mládež*“. Na základní škole probíhají nepovinné kurzy Romanu od školního roku 1999/2000 a od března 2000 jsou kurzy Romanu nabízeny jako součást vzdělávacího programu pro dospělé Romy z Burgenlandu. Zpracování didaktického materiálu (gramatická příručka, jazykové počítačové hry atd.) je součástí aktivit v rámci projektu. Zmínit je třeba také skutečnost, že v rámci projektu byli dva Romové vyškoleni na učitele Romanu. Zajištěn byl i „živý“ lingvistický kontext prostřednictvím jednojazyčného dětského časopisu „*Miri Tikni Mini Multi*“, který je od roku 1997 vydáván v Romanu, každé dva měsíce. (Halwachs, in *The Romani Project*)

Dvojjazyčný čtvrtletník „*Romani Patrin*“ vydávaný sdružením „Romové z Oberwartu“, je též součástí projektu. Vychází od února 1998. Značná část burgenlandských Romů má slabší znalost romštiny. *Cílem časopisu je tedy mimo jiné zachování burgenlandské romštiny.* Kromě toho byla vytvořena dvojjazyčná hra. Existuje i hudební skupina, která vychází z lyriky romanu. Roman je používán v rámci romských organizací a jak již bylo zmíněno, stal se součástí kultury mládeže ve formě počítačových her, hudebních skupin, divadla atd. *„Bez existence kulturního centra a vážených osob v rámci etnické skupiny, které fungují jako zastánci aktivit a zajišťují nezbytný lingvistický kontext, by úspěšná realizace projektu nebyla možná.“* (Halwachs, in The Romani Project)

„*Romani Projekt*“ probíhá i v rámci dalších dialektů: jazykové variety rakouských Lovárů, Kalderašů a Arlijů. Nicméně, jak konstatuje Halwachs, *nevyvíjí se zdaleka tak úspěšně jako u burgenlandských Romů.* V případě Kalderašů a Lovárů plní úlohu kulturního centra vídeňské sdružení „Romano Centro“. V případě Arlijů *hrozí ztráta jazyka, vzhledem k jeho silně redukovanému užívání.* Chybí zejména *osobnosti*, které by byly schopny jazykový projekt iniciovat a v důsledku jejich absence i kulturní centrum. (Halwachs, in The Romani Project)

7.4.2. Výuka burgenlandské romštiny - Romanu

- Výuka burgenlandské romštiny probíhá v současné době na základních a vyšších školách a dále v jazykových kurzech pro děti i dospělé. Od podzimu 1997 je vyučována na několika burgenlandských školách jedenkrát týdně jako součást podpory a pomoci ve vzdělávání realizované sdružením „*Romové v Oberwartu*“. Cílovou skupinou jsou *romské děti* z okolí, které v důsledku skutečnosti, že němčina je jazykem používaným jak ve škole, tak v prostředí, které je obklopuje, *nedisponují žádnou nebo jen velmi skromnou znalostí romštiny.*
- Didaktické pojetí výuky je založeno na *komunikativně-hrových metodách, gramatika a slovní zásoba jsou vyučovány aktivní formou, jejich používáním.* Výukové materiály jako učebnice, manuál pro učitele a zpracování dalšího materiálu, jako pracovní listy, hry, audio kazety, počítačové hry, to vše je rovněž součástí projektu.
- *Lektory jsou samotní Romové, plynně ovládající romštinou, kteří jsou, po důkladném zaškolení účastníky projektu, schopni Roman vyučovat samostatně.*

- Od podzimu roku 1999 je *dobrovolná výuka romského jazyka zahrnuta do kurikula základní školy v Oberwartu*; výuka je určena jak romským dětem, tak ostatním zájemcům. Děti, které již základní školu nenavštěvují mají možnost pokračovat s výukou romštiny přímo ve sdružení.
- Od dubna roku 2000 jsou jazykové kurzy pro začátečníky a pokročilé nabízeny jako součást programu v *Centru pro vzdělávání dospělých založeném burgenlandskými Romy*, kurzy jsou určeny jak pro Romy tak ostatní zájemce.
(in Teaching Romani)
- *Evropská střední škola v Oberwartu* nabízí od roku 2004 neznámovaná cvičení v romštině v rozsahu jedné hodiny týdně. Na *podzim 2005* se začala romština vyučovat i na *dvojazyčném gymnáziu v Oberwartu*. Výuku garantuje sdružení *Roma-Service*, založené v roce 2004, a realizuje ji Josef Schmidt ve spolupráci s Uršulou Glaeser z organizace *Romani-Projekt*. (Schmidt, Wogg, 2007)

Kurzy Romanu pro dospělé

Sdružení *Roma-Service* organizuje výuku zcela specifickým způsobem: Zájemci si vyžádají určitý kurz a „škola“ za nimi přijede „romským autobusem“, který představuje mobilní učebnu s knihovnou, audiovizuálními pomůckami, počítači atd.

Kromě uvedeného sdružení, nabízí kurzy Romanu pro dospělé ještě Základní škola burgenlandských Romů, určité aktivity nabízí i sdružení *Verein Roma* z Oberwartu. (Schmidt, Wogg, 2007)

Burgenlandská romština získala svou *písemnou normu*, spojitě probíhá její *lexikalizace*. Vycházejí dva romsko-německé časopisy, jeden dětský časopis, probíhá rozhlasové vysílání v romštině, jsou organizovány večery s četbou, došlo k úspěšnému uvedení divadelního představení a vyšlo několik publikací v Romanu. Avšak, jak uvádí Schmidt (2007, s. 51) „romština je na různých akcích užívána stejně jako dřív - pouze *emblematicky*“. Nicméně „*již samotnou skutečnost, že se romština na různých školách opravdu vyučuje, lze hodnotit jako velký úspěch.*“

8. FRANCIE

8.1. Historické souvislosti

Romové přišli do Francie během putování z *východní Evropy na počátku patnáctého století*. Na útěku před konflikty mezi byzantskou a tureckou říší putovali dál na západ do *Maďarska, Německa, Švýcarska a až daleko na sever do pobaltských zemí*. První z nich dorazili do Francie během léta v roce 1419 a usadili se v oblasti okolo Chatillon-sur-halaronne v kraji Bresse a v Maconu a Sisteronu. V roce 1427 dorazili na předměstí Paříže a postavili si tábor v oblasti Chapelle Saint-Denis. (Clough, 2002)

Stejně jako v jiných částech Evropy i ve Francii se Romové rychle stali podezřelými kvůli svému kočovnému životnímu stylu. Přestože první reakce na jejich příjezd byly obecně vřelé, brzy se jim začalo nedůvěřovat kvůli drobné kriminalitě a krádežím, často smyšleným, např. krádežím koní, únosům dětí apod. Šíření takových zvěstí vedlo k přehnaným reakcím tehdejších evropských vlád. Tak jako v mnoha jiných evropských zemích koncem 15. a počátkem 16. století požadovali vládcové *okamžité vyhoštění všech Romů ze země*, ani Francie nebyla výjimkou. K tomuto kroku došlo v roce 1539. Nabízela se i další alternativa, *usadit se a začlenit do místního společenství*. „V roce 1682 vydal Ludvík XIV. výnos, podle něhož měli být všichni nazývaní Cikány nebo Egyptany uvězněni. Všichni muži pak šli na doživotí na královské galeje a ženy byly zbičovány a vyhoštěny z francouzského království. Francouzi stejně jako Portugalci a Španělé deportovali „Cikány“ do svých kolonií.“ (Clough, 2002, s. 22)

Na počátku 19. století byla ve Francii proti Romům přijímána stále tvrdší opatření. V roce 1802 vydal prefekt departmentu Basses-Pyrenées rozkaz k tomu, aby byla provedena čistka a venkov byl zbaven všech „Cikánů“. O rok později Napoleon Bonaparte zakázal Romům trvale žít ve Francii. Romské ženy a děti byly poslány do hostinců, mladí romští muži mohli buď vstoupit do armády, nebo jít na nucené práce. (Clough, 2002)

Na začátku dvacátého století se Romové stali ve Francii známou, ale „sledovanou“ skupinou. Ačkoli *úřady povolily Romům kočovný způsob existence*, zavedly zároveň *průkazy*, podle kterých by mohly sledovat pohyb kočovníků a jejich rodin v zemi. Ve dvacátém století se francouzští Romové začali organizovat v odborech a v roce 1974 byl také vysvěcen *první romský kněz*. Během druhé poloviny dvacátého století Romové

dostávali od vlády stále větší podporu pro své iniciativy v oblasti vzdělávání, bydlení a zvyšování kulturního povědomí. (Clough, 2002)

8.2. Společenské souvislosti

Romům se dostalo příznivého přijetí zejména v jižní oblasti Francie, usadili se ve městech, jako *Arles, Marseille, Perpignan, St. Chamond* a dalších. Jižní Francie vytvořila zázemí pro vznik významných romských kulturních tradic, včetně proslulých *náboženských oslav v Saintes-Maries de la mer* a z romské komunity z Arles a okolí vzešla proslulá hudební skupina Gipsy Kings.

Společnými silami dobrovolníků a církevních představitelů byla ve dvacátém století ve Francii realizována řada programů založených na podpoře vzdělávání a propagaci romské kultury. Katolická církev ve Francii vyvinula obrovské úsilí při zakládání organizací orientovaných na Romy. Například podpořila první světový kongres romských národů v roce 1987 a otec Fleury pomáhal slavným Romům, jako byl například významný romský kněz a spisovatel *Mateo Maximoff*, zakládat v roce 1949 *Nadaci pro studium Romů*. Ve Francii je řada klášterů vedených Romy katolického vyznání.

V poslední době se ve Francii postoj veřejnosti k Romům začal měnit v důsledku silných imigračních vln z východní Evropy. Příliv uprchlíků, zejména vysoký počet rumunských žebráků romského původu, vyvolal diskuse v obcích a podnítil nové vlny rasistických akcí. Nedávno oba ministři zahraničí, francouzský i rumunský, vypracovali akční plán pro boj s nekontrolovanou imigrací a zlepšení pohraničních kontrol. Francouzské právo nicméně nedovoluje vydávat pasy kočovným rodinám. *Migrující Romové* mají občanské průkazy, a jakmile dorazí do nějakého města, jsou povinni hlásit se na městské policii. (Clough, 2002)

8.3. Vzdělávání

Francouzská vláda a zejména francouzské úřady podporují řadu programů, které mají zprostředkovat vzdělávání takzvaným *francouzským „tsiganes“ a kočovníkům*. Liégeois (2001, s. 14) uvádí, že „všechny správné oblasti nabízejí akce na podporu školního

vzdělávání romských žáků“, neboť povinná školní docházka se týká samozřejmě i dětí z rodin kočovných a polousedlých. Děti z rodin s *nadměrnou mobilitou*, pro které je důsledné plnění klasické školní docházky nemožné, se zapisují ke vzdělávání v *Národním centru pro dálkové vzdělávání - CNED*.

Mobilní školy

Účinným řešením pro kočující Romy bývá vyučování v pojízdných třídách, tzv. *mobilních školách*, které přebírají odpovědnost za vzdělávání dětí, jež se vyhýbají školní docházce v běžných školách; unikají zápisu, z důvodu příliš častého přemísťování rodiny. Mobilní školy ve Francii mají poměrně *dlouhou tradici*, kolem dvaceti let. Setkáme se s nimi zejména ve městech *na jihu Francie*, jako *Arles, Marseille, Perpignan* a dalších. Jsou financovány správními úřady a asociacemi, např. *l'ASET - Aide à la Scolarisation des Enfants Tsiganes* (Pomoc při vzdělávání romských dětí). Programy podobné těm, jež organizuje asociace *AREAT* a *ARIV*, poskytují mladým Romům vzdělání a soustředí se hlavně na to, aby jim pomohly *přizpůsobit se prostředí státních škol*. Mobilní školy vyhovují kočovníkům tím, že jezdí *přímo na jejich tábořiště*; nicméně připravují mladé Romy na strukturu a fungování státních škol. Romská mládež touto cestou získává základní dovednosti, jako je psaní, učení se národnímu jazyku francouzštině a zvládnání běžných domácích prací. „*Stále zřetelněji se projevuje zájem naučit se číst za účelem lepšího obstarání záležitostí všedního života skupiny.*“ (Liégeois, 2001, s. 14) Na koordinaci se v rámci departmentu, kromě úředníka zodpovědného za vzdělávání dětí z kočovných rodin, podílí personál *CEFISEM - Centra pro profesní vzdělávání a informace o školním vzdělávání migrujících dětí*. (Liégeois, 2001) Původní CEFISEM se v poslední době přeměnil na *CASNAV - Centrum pro vzdělávání nově příchozích a kočovníků* - („*centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*“).

Referenční škola

Ve prospěch rodin, které se pravidelně *na určitou dobu vracejí na stejné místo pobytu*, by bylo užitečné pokusit se v tomto místě o zvláštní úlohu, kterou by mohla sehrát „*referenční škola*“ („*école de référence*“), škola v dané čtvrti nebo obci. Tato „*referenční škola*“ by mohla *zajistit nepřetržitou školní docházku žáka* díky intenzivnější komunikaci s rodinou a s vyučujícími dalších škol, které dítě v rámci přemísťování navštěvuje. (Gaudemar, Forestier, 2002) Ze strany ministerstva školství je podporováno vytvoření sítě škol pravidelně navštěvovaných stejnými dětmi.

Žákovské knížky

Pro žáky z migrujících rodin je nezbytnou podmínkou účelnosti jejich školní dráhy, existence žákovské knížky („*le livret scolaire*“), do které se provádějí záznamy o průběhu pedagogického vedení a použitých prostředcích. Záznamy by měly podat informace o programu školní práce, používaném didaktickém materiálu a měly by napomoci porozumět specifickým projevům a potřebám žáka, spíše než se soustředit na evaluaci nabytých vědomostí. Cílem je umožnit vyučujícím z různých škol navštěvovaných těmito dětmi, aby se okamžitě zorientovali. Aby si, v zájmu zajištění kontinuity výuky, uvědomili dosaženou úroveň, zvláště pokud jde o čtení. Aby se žák seznámil s různorodým obsahem studijních předmětů bez nadbytečného opakování a naopak, bez závažných mezer. Pro zvýšení efektivity a kontinuity ve vzdělávání, chápáno z pohledu rodiny, jsou žáci pověřeni pracovat na svých pracovních sešitech („*des cahiers*“), které jsou jejich věrnými průvodci na cestách. (Gaudemar, Forestier, 2002)

Speciální pedagog

Na úrovni „*l' école primaire*“ všeobecně platí, že se na škole vyskytují vyučující, kteří jsou pověřeni specifickou činností („*les enseignants à fonctions spécifiques*“). Na školách figurují pod různým označením, nicméně jejich posláním je pomáhat vyučujícím z běžných tříd v záležitostech přijímání žáků a jejich docházky, komunikaci s dětmi a jejich rodiči; mohou být také pověřeni pedagogickou podporou dětí z migrujících rodin integrovaných do běžných tříd a eventuálně mohou zajišťovat pokračování v docházce v místech, na která se rodiny hodlají postupně přemístit, pohybují-li se periodicky v rámci vyhraněného území. (Gaudemar, Forestier, 2002)

Odborná profesní příprava

Nabídka v rámci profesní specializace směřující k získání dokladu o odborné způsobilosti „*CAP*“ („*certificat d'aptitude professionnelle*“) na „*lycée professionnel*“ (odborné učiliště) umožňuje lépe zohlednit heterogenitu zájemců, díky různé délce trvání kurzů (od jednoho do tří let) a vytváří tak zajímavou možnost vzdělávání pro žáky z kočovných a polousedlých rodin. Touto cestou se otevírá příležitost pro ty žáky, kteří pouze slabě ovládají mluvený jazyk, čtení a psaní.

Možnosti se také nabízejí prostřednictvím *distančního vzdělávání*. Národní centrum pro dálkové vzdělávání - *CNED* zajišťuje přípravu pro získání osvědčení o odborné

způsobilosti *CAP* a *BEP*; poskytuje také pomoc mladým lidem při hledání praxe. (Gaudemar, Forestier, 2002)

8.3.1. Organizace školního vzdělávání francouzských „tsiganes“ a kočovníků

Děti z rodin kočovníků („*gens du voyage*“) jsou stejně jako všechny ostatní děti, *povinný vzdělávat se v období od 6 do 16 let*. Mají právo na vzdělávání za stejných podmínek jako ostatní děti, bez ohledu na způsob a délku pobytu na daném místě se na ně vztahují stejná pravidla, zejména *musí dbát na docházku*. Školní docházka je uskutečňována ve školách nebo zařízeních v místě dočasného pobytu. (Gaudemar, Forestier, 2002)

Liégeois (2001, s. 14) uvádí, že se již v současné době „*v městských čtvrtích v blízkosti tábořišť rozvíjí přímá integrace do běžných tříd mateřské školy a základní školy včetně collège*“. V některých případech je využíván *individuální program vzdělávání*, často vytvořený *ve spolupráci s asociacemi na podporu vzdělávání kočovníků*. „Tento způsob vzdělávání by neměl být chápán pouze jako přechodné opatření, ale měl by *podpořit co možná nejrychlejší zvládnutí běžného vzdělávacího programu*.“ (Liégeois, 2001, s. 14)

8.3.1.1. Organizace vyučování

- Vzdělávání do dvanácti let na „*l' école primaire*“ (primární škola)

Předškolní vzdělávání v „l' école maternelle“ (mateřská škola)

Mateřská škola „*l' école maternelle*“, která v současné době vzdělává téměř všechny děti ve věku *3 až 6 let*, vytváří vzdělávací základnu pro další systematické vzdělávání na „*école élémentaire*“, je tedy vhodné, aby k ní měly ve větší míře *přístup i děti z rodin migrujících*. Rozhodující pro posílení důvěry rodičů je *kvalita přijetí*. Romské děti přijímá značný počet mateřských škol. Některé z nich se dokáží přizpůsobit, umožní dětem docházet pouze na část běžného času, a poté navrhnou pravidelnou kompletní docházku. Tyto otevřené struktury pomáhají připravit rodinu a především matku na dočasné odloučení se od dítěte a připravují je na zvládnutí školní docházky.

Kromě toho se setkáváme se speciální nabídkou, jako jsou:

- *školy přímo v místě tábořišť*, které hrají *rolí prostředníka* a usilují o *navázání kontaktu* mezi rodinami a běžnými vzdělávacími strukturami, školami ve čtvrti;

- *putovní vozy* neboli tzv. *mobilní školy*, které se přemísťují na místa, kde se rodiny dočasně utáboří. Vyučující nabízí dětem a jejich rodičům *příležitost k dialogu, probouzí zájem o školu a zprostředkovává kulturní kontakt*;

V místě tábořiště se učitel snaží rodině *vysvětlit roli školy, její funkci, různé služby* (školní doprava a stravování, služby medicínsko-sociální), dále *rolí ostatního personálu*, a takto si *postupně získává jejich důvěru*. Opírá se o materiály vypracované v roce 1997 Národním úřadem pro informace ve vzdělávání - *l' ONISEP* (např. příručka „*L' école pour avir sa place*“ doplněná audiovizuální nahrávkou).

Vzdělávání od šesti do dvanácti let v „l' école élémentaire“ (základní škola)

„V posledních letech lze na úrovni „*l' école élémentaire*“ konstatovat *vzestup školní docházky dětí z kočovných rodin*.“ (Gaudemar, Forestier, 2002) Ze strany rodičů i dětí sílí požadavek *naučit se číst a psát*; jedná se především o *funkční dovednost, spjatou s nároky a potřebami života komunity*: dokázat přečíst informační tabule podél cest pro zajištění lepšího cestování, umět přečíst etikety a ceny v supermarketu pro lepší obstarávání a vedení rodinného rozpočtu, umět přečíst úřední listiny pro lepší informovanost. *Dítě, které umí číst a psát, vykonává tyto dovednosti pro celou komunitu a někdy je to právě dítě, kdo dospělého naviguje podle itineráře*. Nicméně, pro zajištění školní docházky kočovných dětí *je skutečně nutné, aby škola získala jejich zájem, aby měly chuť do školy jít*. (Liégeois, 2001) Pokud rodina při zápisu není schopna předložit potřebné doklady, musí být děti *přijaty prozatímně*, než budou předloženy a dojde k zápisu. *Je upřednostňována integrace do běžných tříd při současném poskytování pedagogické podpory*. (Gaudemar, Forestier, 2002)

Ve věku docházky na „*l' école élémentaire*“ jsou děti *stále častěji přijímány do běžných škol v dané čtvrti a zařazovány podle svého věku do běžných tříd*. Občas tyto děti vytvoří skupinku a za pomoci speciálního pedagoga („*un enseignant spécifique*“) je jim poskytována *podpora ve francouzském jazyce a matematice*. „*Dbá se, aby tito žáci zůstali součástí skupinové dynamiky třídy*. Tito žáci mají rovněž možnost využít, za stejných podmínek jako ostatní, činnosti realizované na podporu žáků, kteří mají ve škole potíže.“ (Gaudemar, Forestier, 2002)

Na této úrovni vzdělávání existují také:

- *speciální třídy pro děti kočovníků* („*des classes spécifiques pour les enfants du voyage*“) při běžných školách v dané čtvrti, které se snaží *dovést dítě k brzké integraci do běžné třídy* odpovídající věku dítěte;

▪ *speciální školy pro kočující děti* („des écoles spécifiques pour les enfants du voyage“) zasazené do čtvrti v blízkosti tábořiště nebo přímo do místa tábořiště; takové školy pro kočovníky najdeme ve městech: Avignon, Dijon, Orléans, Pau, Strasbourg. Tyto školy rovněž *směřují k integraci do běžných tříd*.

Ke zlepšení školní docházky přispívá i *rozmanitá vnější podpora národního vzdělávání*: městské a spolkové knihovny, které se prostřednictvím různých akcí přímo v místě tábořiště snaží *probudit v dětech zájem o četbu*; sdružení, která pomáhají dětem s plněním školních povinností, domácích úkolů a která *bojují proti analfabetismu*...

Děti, které se *vyhýbají škole z důvodu nadměrné mobility rodiny*, mají možnost absolvovat *vzdělávací program zajišťovaný Národním centrem pro dálkové vzdělávání (CNED)* při Institutu v Toulouse.

Dalším řešením pro děti z rodin s vysokou mobilitou nebo z migrujících rodin, které se potýkají se závažnými ekonomickými problémy, se věnují *mobilní školy („camions-école“)*. V současné době jich na území Francie působí kolem 35.

Tyto mobilní vzdělávací struktury, jsou financovány správními celky a sdruženími. Jejich cílem je rovněž *dovést děti k docházce do běžných tříd*.

Pro názornost si představme jednu z *terénních škol*:

Škola pro kočovníky z Dijonu „les Voyageurs“:

Tato škola, založená v roce 1974, je zasazena přímo do místa tábořiště pro kočovníky v Dijonu. Jedná se o státní školské zařízení, které má stejný statut jako ostatní státní školy. Personál v současné době tvoří šest hlavních vyučujících, tři pomocní a jeden specialista na předškolní vzdělávání. Od svého vzniku škola poskytla vzdělání více než 3600 romských dětí od 4 do 16 let. Ročně se zde vzdělává kolem 350 žáků jejichž rodina se utábořila buď přímo zde nebo v blízkém okolí. *Délka docházky* dětí do této školy je *proměnlivá*, od dvou dnů do šesti měsíců. Některé děti se v průběhu školního roku do této školy několikrát znovu vracejí. Škola zahrnuje *třídu mateřské školy (l' école maternelle)* pro děti od 4 do 6 let, *dvě třídy přípravné („cours préparatoire“)* určené zejména k osvojení si čtenářských dovedností (jedna třída pro děti od 7 do 9 let a druhá třída pro děti od 10 - 12 let), *třídu pro osvojení si elementárních znalostí* pro děti od 8 do 12 let a *třídu pro osvojení si prohlubujících znalostí* pro děti od 9 do 12 let. Dopoledne se vyučující zabývají vzděláváním dětí do 12 let a odpoledne se věnují výuce mládeže od 12 do 16 let, neboť dopolední program těchto adolescentů je rezervován *profesní přípravě a kulturnímu formování v rámci rodiny*.

Jelikož většina žáků, kteří jsou do této školy přijímáni, buď vzdělávána nebyla vůbec, nebo jen velmi málo, klade škola *důraz na elementární vzdělávání (prioritou je čtení)* a

obrovskou důležitost přiznává přijetí rodin a dialogu, který má kompenzovat nedostatečné výchozí vzdělání.

Škola se ve vztahu k dětem a jejich rodinám soustředí na následující priority:

- ovládnutí psaného a mluveného majoritního jazyka
- základy přírodních a společenských věd
- pedagogické využití nových technologií a informatiky
- začlenění vlastní kultury do obsahu vzdělávání: studium historie Romů, příběhy ze života, rodinné příběhy
- probuzení zájmu a otevření se ostatním kulturám a způsobu života; školní korespondence se školami z jiných zemí
- rozvoj čtenářských dovedností prostřednictvím rozmanitých aktivit
- otevření se okolnímu světu: setkání se žáky z ostatních škol v rámci různých aktivit, návštěvy muzeí...
- úprava školní docházky po dohodě s rodinou

Všechny tyto postupy mají za cíl zabránit vyhýbání se škole jako takové. Zprostředkovat dítěti rozvoj, jaký mu náleží a pokusit se *zharmonizovat školní prostředí s kulturními a vzdělávacími zvláštnostmi rodin*. Podstatným úkolem je *poskytnout romským dětem a kočovníkům prostředky svobodně se rozvinout ve vlastní kultuře a umožnit svobodně vlastní kulturu rozvíjet*. (Interface, 2001)

Dále se seznámme s úkoly jedné z *mobilních škol*:

Mobilní škola z Meurthe-et-Moselle:

Škola z Meurthe-et-Moselle byla založena již roku 1986, je financována asociací „*Amitiés Tsiganes*“ za podpory správního úřadu departementu. Mobilní škola je v úzkém spojení s místní státní „*l'école primaire*“. Přijíždí do míst, kde rodiny přechodně táboří, aby dětem umožnila přístup ke školnímu vzdělávání. Jejím cílem je dovést děti k zápisu do běžné školy.

Dítě, často doprovázené svou rodinou, je na počátku přijato v mobilní třídě. Postupně se seznamuje a přivyká si na běžnou školu: zvyká si na vyučující jakožto neznámé dospělé osoby, seznamuje se s pomůckami, knihami a účastní se některých aktivit společně se žáky běžné školy. Práce probíhající v blízkosti rodiny umožňuje informovat rodinu o školském systému a pomoci při zápisu dítěte do školy.

Problém nastává mezi 12 až 16 rokem věku dítěte, kdy zpravidla dochází k přerušení školní docházky. Mobilní třída se pokouší vazbu znovu obnovit; snaží se motivovat ke

vzdělávání na „collège“, nebo se alespoň snaží znovu obnovit a rozvinout čtenářské dovednosti.

Pedagogická podpora je mimo jiné směřována také žákům zaregistrovaným v Národním centru pro dálkové vzdělávání CNED. Vyučující mobilní školy rovněž *intervenují v běžných školách při přijímání romských žáků*:

- působí jako *prostředník* mezi rodinou, vyučujícími a dalšími partnery
- snaží se vyučujícím *přiblížit kulturní specifika* romské populace
- pomáhají při *vypracování vzdělávacích programů*

Aktivity mobilní školy jsou v co největší míře zajišťovány ve spolupráci se správními celky, asociacemi, sociálními službami...

Bilance je spíše pozitivní, neboť v současné době většina dětí v době pobytu na území regionu navštěvuje „*les écoles primaires*“ včetně školy mateřské a občas i místní „*collège*“, zejména *sekcí pro odborné profesní vzdělávání (SEGPA)*. Mobilní škola z Meurthe-et-Moselle by se tedy měla díky svým zásluhám i nadále udržet. (Interface, 2001)

- Vzdělávání od dvanácti do šestnácti let na „*collège*“ (vzdělávání druhého stupně „*l'enseignement du second degré*“)

Vzdělávání na úrovni „*collège*“ je v poslední době *na vzestupu*, nicméně jeho další růst by se měl i nadále podporovat. Situace vyplývá ze *zlepšení* vzdělávání na „*l'école élémentaire*“ a týká se v současné době kolem 15 - 20 % žáků. „*Nárůst školní docházky na „collège“ je výsledkem společného snažení rodin a asociací, jež chápou, že škola je místem, které umožňuje lépe se přizpůsobit změnám a nárokům současného světa.*“ (Liégeois, 2001, s. 14) Pesimističtější pohled na věc vyjadřují autoři Gaudemar, Forestier (2002) z ministerstva školství, kteří zdůrazňují, že toto zlepšení „*je třeba stále považovat za náhodné a další průběh za nepředvídatelný.*“

Někteří žáci jsou integrováni do běžných tříd na „*collège*“, avšak *málokterí později postupují na „lycée*“.

Vzhledem k požadavkům na *dokonalé zvládnutí čtení a psaní*, vzbuzuje „*collège*“ obavy. Situaci navíc ztěžuje velký počet vyučujících. Z uvedených důvodů je nezbytné *podporovat počáteční přijetí žáka a posílit dialog s rodiči*. Je třeba *určit konkrétní osobu*, která bude *pověřena touto komunikací*, jakož i *dohledem nad plněním školní docházky žáka*. Dalším úkolem je *kvalitní evaluace znalostí a dovedností* žáků ve spolupráci s psychology nebo učiteli ostatních škol, které dítě navštěvovalo v minulosti. Možnosti a

schopnosti žáka absolvovat běžný kurz je v každém případě, třeba ocenit na maximum. *Objeví-li se však u žáka vážné přetrvávající potíže s učením, kterým není možné čelit za pomoci preventivních a podpůrných prostředků, nabízejí se možnosti v sekci pro adaptované odborné profesní vzdělávání SEGPA („sections d'enseignement général et professionnel adapté“). (Gaudemar, Forestier, 2002)*

Sít' prioritního vzdělávání – „REP“

Za účelem podpory vzdělávání na této úrovni došlo k rozšíření sítě prioritního vzdělávání „REP“ („réseau d'éducation prioritaire“) na vybraná „collège“. REP, prostřednictvím společného projektu uskutečňovaného ve spolupráci s místními sdruženími, mobilní školou, rodiči, institucionálními partnery a asociacemi, usiluje o zlepšení obrazu školy a podporu školní docházky. Cílem je „umožnit těmto mladým lidem osvojit si základy vzdělání a s nimi spojené dovednosti a zprostředkovat znalosti o životě usedle žijících lidí, které jim umožní trvalé společenské začlenění“. (Interface, 2001, s. 17)

Účastníci REP se soustředí na následující tři priority:

- přednostně *zajistit zvládnutí psaného a mluveného jazyka* a přeorientovat střed zájmu vzdělávacích projektů na *poskytnutí a upevnění základních kompetencí*
- podpořit *integraci*, posílit výchovu a vzdělávání k občanství a zakomponovat do pravidel školy soubor práv a povinností souvisejících s podporou integrace
- zlepšit *odborné vedení a vzdělávání vyučujících* (formou stáží) a vytvořit podmínky pro účinné řízení

Další náměty na zlepšení v rámci REP:

- experimentální zřízení místa „*putujícího*“ učitele („*un enseignant itinérant*“), který rozděluje svůj pracovní čas v rámci několika collège
- navýšení celkové hodinové dotace každého „*collège*“ podle počtu přijatých žáků z rodin kočovníků
- zřízení funkce *pomocného učitele*

Zájem o přípravu na vstup do aktivního života se častěji projevuje u *usedlých Romů než u kočovníků*. V rámci „*collège*“ volí rodiny především *sekci pro odborné profesní vzdělávání v SEGPA*. (Interface, 2001)

Žáci z rodin s vysokou mobilitou mají možnost absolvovat „*collège*“ formou dálkového vzdělávání v *Národním centru pro dálkové vzdělávání (CNED)*, Institut v Rouenu.

(Interface, 2001) Ministerstvo školství zdůrazňuje, že „*toto řešení by mělo být umožněno pouze v konkrétních případech, na základě ověření opodstatněnosti požadavku, ale nemělo by se stát běžným způsobem vzdělávání adolescentů.*“ (Gaudemar, Forestier, 2002)

Seznamme se nyní s experimentem, který proběhl na úrovni „*collège*“:

Přijímací třída („la classe d' accueil“) při „collège“ v Camus de Lille:

Collège v Camus de Lille je zařazeno do sítě prioritního vzdělávání „*REP*“. Přijímací třída zde vznikla v roce 1998 s cílem podpořit *vzdělávání kočovných adolescentů*. Podstatou přijímací třídy je přijmout romské adolescenty jejichž rodiny žijí kočovným způsobem života, který staví děti a dospívající do *obtížné situace, pokud jde o vzdělávání*. Skutečnost je taková, že některým žákům se nedostalo žádného vzdělání a dalším jen ve velmi malé míře. Tito dospívající byli *na collège zpravidla posláni učitelem mobilní školy*. Collège se snaží rodiny adolescentů *k docházce různým způsobem motivovat*. Pro svaz mládeže byl zřízen školní autobus zajištěný správním úřadem (Conseil général), žáci jsou také finančně *zvýhodněni při stravování ve školní jídelně*. Rodiče jsou vyzváni k návštěvě školního zařízení, kde jim je předán zápisový list. Ze čtrnácti přijatých žáků mělo šest dosti omezenou zkušenost se školou (od jednoho měsíce do jednoho roku), ostatních osm žáků navštěvovalo mobilní školy, dva z nich naučila číst matka.

První rok se výuka soustředila výhradně na *čtení-psaní-počítání*. *Počítání byla jediná aktivita, ve které žáci nacházeli smysl, kromě aktivit sportovních a uměleckých* (příležitostně realizovaných se žáky z ostatních tříd). Z hlediska efektivnosti vyučování bylo nutné třídu rozdělit: na čtyři skupiny podle úrovně čtenářských dovedností a na tři skupiny podle úrovně matematických dovedností, s využitím různých forem práce individuální, kolektivní a práce ve dvojicích. Žáci z přijímací třídy se postupně stále více začleňovali mezi ostatní žáky, podnikli například společnou cestu do Anglie. První rok byly adolescentům nabídnuty informační přednášky na téma zdraví, výživa, hygiena a aktivity spojené s kočovným životem.

Druhý rok bylo možné nabídnout výuku historie, geografie a společenských věd.

Žáci požadovali klasické uspořádání třídy (lavice v řadách). Z celkového počtu nečtenářů se čtyři stali čtenáři a zbylých pět je tomu velmi blízko. Členové pedagogického sboru se na výuce ochotně podíleli a jejich získané pedagogické zkušenosti jsou zúročovány v ostatních třídách.

Výsledky této první zkušenosti přispěly k otevření dalších dvou podobných tříd při „*collège Saint-Exupéry*“ v Hellemes a při „*collège Littré*“ v Douchy les Mines. (Interface, 2001)

8.3.2. Dálkové vzdělávání

Zkušenosti z Národního centra pro dálkové vzdělávání „*le CNED*“ v oblasti vzdělávání na úrovni „*collège*“

8.3.2.1. CNED

neboli *Le Centre National d'Enseignement à Distance* je veřejná instituce pod záštitou oddělení pro pedagogický výzkum při ministerstvu školství („*Ministère de L'education Nationale*“). Centrum vzniklo roku 1989.

Osm institutů na území Francie zajišťuje vzdělávání celkem 400 000 zapsaných žáků na všech úrovních, od přípravného ročníku („*Cours préparatoire*“) až po zajištění vzdělání vedoucího k získání diplomu. O *strategii a funkci* Centra z obecného pohledu informuje ve své publikaci Šotolová (2008).

Collège při CNED je plně srovnatelné s běžným „*collège*“. Jeho činnost zajišťuje „*L' Institut de Rouen*“, který čítá 52 000 zapsaných žáků. Nabízí výuku všem, kteří z nejrůznějších důvodů (zdravotní problémy, sportovní nebo umělecká životní dráha, přemístování rodičů z důvodu profese, geografická vzdálenost atd.) nemohou absolvovat školní docházku na běžném „*collège*“.

Vzhledem k silné absenci školního vzdělávání adolescentů ve věku 12 - 16 let, tedy na úrovni *collège*, vytvořilo ministerstvo školství speciální pracoviště („*poste spécifique*“) určené k podpoře jejich vzdělávání prostřednictvím „*vyučování na dálku*“.

Vytvoření speciálního vzdělávacího programu („cours adaptés“):

Jovhanna Bourguignon, gymnazijní profesorka romského původu a Elisabeth Clanet, gymnazijní profesorka z CNED, rozpracovaly *specifický projekt*, jehož úkolem je, prostřednictvím zopakování a upevnění elementárních znalostí z „*l' école primaire*“, zpřístupnit žákům „*v obtížné situaci*“ vzdělávání na úrovni *collège*, zajišťované *Istitutem v Rouenu*. Vzdělávací program věnuje velkou pozornost „*kultuře kočování*“ („*la culture du Voyage*“) a dále občanské a zdravotní výchově. Jádrem programu (francouzština, matematika, historie, zeměpis, přírodní a společenské vědy) vychází z oficiální náplně přípravného ročníku („*Cours préparatoire*“), určeného pro adolescenty, kteří mají ztížené podmínky ke vzdělávání.

Nárůst počtu žáků:

Od zavedení programu na počátku školního roku 1995/96, kdy se zapsalo 46 žáků, došlo na počátku školního roku 1999/2000, k nárůstu počtu žáků na 3110. Z tohoto počtu bylo 1850 zařazeno do speciálního vzdělávacího programu („*les cours adaptés*“) a 1260 žáků prošlo klasickým vzdělávacím programem běžného „*collège*“ při CNED.

Organizace školní docházky na Institutu v Rouenu

Profesoři koordinátoři „professeurs coordinateurs“

Profesor koordinátor je zodpovědný za organizaci správného fungování třídy, rozděljuje studenty do skupin a přiděluje je buď hlavním profesorům nebo profesorům korektorům.

Hlavní profesoři („professeurs principaux“) - jejich úkolem je vést skupinu studentů, pomáhat jim zorganizovat si školní docházku, dbát na pravidelné plnění školních povinností a řešení veškerých vzniklých problémů.

Profesoři korektoři („professeurs correcteurs“) - jsou pověřeni pedagogickým vedením, pracují na dálku a poskytují konzultace po telefonu.

Soustavné sledování a ověřování práce žáků

Zápis k dálkovému vzdělávání CNED předpokládá osobní závazek. Pravidelné kontroly svědomitého plnění povinností jsou zajišťovány *hlavními profesory a nerespektování povinností se rovná neplnění školní docházky na běžném „collège“*. V takovém případě ředitelka Institutu v Rouenu informuje krajského školního inspektora o nedostatečném plnění studijních povinností (nedostatečný počet zaslaných úloh). Tento inspektor je oprávněn provést *předběžná opatření z důvodu neplnění školní docházky*, která zahrnují zejména *upozornění státního návladního a orgánu vyplácejícího rodinné přídatky* na nichž je rodina často závislá.

Vytvoření podpůrné „štafetové“ sítě pro žáky CNED

Vzhledem ke své izolovanosti mají mladí studenti dálkového vzdělávání na úrovni „*collège*“, více než jiní, potřebu podpory v oblasti vzdělávání, kterou jim samotný Institut v Rouenu nemůže nabídnout. Z toho důvodu došlo ve spolupráci s některými organizacemi (Cefisem, Associations, Services Sociaux) k vytvoření podpůrné „štafetové“ sítě („*un réseau relais d'appui*“), prostřednictvím které mohou studenti „*collège*“ najít *konzultanty, kteří CNED a jeho funkci dobře znají, a mohou tak využít podpory v místě, kde se aktuálně nacházejí* (pomoc při zápisu, využití Internetu apod.). Adresy členů podpůrné sítě získalo kolem 1 800 studentů „*collège*“.

„Můžeme očekávat, že s touto podporou, budou žáci schopni lépe prospívat a plnit své studijní povinnosti. Předpokládá se také *přestup žáků k prezenčnímu či distančnímu vzdělávání na běžných collège*.“ (Clanet, Linskens, 2001, s. 20)

Collège při CNED plánuje uskutečnění dalších projektů:

- Realizace kurzu pro prostředníky („*médiateurs*“) mezi prostředím romským a neromským (profesoři z collège, konzultanti..).

Předpokládaná náplň kurzu:

- Seznámení s CNED a jeho funkcí.
 - Metodika: Umět žákům pomoci dálkově se vzdělávat.
 - Seznámení s právními aspekty spojenými se vzděláváním dětí kočovníků.
 - Prohloubení znalostí o historii a kultuře kočovníků.
- Vytvoření internetových stránek pro oživení „*štafetové*“ sítě podpory žáků zapsaných do CNED...
 - Oprava školních úloh prostřednictvím Internetu: Přibližně čtvrtina žáků zapsaných do tříd Institutu v Rouenu jsou migranti: *trhovci, Romové a kočovníci*. Tito, v důsledku své mobility, dostávají své opravené školní úlohy s obrovským zpožděním. Uvedený problém se nedotýká pouze romských žáků, i ostatní žáci čelí podobným problémům (např. zdoluhavé čekání na poštu těch, kteří žijí v zahraničí). Využívání elektronické pošty by pro každého z nich představovalo vyřešení problémů s tradiční poštou. Žáci by měli mít možnost prohlédnout si svou elektronickou poštu v různých institucích (radnice, nemocnice, asociace, collège).

Stávající legislativa *neumožňuje žákům být současně zapsán*, jak k dálkovému vzdělávání CNED, tak ke studiu *v běžném vzdělávacím zařízení*. *V zájmu komplementarity vzdělávání v rámci collège, zajištění pedagogické kontinuity a kontinuity školní docházky, by bylo vhodné tento nedostatek překonat*. Běžná collège, která by projevila zájem, by tak získala možnost přijmout migrující žáky, kteří absolvovali, v době svého přemísťování, vzdělávání poskytované CNED. (Clanet, Linskens, 2001)

8.3.3. Pohled do praxe: „Škola jako žádná jiná“

„Škola sice, podle francouzské legislativy, existuje pro všechny děti, ale ve skutečnosti to až tak samozřejmé není. Stále na cestách... pro kočovné Romy - „*Tsiganes*“ je stále

obtížnější nalézt vhodné místo kde „přechodně zakotvit“. *Jak tedy poskytovat školní vzdělávání?* (Massardier, 2004)

Jak se rozhodla situaci řešit Yvon Massardier (2004):

„Už dávno jsem snila o „camion scolaire“ - školním pojízdném voze. Založila jsem „Association L'A.R.I.V.“ a touto cestou jsme získali naši mobilní školu. Učitelé, zastavují na místech, kde se kočovníci „Gens du Voyage“ přechodně zdržují. Naše škola je přizpůsobená kočovnému způsobu života „monde du voyage“. Je to pokus o navázání spojení s tradiční školou. ..Na konci roku děti umějí číst... krásné vítězství, jehož dosažení se zdálo být nemožným.“

8.3.3.1. Mobilní škola asociace L'A.R.I.V.

L'A.R.I.V. je regionální asociace poskytující informační servis a podporu francouzským Romům tzv. „*Tsiganes*“ a kočovníkům neboli „*gens du voyage*“.

Život francouzských „*Tsiganes*“ a kočovníků je nesmírně odlišný od života usedlého romského obyvatelstva. Jednou z nabízených možností, která je blíže životnímu stylu kočovníků je právě „*pojízdná škola*“. Podle Yvon Massardier (2004) ji „*nelze chápat pouze jako odrazový můstek na cestě ke skutečné škole, ale je rovněž symbolem otevřenosti okolní společnosti a projevem úcty a respektu k odlišnostem*“.

Orientačně lze mobilní školu rozdělit do *dvou stupňů*:

1. „*putovní pracoviště na neorané půdě*“: v tomto smyslu ji chápeme jako čistě nestátní mobilní pracoviště určené ke vzdělávání, hájící zájmy francouzského národního školství, které *usiluje o předškolní edukaci a senzibilizaci ke školnímu vzdělávání*
2. „*putovní pracoviště zajišťující návaznost*“: jde o působení zaměřené na rodinnou skupinu, snažící se o zajištění *soustavnosti vzdělávání* během přemísťování rodiny. „*Mobilní škola jako originální řešení v případě „nucené“ absence školního docházky*“

Asociace L'ARIV jejíž zakladatelkou je Yvon Massardier se může pochlubit již téměř třicetiletou existencí. Potřebu vzdělávání asociace zdůrazňuje od roku 1985. Realizací tohoto prioritního cíle je právě vytvoření mobilní školy pro děti francouzských „*Tsiganes*“ a kočovníků. Projekt je uskutečňován od října 1993, přičemž po jedenácti letech, v říjnu roku 2004, se na cesty vydala druhá mobilní škola.

Jaké jsou původní myšlenky projektu asociace L'A.R.I.V.:

„Vyučování je zaměřené na zvládnutí předem vymezených *cílů*, které odpovídají *základům* *náplně běžného školního vzdělávání*, přičemž se bere na vědomí *historická a kulturní specifická francouzských „Tsiganes“ a kočovníků*. L'A.R.I.V. si přeje *podporovat předškolní vzdělávání*.“ (in Massardier, 2004)

- Všeobecné cíle: Stát se *mostem* mezi světem kočovníků a vzdělávací institucí - školou. Zabezpečit *předškolní vzdělávání* a umožnit kočovným dětem lepší seznámení se školou. Být mostem mezi světem kočujících a světem usedlých. Zprostředkovat znalosti: *číst, psát, počítat, mluvit francouzsky*. Naučit se zacházet se základními pomůckami, rozšířit kulturní obzory, *zprostředkovat kognitivní rozvoj s využitím obsahů a schopností, které jsou součástí kultury francouzských „Tsiganes“*. Vyvolat u dětí chuť učit se, poznávat a hodnotit.
- Pozornost je určena dvěma, navzájem odlišným skupinám: kočovným i polousedlým rodinám. Obě potřebují vhodnou podporu a intervenci.
- Na cestě vstříc škole: *naučit se společně žít a pracovat*. Děti *Manušů a Yenišů* nemají buď žádné, nebo jen velmi mlhavé představy o škole. V mobilní škole se učí spolupracovat s ostatními dětmi. Výuka se podobá programu mateřské školy: dopoledne strávit ve školním voze (s jednou přestávkou), *akceptovat a respektovat pravidla a práci druhých*, počkat až na mne přijde řada, myslet na mytí rukou, ve školním voze nejíst, dokončit svou práci, poslouchat a řídit se pokyny učitele, svou práci uspořádat a označit datem a podpisem, uklidit pracovního místo... Touto formou se *děti učí samostatnosti*.
- Naučit se *ovládat majoritní jazyk*. Některé velmi malé děti nebo ty děti, které francouzsky příliš nemluví se v jazyce potřebují zdokonalit. Při výuce jsou využívány obrázkové knihy, nezbytná je spolupráce rodičů (včetně rodičů negramotných) a starších sourozenců. Den většinou začíná jazykovou chvilkou, v průběhu které učitel vysvětluje slova ve francouzštině a sám si nechává vysvětlovat slova *Manušů*.
- *Orientace v prostoru a čase* jako předpoklad pro další vzdělávání.
- *Grafomotorika, technika psaní, vybarvování*. Osvojit si správný úchop tužky, používat ořezávátko, seznámit se s omalovánkami, psát a objevovat funkci různých školních pomůcek...
- *Číst a seznámit se s psaným jazykem*. Massardier (2004) zdůrazňuje, že *„podnítit zájem o knihy a přesvědčit o smyslu psaného slova je obrovská práce, protože kultura Romů „la culture tsigane“ je založena na orální tradici“*. „Společně se

zabýváme *různými způsoby zápisu*: texty ve francouzštině, v jazyce Manušů, hudební partitury... Žáci by měli pochopit, že *písmo je naší pamětí, že písemnosti jsou kódem*.“ V mobilní škole je žákům k dispozici knihovna, kde si mohou knihy vypůjčit. „Poté přichází na řadu výuka kódu - *abecedy*. K tomuto účelu jsem vytvořila soubor audiokazet s říkadly - rozpočítadly na téma abeceda: děti ji procvičují samy. Pro ostatní používám *metodu konstruované četby „lecture construite“*, která *rozvíjí příběh dítěte a mobilní školy*. Poslední stádium se týká vlastního psaní a komplexnějšího studia jazyka.“ (Massardier, 2004)

- *Počítání*. Osvojení si základních početních úkonů. Začínáme s početním rozpočítadlem, psaním číslic, následuje zvládnutí techniky čtyř základních početních operací, tabulky, problémové situace, později následuje trocha geometrie.
- *Pomůcky*. Všeho druhu, přizpůsobené diferencovanému a individualizovanému vyučování. „Pro evaluaci jsem vypracovala pracovní listy s ohledem na různou úroveň znalostí dětí. Důležitou úlohu při mé práci zaujímá počítač. Slouží mi k různým administrativním úkonům a k přípravě na vyučování i při výuce francouzštiny a matematiky.“ (Massardier, 2004)

Představy a plány do budoucna formulované Yvon Massardier (2004):

„Při této práci jsem si uvědomila obrovskou diverzitu úloh učitele. Žáci jsou velice heterogenní. Potřeby se mění podle věku a zvyklostí rodiny... Pro oživení mobilní třídy mám několik nápadů: vypracovat materiál ke čtení na základě zápisků z cest, *co nejvíce pracovat s tématem cest*; kontaktovat instituci školní zdravotní péče a zajistit návštěvu lékaře; realizovat projekt výuky hry na kytaru, jako důležité součásti romské kultury, který určitě vzbudí zájem dětí. Dostáváme také požadavky rodičů jejichž děti se účastní dálkového vzdělávání CNED. Během několika měsíců jsem se naučila, že *ve světě francouzských „Tsiganes“; je třeba umět počkat, dát jim čas, aby přišli sami a dále, že si nelze klást příliš velké cíle. Je třeba se vyrovnat se skutečností, že jednoho rána bude stanoviště prázdné, že veškerá námaha a naděje vkládané do žáků... to vše bude s odjezdem karavanů nenávratně pryč. Je tedy třeba neustále trpělivě začínat znovu a znovu, aniž bychom ztráceli odvahu a chuť. Je třeba naučit se čerpat potěšení z toho, co je zvládnuté, spíše než myslet na to, co ještě zbývá udělat. Radovat se, když jednoho rána jacísi noví žáci dorazí do školy nebo když člověk jednoho rána zjistí, že ten, či onen umí číst.*“

9. ŠPANĚLSKO

9.1. Historické souvislosti

První historická zmínka o romském obyvatelstvu („*el pueblo gitano*“) ve Španělsku sahá až do roku 1425, kdy král Jiří Aragonský („*Jorge de Aragón*“) udělil glejt „*cikánskému králi*“ Juanovi z Malého Egypta („*Conde Juan del Pequeño Egipto*“) a jeho družině. Po období jisté benevolence následuje, *počínaje rokem 1499, nelítostné pronásledování* romského lidu španělskou korunou, kterému nezbyvá než *vzdát se svých zvyků a kočovného způsobu života*. Další možností je *vyhnanství* nebo *trest nejvyšší*. Od 17. století se začínají objevovat *společenství usedlých Romů ve městech*, jako Jerez de la Frontera a romské čtvrti na periferii („*las gitanerías*“) často nahrazují původní čtvrti maurské („*las morerías*“). Po děsivé události roku 1749 označované jako „*la gran redada*“ neboli „*velký proticikánský zátah*“, začíná běsnění královských nařízení postupně ustávat. Tento příznivý obrat umožnil, že 19. století mělo příležitost spatřit *rozkvět andaluzského flamenca* („*cante flamenco gitano*“) a veřejná představení toreadorů, kteří neváhali dát najevo svou identitu. Po období temnot a následném probuzení z frankistické noční můry, s příchodem demokracie, romské spolky vytvářejí *španělskou Romskou unii* („*la Unión Romaní de España*“), která je v kontaktu s ostatními světovými romskými organizacemi. (in Yantorno, 2003)

Podle současných odhadů žije dnes ve Španělsku asi 650 000 Romů, přičemž největší část tohoto osídlení se nachází v *Andalusii* (60%). Romové tvoří tři procenta z celkového počtu obyvatel této oblasti. Španělská ústava z roku 1978 skoncovala de jure s odlišným přístupem k lidským právům Romů. (Clough, 2002)

9.2. Společenské souvislosti

Romové ve Španělsku byli po dlouhé období vystaveni působení řady zákonů, které je měly jako skupinu eliminovat. Zákonná nařízení například nutila Romy ke svatbám s Neromy, rozpouštěla romská osídlení a vedla k vysídlování romského obyvatelstva, docházelo k *potlačování romského jazyka* (které trvalo až do smrti generála Franka, roku 1975) a popírání práva Romů ucházet se o veřejný úřad i možnosti být členem odborů. Až

do osmdesátých let zůstávali Romové ve Španělsku sociální skupinou na okraji společnosti s *omezenými lidskými právy*. Sociologové dělí Romy ve Španělsku na dvě skupiny. První skupinou jsou tzv. *Gitanos*, kteří přijali usedlý způsob života a usadili se hlavně v *jižní oblasti Španělska, Andalusii*. Často se živí jako pouliční prodavači nebo baviči. Další skupinu tvoří Romové, kteří si udržují svůj *kočovní životní styl* a patří k větvi *kalderašských Romů z východní Evropy*. Žijí často ve stanech nebo chatrčích na okrajích větších měst. Navzdory názorovým rozdílům v kulturních otázkách (kočovnictví versus integrace) vnímá většinové obyvatelstvo Španělska obě skupiny v zásadě shodně. (Clough, 2002)

Nejčastějším zaměstnáním Romů ve Španělsku je manuální práce. Dvacet procent Romů pracuje jako sběrači ovoce. Navzdory obecným představám se pouze 1,5 % Romů se živí profesemi, které souvisejí s tancem a hudbou, jako výkonní umělci.

Ve Španělsku stále ještě existuje silné nepřátelství mezi Romy a „*payos*“ (označení příslušníka většinové společnosti používané španělskými *Gitanos*; je obdobou slova „*gadžo*“ v jiných dialektech romštiny). Romská populace ve Španělsku se vyznačuje vyšší porodností, zatímco porodnost mezi majoritním obyvatelstvem klesá; počet Romů se každých 13 až 14 let zdvojnásobuje. (Clough, 2002)

9.3. Jazykové zázemí španělských *Gitanos*

9.3.1. Šest století romského jazyka ve Španělsku

Jazykem „*Caló*“ [*kaló*] (nadále bude používáno českého přepisu) hovoří španělští Romové tzv. *Gitanos*, kteří sami sebe nazývají „*Calé*“ [*Kalé*]. Podobné jméno používají Romové ve Walesu a ve Finsku. Výraz je odvozen od romského slova *kalo* - černý. Jazyk *kaló*, nazývaný také „*Romanó*“, sice pochází ze stejného základu jako všechny romské dialekty ve světě, avšak výrazně se od nich odlišuje. *Španělská varieta kaló pozbyla původní gramatický systém a namísto něj přejala gramatiku španělštiny*. Z toho důvodu bývá jazyk *kaló* označován jako *smíšený jazyk* („*lengua mixta*“), tedy směsice španělské gramatiky a proměnlivého slovníku španělských *gitanos*. O tomto vývoji svědčí veškerá jazyková dokumentace, která se nahromadila v průběhu téměř tří staletí.

V psané podobě se objevuje od 18. století a společně s portugalsko-brazílskou varietou „Calão“, katalánskou romštinou „*Romanó catalán*“ a baskitskou varietou „*Errumantxela vasco*“ tvoří *iberskou skupinu romštiny* („*el grupo Ibérico de la lengua Romaní*“), která se v kontaktu s domácími jazyky, kastilštinou a katalánštinou, rozštěpila nejprve do dialektů a poté do jazyků „*neo-romaní*“ označovaných odborníky jako „*para-romaní variety*“ („*para-romština*“). „Ve skutečnosti je přesnější hovořit spíše o „*jazycích*“ než o „*dialektech*“, vezmeme-li v úvahu rozdílnost s rumunskou kalderašskou romštinou, která si dodnes zachovala původní indickou gramatiku.“ (in Yantorno, 2003)

„Progresivní hispanizace *kaló* je názorně sledovatelná na jazykovém materiálu z různých období. V posledních dvaceti letech bylo zaznamenáno *několik set romských výrazů v Andalusii* a všechny byly *vsazeny do gramatického kontextu místního andaluského dialektu španělštiny*. Třebaže Kalé považují svůj jazyk za *romský*, je to spíše *specifická varieta španělštiny*.“ (Bakker in Romano Džaniben, 1998, s. 80)

„V dřívějších pramenech nacházíme *bohatší romskou lexiku*, i když *gramatický systém „španělské“ romštiny se nám nezachoval*; ve všech sebraných pramenech už převažuje gramatika španělská. Například: znakem maskulin sg. u původních adjektiv je -o, znakem feminin -i, kdežto v *kaló* mají feminina koncovku -a, podobně jako ve španělštině. Rovněž koncovky maskulin se plně přizpůsobily španělštině.“ (Bakker in Romano Džaniben, 1998, s. 80).

9.3.1.1. První zmínky o romském jazyce ve Španělsku

V historických písemnostech z 16. a 17. století, je romský jazyk („*la Romaní Chib*“) nepřátelsky popisován jako „*umělý žargon*“, se záměrem *popřít specifickou romskou identitu*. Dokonce i lingvista Covarrubias věřil, že takzvaní „*egyptané*“ zapomněli svůj původní jazyk a „*cikánskou hantýrku*“ používali proto, aby jim nebylo rozumět. Dobové pamflety jako „*Discurso contra los Gitanos*“ (*Pojednání proti Cikánům*) se oháněly nesmyslnými argumenty, za účelem zdůvodnění nemilosrdných represivních snah. Královská nařízení výslovně vyjadřovala zákaz používání „*cikánského jazyka*“. Odras společenského pohledu na španělské gitanos nacházíme v literatuře. *Cervantesovi* nebo *Góngorovi* „*cikáni*“ sice šišljají („*cecean*“), avšak žádná romská slova nepoužívají. To všechno poukazuje na *hermetický charakter romského jazyka tehdejší doby*, což zároveň potvrzuje, že *kaló* jakožto smíšený jazyk („*lengua mixta*“), *tehdy ještě neexistoval*. (in Yantorno, 2003)

9.3.1.2. Přeměna z romštiny na kaló

Lexiku romského jazyka lze rozdělit na slova *původní*, tvořící základní slovní fond (označení částí těla, rodinných příslušníků, běžných činností), která dokládají, že romština je novoinický indoevropský jazyk a na lexikální *výpůjčky* z kontaktních jazyků (1. *staré výpůjčky*: z íránštiny, arménštiny, řečtiny; společné všem evropským dialektům; a 2. *nové výpůjčky*: společné dialektům určité skupiny, slova typická pro určité dialekty). V některých zemích západní Evropy a také Středního východu, se *romština smísila s místním jazykem a ztratila svou původní gramatiku*; proměnila se v řadu nových jazyků, které jsou s romštinou vzájemně nesrozumitelné, jde o takzvané *para-romštiny*. K podobnému průběhu tedy *došlo i ve Španělsku. Od osmnáctého století*, jak dokládají písemná svědectví, *romština s původní gramatikou postupně ustupovala a byla nahrazována jazykem smíšeným, zvaným kaló*, jehož gramatika je téměř úplně totožná s gramatikou španělskou. Příčiny tohoto procesu, stejně jako přesné období těchto změn jsou předmětem kontroverzních debat. Je třeba vzít v úvahu *důvody jak rázu lingvistického, tak společenského a historického*. Ať už tento proces probíhal jakkoli, pod vlivem zmíněných persekucí a vzájemných interakcí skupin nomádských se společenstvími usedlými, *rozvíjel se v průběhu dvou nebo tří staletí*, kdy na pozadí těchto událostí *koexistovaly variety více či méně „pošpanělštěné“*, aby nakonec vznikl „*společný jazyk*“, možná poněkud zjednodušený.

Zdá se, že *kaló je výsledkem procesu, který bychom mohli nazvat lingvistickou přeměnou*. Procesu, ve kterém „*španělská*“ romština *pod vlivem postupného přizpůsobování se kastilštině po stránce fonologické i syntaktické* (převzala z ní také četné lexikální výpůjčky), *byla zapomenuta ve prospěch jisté zvláštní formy španělštiny, ve které se uchovala určitá specifická romská slova a mnohá z nich („chavař“, „menda“ atd.) přešla do španělštiny hovorové*. Zajímavá jsou toponymická označení např. „*Chim ye manró*“, doslovně „*tierra de pan*“ (*země dávající chléb*) jako označení kraje Extremadura, což je pošpanělštěné vyjádření romského „*them e manreskoro*“. (in Yantorno, 2003)

9.3.1.3. Původní kaló

Prvním zpracovaným slovníkem *kaló* je rukopis z *osmnáctého století* nazvaný „*Jerigonza, y mas propio: guirigay de gitanos*“ (*Pojednání o žargonu španělských gitanos*). Je uložen v Národní knihovně v Madridu a byl publikován anglickým filologem *Johnem Hillem* v roce

1921 a nedávno revidován univerzitním profesorem z Barcelony *Ignasi Xavier Adiegem*. Fonologie této *rané podoby kaló* poukazuje na *vliv andaluzkého dialektu* a je zřejmé, že jazyk zde popsáný je *skutečně již jazyk kaló a nikoli romština*, protože se zde *infinitiv sloves objevuje se španělskou koncovkou*. Stejně je tomu v současné podobě *kaló*. „V *kaló* nacházíme jednu *zvláštnost*, kterou v ostatních romských varietách nenajdeme. Tuto kuriozitu reflektuje již uvedený slovník. Jedná se o *používání jiných gramatických pádů romštiny při vyjadřování nominativu substantiv*, např. místo nominativu romského slova „*moř*“ (víno) se pro vyjádření téhož slova v nominativu objevuje podoba „*mollate*“, která v jiných romských dialektech, na rozdíl od *kaló*, představuje lokativ „*ve víně*“ nikoli „*vínó*“.“ (in Yantorno, 2003)

Kaló se postupně stává stále běžnějším jazykem frašek a divadelních žánrových her *osmnáctého století*. Například z tvorby cádzana Gonzáleze del Castillo, můžeme vysledovat, *jak se již mnohá slova z kaló stala běžnou součástí hovorového andaluzkého slovníku*.

9.3.1.4. Kaló od devatenáctého do dvacátého století

Jakmile pominulo období „*proticikánských*“ nařízení předcházejících století, vychází romské obyvatelstvo z anonymity a současně nadchází *období rozkvětu andaluzkého flamenca*, které získává audienci se svými *soleares* a *siguiriyas*. Rozpoutává se usilovná *vášeň pro kulturu španělských gitanos po celém Španělsku*. Je to období známého *George Borrow*, obchodníka s Biblemi a sběratele dobrodružství na cestách po Evropě; polemické osobnosti, který *publikoval v roce 1842 v Londýně (první) slovník kaló*. V dalších vydáních provedl korekci svých textů, které však dříve působily věrněji. Snažil se například nahradit kastilské předločky běžně používané v *kaló*, romskými ekvivalenty převzatými z evropských dialektů romštiny. Následoval sled většinou méně vědeckých dvojjazyčných slovníků, z nichž pravděpodobně nejlepší je *dílo Francisca de Sales Mayo*, ačkoli o „*super-kaló*“ v jeho ukázkách prózy a poezie *lze pochybovat, zda tato dokonalá podoba kaló byla vůbec někdy používána jako hovorový jazyk*. Další záslužnou prací je *rukopis Dona Luise Usoz y Río z roku 1835*, který nebyl publikován až do roku 1987. (in Yantorno, 2003)

Je třeba připustit, že s přibývajícím časem klesá i počet uživatelů *kaló*. Není přesně jasné *co přivedlo kaló do úpadku v jakém se v současnosti nachází*. Někteří se domnívají, že k dekadenci přispělo *vymizení „obchodování“ jakožto ekonomické aktivity gitanos*, jiní

zase zdůrazňují, že to byla právě *hlubší integrace do společnosti, která dosud kaló diskriminuje* jakožto národní jazyk (kaló není přijímán se stejnou vážností jako kastilština, galicijština, baskitština..).

V současné době *stupeň kompetencí v kaló kolísá od člověka k člověku a od komunity ke komunitě*. Takže některá města na jihu jsou místem kde se nejvíce vytratil a naopak nomádské skupiny jsou místem, kde se kaló nejvíce konzervuje. *Nicméně existuje „základní“ slovní zásoba, přenášená ústní formou a známá více méně všem, ať už aktivně nebo pasivně*.

9.3.1.5. Kaló budoucnosti: „romanò-kaló“

Pravděpodobně nejzajímavějším aspektem je v současnosti *obnova stávající podoby kaló a jakési její „poromštění“*. Předmětem některých dobře míněných snah, leč sporadicky dotažených do konce, je obnova „ideálního“ kaló, jistého „super-kaló“; jazyka, který *sice již neobsahuje španělská slova, ale jeho gramatická struktura i nadále zůstává španělská, a proto je pro ostatní Romy nesrozumitelný*.

Speciální pozornost si zaslouží iniciativa „re-gramatizovat“ kaló, *navrátit ho co nejvíce zpět k romštině, naučit se opět gramatická pravidla romského jazyka a jim následně uzpůsobit stávající lexiku kaló a dále přijmout z ostatních dialektů romštiny ztracené romské výrazy*. Zdá se to jednoduché, nicméně bude zapotřebí nejen obrovského úsilí španělské romské komunity („la comunidad calorri“), nýbrž také *aktivní podpory odborníků a institucí*. V nedávné době již došlo k publikaci některých textů v „romanò-kalò“, který se *snaží být srozumitelný Romům celého světa, zbývá než počkat čeho se iniciátoři dočkají od oficiálních organizací a od každé z osob, které mohou přispět*. (in Yantorno, 2003)

V každém případě, *Marcelo Romero Yantorno (2003) zastává názor, že ambiciózní dlouhodobý projekt rekonstrukce „Romanò-Kalò“ nesnižuje význam snah vyučovat a učit se klasickou podobu kaló, protože jde o jazyk španělských gitanos a zrcadlí se v něm šest století historie*. Navíc je třeba si uvědomit, že *tento jazyk přežil těžká období represí*.

„Unión Romaní“ publikovala pod vedením Juana de Dios Ramíreze-Heredii „Primer manual de Conversación“ (*První příručku konverzace*) v „romanò-kalò“; příručka je určena zejména mladým lidem, kteří získají zájem seznámit se s jazykem svých předků. Působí atraktivně po didaktické i vizuální stránce, tak aby navodila při prvním kontaktu studenta s tímto jazykem pozitivní dojem a motivovala ho k dalšímu studiu. Obsahuje soubory

užitečných frází v rámci patnácti témat, ale v žádném případě se nejedná o klasickou učebnici s gramatickým výkladem. (in Nevipens Romaní, 2002)

9.3.1.6. Výrazy z kaló v majoritním jazyce

Španělština přejala z kaló řadu slov, která jsou v hovorové španělštině poměrně často používána. Mnozí Španělé je používají, aniž by si jejich původ uvědomovali. Pro zajímavost si uvedme alespoň některé z nich:

výrazy z jazyka kaló, které pronikly do hovorové španělštiny	ekvivalent ve španělštině („el castellano“)	český překlad výrazu /výraz ve slovenské romštině/
camelo [kameló]	enamoramiento (o engaño)	zamilovanost (nebo podvod, lest) /kamiben/, /te kamel/
cipote	prepucio	anat. předkožka /e cipa - pokožka/
chaval [čaval]	joven, mozuelo	chlapec, mládenec /čhavo/, /čhavale! – voc. pl./
chorear [čorear]	robar	krást /te čorel/
chungo [čungo]	„malo“	něco zlého, škaredého /džung/, /džungalo/
lache [lače]	vergüenza	hanba, ostuda /ladž/
menda	yo	já /me/, /mande – lok. sg./
pinré	pie	noha (od kotníku dolů) /pindro, sg./, /pindre, pl./
pure	anciano, viejo; en castellano „pureta“	starý; starodávny; stařec; /purano, phuro/
sobar	dormir	spát /te sovel/

(upravené na základě: Yantorno, Cortés)

García, romský autor jedné z přínosných jazykových studií (*„Aproximación al Caló, Chipí Cayí“*) k jejímuž napsání ho motivoval cíl *„oživit kaló mezi mladými lidmi“*, si přeje, aby *„společnost pochopila, ocenila a uznala romštinu jako jazyk v pravém slova smyslu, aby romština přestala být spojována s pojmem „žargon“, kterým mluví kriminálníci a lidé na okraji společnosti. Takovéto pojetí neodpovídá skutečnosti, protože romština je jazyk, který má všechny náležitosti, aby byl považován za autentický kód vyjadřující osobitost mého lidu.“* (in Romano Džaniben, 1998, s. 81)

9.4. Vzdělávání

Počet Romů, kteří mají přístup k vyššímu vzdělávání (na univerzitní úrovni) ve Španělsku pomalu roste. Zhruba 300 Romů dnes navštěvuje univerzitu, ale toto číslo představuje pouhých 0,03% z celkového počtu studentů. Španělské ministerstvo pro vzdělávání a vědu ve svých statistikách uvádí, že 59% romských dětí se účastní předškolní docházky, 57% z nich chodí do základní školy (přičemž 35% z této skupiny má průměrné nebo nadprůměrné známky, 43% má známky podprůměrné a 22% má výsledky velmi špatné). *Míra negramotnosti mezi dospělými španělskými Romy je asi 33%.* (Clough, 2002)

*Nízká vzdělanostní úroveň Romů ve Španělsku motivovala místní aktivisty k realizaci podpůrných programů. V současné době takové aktivity vyvíjí například nadace Pere Closa, která se snaží pomáhat romským žákům základních škol s přechodem na školy střední. Prostřednictvím programu s názvem „Siklavipen Savorencá“ („vzdělání pro všechny“) pracují romští asistenti se studenty, jejich rodinami a učiteli na tom, aby byli mladí Romové lépe připraveni na testování svých znalostí a mohli ve studiu pokračovat. Přechod na novou školu je *kritickým obdobím* pro mnoho Romů, kteří mívají mnoho absencí a často končí se školou předčasně.* (Clough, 2002)

9.4.1. Škola a romský jazyk

9.4.1.1. Jazyk kaló ve společenském kontextu

Schopnost jazyka přežít a rozvíjet se závisí na různých faktorech. Především na existenci písemného dědictví, na nepřetržitém užívání jazyka na rozlehlém území, na jeho konzervaci, unifikaci a na jeho oficiálním uznání politickou mocí. Jazyk španělských

Gitanos, jazyk „kaló“, bohužel *nedisponoval žádným z těchto elementů*. Předně, španělští Gitanos *postrádají literární dědictví*, nicméně v poslední době se objevují nepatrné známky jeho budoucího vytvoření. Za druhé, nikdy za sebou *neměli podporu politické moci*, která by „očistovala, upevňovala a dodávala lesku“ jejich jazyku, takže jazyk zůstával nesmírně permeabilní vůči okolním vlivům. Proto docházelo k procesu *vytrácení se původních pojmů a přejímání slov, výrazů a syntaktických forem od okolního obyvatelstva*. Za třetí, rozptýlenost španělských Gitanos na rozlehlém území, jejich soužití v malých skupinách a pravidelná interakce s majoritou, v pozici hostitele, v jejím jazyce; to vše způsobilo, že *jazyk neměl příležitost uchovávat se, ani na základě systematického používání*. Pokud k těmto vlivům připojíme ještě jeho příležitostné mísení se žargonem, ekonomickou a kulturní chudobu většiny romského lidu a nepřetržité omezování, které ze všech stran doléhalo na jeho používání, *je překvapivé, že stále částečně u některých příslušníků etnika přežívá*. (Enquita, 1999)

9.4.1.2. Jazyk španělských Gitanos ve škole

Zvláště překvapující je, že *ani samotní Gitanos se nedokáží shodnout v otázce vhodnosti přijetí opatření pro znovuoobnovení etnického jazyka a otázky respektu vůči kulturním zvláštnostem romských dětí ve škole*.

Poslední zpráva realizovaná na žádost Evropského společenství hovoří ve prospěch zařazení romského jazyka do školní výuky:

„Navrhuje se, aby romský jazyk („la legnua gitana“) čerpal prospěch ze statusu přiznaného ostatním regionálním jazykům ve Španělsku, toto jeho postavení by se mělo přímo promítnout do školních programů.“ (in Enquita, 1999)

Zatímco ze strany Romů se ozývají tyto protiargumenty:

„Ačkoli, z mnohých stran, padají návrhy na uvedení jazyka kaló do školy, jakožto složky interkulturního vzdělávání, nezdá se být tato myšlenka tak samozřejmá pro komunitu španělských Gitanos, která stále ještě nedůvěřuje gádžům („payos“) a udržuje si latentní vzpomínku na perzekuci z jejich strany.“ (Muñoz Sedano, in Enquita, 1999)

Enquita (1999) uvádí následující soubor motivů, které jsou pravděpodobným zdrojem odmítavého postoje španělských Gitanos:

- *oprávněná nedůvěra španělských Gitanos vůči jakémukoli návrhu ze strany gádžů („payos“);*

- přání *uchovat si odstup*, zachovat v komunikaci „*onu ochrannou zídku*“;
- *nedostatek kvalifikovaných profesorů* a didaktických *materiálů*;
- *nízká schopnost motivovat se pro vzdělávání*;
- obavy, že opatření vyústí v *segregované vzdělávání španělských Gitanos*;

V tomto ohledu však nejde pouze o diverzitu názorů, roli sehrává i *nedostatečná pozornost věnovaná jazykové otázce*.

Enquita uvádí, že dotazovaní byli naprosto přesvědčeni o tom, že jejich jazyk je pro ně prakticky ztracen:

- „*Sebrali nám jazyk.., sebrali nám náš jazyk, ale svůj nám také nedali, takže jsme zůstali napůl..*“
- „*Řeč španělských gitanos („el lenguaje gitano“) byla zakazována v průběhu pěti staletí, a váš jazyk, jak by ne..., ten nemohli pořádně používat, takže mluvíme velmi špatně, jen se podívejte v jaké situaci jsme...*“ (in Enquita, 1999, s. 37)

„Nikomu se nezatajuje, že by se ve škole mohl naučit něco o vlastním jazyce a kultuře, ale způsob jakým je otázka kladena připomíná spíš „*hru na uvažování*“ než proveditelný návrh“:

- „*Například ty, co bys přidal a co bys naopak ubral ve školní výuce?*“
- „*Takže, přidal bych něco, z čeho bychom se naučili něco víc o našem jazyce, našich zvycích, protože jsme to postupně ztratili už téměř všechno, protože už z toho ve svých sedmnácti letech nevím nic, už nevím o ničem. Pouze vím, že jsem Gitano, nic víc.*“ (in Enquita, 1999, s. 37)

Nejrozšířenější *postoj k možnosti výuky romského jazyka ve škole*, byl a je *odmítání* nebo přinejmenším *nedůvěra*. Obecně vzato, návrh výuky jazyka kaló ve školách nachází lepší přijetí mezi Neromy než mezi samotnými Gitanos. *Odmítavý postoj romského etnika úzce souvisí s tím, co je uživateli etnického jazyka považováno za jeho prvotní funkci*. V tomto případě jde o vzájemné ztotožnění se s jazykem kaló, který je vnímán jako *prostředek uchování si jakéhosi „tajemství“ před světem gádžů*. (in Enquita, 1999)

9.4.2. Vzdělávání a profesní příprava pod vlivem kulturních zvláštností španělských Gitanos

Školní docházka obecně byla ochranou před exploatací dětské pracovní síly a zárukou dětství. Naproti tomu, *romské dítě pracuje jako rovnoprávný člen rodinného společenství*, jedná se o pevný a trvalý vztah vzájemné závislosti a citových pout, které členy rodiny spojují. Jedinou autoritou je otec a kompromis mezi prací a volným časem v romské rodině inklinuje vždy k té druhé možnosti. Gitano nevyužívá svých dětí, ale chrání je před jinými příležitostmi. (Enquita, 1999)

- „V jakém ročníku jsi byla když jsi nechala školu?
- V sedmém.
- A proč jsi nechala školu v sedmé třídě?
- Protože jsem musela jít s mým tatínkem pracovat... Chodil sám, ale když se stala ta věc mé mamince, maminka zemřela, můj tatínek .. musela jsem chodit s ním.“
z rozhovoru s romskou dívkou (in Enquita, 1999, s. 21)

Děti jsou zapsány, rodiče *zdůrazňují dobrou vůli pro školní docházku svých dětí, ale věčné motivy pro školní absenci se vždy najdou*: oslavy, rodinné problémy, stěhování, sklizeň, svátky, turistická sezóna, příležitostné pracovní příležitosti nebo jen pouhá chvilková nechuť. (Enquita, 1999)

9.4.2.1. Kvalifikace

Španělský Gitano, se stejně jako středověký řemeslník či zemědělec, „*učí pracovat*“ samotnou prací.

- „*Moji rodiče se vždycky věnovali koním, mají koně a vždy dělali stejnou práci, téměř pořád pracují na statku s koňmi. Můj otec to zdědil, jak sám říká, po svém otci, mém dědečkovi... Myslím, že je to provází už odpradáвна...*“ z rozhovoru s mladým romským chlapcem (in Enquita, 1999, s. 19)

„Děti se učí zastávat práci vykonávanou svými rodiči společně s nimi. Pozvolna se zapojují, *nejprve pozorují a poté se sami zúčastňují*, avšak svým vlastním tempem, není na ně vyvíjen jakýkoli nátlak.“ (Gropper, in Enquita, 1999, s. 19)

Typická romská povolání vyžadují *takové učení, které nenabízí škola, nýbrž aktivní účast ve světě dospělých*. Potřebné dovednosti, pro stánkový prodej, výkup a prodej použitých předmětů nebo jiné drobné obchodování, pravděpodobně nekorespondují s těmi, které vytvářejí obraz dobrého žáka. Košíkářství, kovářství, pěstování květin, hádání z ruky se ve škole nevyučuje. Možnosti, které je škola schopna nabídnout přicházejí dost pozdě.

Žádnému romskému chlapci se nezdá rozumné čekat osm let na to, aby jich poté mohl využít. Jediné, co ho *v počátečních letech školní docházky skutečně zajímá je naučit se číst, přiměřeně psát a počítat*, avšak nikoli z lásky k literatuře nebo aritmetice. V první řadě, protože *potřebuje získat řidičský průkaz* a za druhé, protože *žije v podmínkách tržní ekonomiky*. Vše ostatní se mu zdá *zbytečné*. (Enquita, 1999)

- *„Podívej, včera jsem jim vysvětlovala co je hustota osídlení, jeden z nich vyrušoval a uhýbal od tématu, když jsem se rozhněvala a řekla: „K čertu, Angeli, poslouvej přeci, vždyť tohle se ti hodí!“ (odpověděl) „Á, co je mi po tom, jaké osídlení je v Asturias? A kromě toho, se změní jen co někteří zemřou a jiní se narodí... To není k ničemu, to je na nic, učitelko.“ ..Ne, absolutně si necení obsahu školního vzdělávání.. Přicházejí sem z jiných důvodů... i když si všeobecně necení toho, co se ve škole dělá, jasně si uvědomují, že číst je užitečné, číst a počítat. A jestli něco spojují se způsobem svého života, je to počítání, sčítání, odčítání, násobení, dělení..“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávací třídy (in Enquita, 1999, s. 23)*

„To co se chystají udělat, chtějí udělat co nejrychleji. Kdyby škola spočívala pouze v osvojení si čtení, psaní a aritmetických dovedností, vše, co by je od těchto činností odvádělo by považovali za ztrátu času, bylo by to zaměstnání, kterému se přednostně chtějí věnovat doma, mezi svými.“ (Enquita, 1999, s. 24)

- *„Když sem přijdou a píší diktát nebo píší něco jiného, pak podle jejich názoru skutečně pracují. Ale když stejnou činnost trochu pozměním, například psaní na tabuli, povídání si, jak se co dělá.. to už pro ně není práce. ...„Můj tatínek chce abych pracoval“ a já na to: „A co myslíš, že jsme právě dělali?“ Nebo, když jim to podám jinou formou, v podobě hry, sice se jim to líbí, ale už to není práce, podle nich si jen hráli...“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávací třídy (in Enquita, 1999, s. 24)*

Španělský Gitano nepotřebuje pracovat podle přesného časového rozvrhu, ani si nepotřebuje zvykat na pravidelnou námahu, ani na disciplínu, protože jeho práce je *flexibilní a nepravidelná*. Neaspiruje na nic jiného, než *„stát se sám sobě šéfem“*, je schopen *podřídít se pouze jediné autoritě a tou je vlastní rodina*. Pokládá za nepřijatelné být někde zavřený po dlouhé hodiny, protože vyrostl na čerstvém vzduchu a chystá se tedy i za podobných podmínek pracovat. (Enquita, 1999)

- „Jde o odlišnou „filosofii“, možná proto většina zaměstnání, která Gitanos vykonávají je zcela nezávislá. Nesnášíme uzavřené prostory, nesnášíme časový režim, nestrpíme někoho nad sebou... Prvořadě je uživit svou rodinu. Jak? Jak se dá: sbírat železný šrot, sbírat kartón, dělat...rozumíš? Myslím, že náš pozdrav to říká jasně: „salud y libertad“ („zdraví a svobodu“).“ z rozhovoru s dospělým španělským Gitano (in Enquita, 1999, s. 25)

Zvláště, volný čas má v životě španělských Gitanos vysokou hodnotu. Tak jako v ostatních tradičních, předindustriálních kulturách se ani zde nežije pro práci, ale pracuje se pro život.

Enquita (1999, s. 27) v tomto ohledu zmiňuje následující skutečnost: „setkáváme se s paradoxem, že skupiny imigrantů, kteří po svém příchodu žijí většinou v nepříznivých podmínkách nouze a chudoby, neznají majoritní jazyk, se ve škole adaptují lépe než španělští Gitanos, kteří pobývají na území Španělska už několik století, měli příležitost dosáhnout jistého materiálního komfortu a kromě toho již většinou neovládají jiný jazyk, než je lokální dialekt majoritního jazyka, který se stal jejich mateřským jazykem.“

- „... všimla jsem si jednoho rozdílu mezi imigranty a Gitanos...
- V jakém smyslu?
- Učí se mnohem rychleji, po všech stránkách... Protože jsou pozornější, mají vypěstované pracovní návyky a jsou disciplinovanější... a to žijí v podmínkách.. většinou na okraji společnosti...“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávací třídy (in Enquita, 1999, s. 27)

Příčina se zdá být zřejmá. Imigrant si přeje plně se integrovat, adaptovat se na společnost, která se ho chystá přijmout, tak aby v ní buď zůstal natrvalo, nebo protože si přeje vrátit se do své země, ale nejprve potřebuje rychle vydělat dostatek prostředků, což se odráží v jeho ochotě přijmout lecjaký druh práce a nebrat v úvahu poměr mezi prací a volným časem.

Ale Gitanos hledají přesný opak, chtějí vést odlišný způsob života, protože vyznávají nezávislost, volnost v časovém uspořádání, dostatek volného času a rychlý způsob výdělků. Kromě toho chtějí „být odlišní“, utvrzovat se ve schopnosti „žít na svůj účet“ a nebýt v závislém postavení vůči majoritě. (Enquita, 1999)

Chybějící ochota zapojit se do způsobu života majority *se promítá do očekávání ve vztahu ke vzdělávání* a přenáší se tak do postojů synů a dcer vůči škole.

- *„Když děti chtějí přijít, přijdou, a když nechtějí přijít, nepřijdou. Když se jim ráno nechce vstávat, zůstanou v posteli... nevychovávají je k poslušnosti a je jasné, že si své zvyky přinášejí i do školy. Poslušnost je stojí příliš úsilí, protože doma neposlouchají, dělají si tak trochu co se jim zlíbí.“* z rozhovoru s ředitelkou školy (in Enquita, 1999, s. 28)

„Zjednodušeně řečeno Romům nechybí vůle, nýbrž jejich vůle je jiná.“ (Enquita, 1999, s. 28)

9.4.2.2. Sociální mobilita

Skutečnost, že nejrůznější certifikáty a tituly potvrzující dosažené vzdělání nemají pro španělské Gitanos žádnou cenu, výstižně vyjadřuje Enquita (1999, s. 30): *„španělský Gitano se chce naučit počítat, ale nemá nejmenší zájem na tom, aby získal vysvědčení, které dokazuje, že počítat umí. Jestliže stojí o certifikát, který potvrzuje, že umí číst a psát, je to protože jej potřebuje k získání řidičského průkazu, nikoli proto, že by si skutečně myslel, že by bez onoho certifikátu nemohl řídit.“* (Enquita, 1999, s. 30)

Gitano se snaží vylepšit své ekonomické a sociální postavení, ale prostřednictvím vyššího výdělku v zaměstnáních, která jsou mu vlastní, činnostech, které ovládá a které ho zajímají, nikoli přípravou na povolání jiná, která jsou mu cizí, která náleží světu gádžů („*mundo payo*“). Snaží se o mobilitu v oblasti zaměstnání, ale *nepřekračují přitom rámeček svých specifických zaměstnání*, řemesla, koupě a prodej, tedy zaměstnání, pro jejichž vykonávání *nepotřebují doklad od školní instituce*. Skutečně, to co se mladý Gitano potřebuje naučit se naučí *„pouze mimo školu“*, nýbrž, *naučí se to za podmínky, že nebude ve škole ztrácet čas*. Čas trávený ve škole je tedy limitován, především v souvislosti s časným začleněním se do světa dospělých. Škola je důležitou podmínkou profesní mobility pouze v perspektivě trvalého zastávání úřadu nebo profese. Nerom musí na sobě trpělivě pracovat a využívat vzdělávacích možností, protože plánuje svůj profesní život dlouhodobě, ale *Gitano reaguje daleko flexibilněji, přímo a okamžitě*, na ekonomické příležitosti ve svém okolí. (Enquita, 1999)

„V protikladu k pohledu, který je ve společnosti obecně rozšířen, se španělští Gitanos necítí být osobně spjati se svými tradičními zaměstnáními. Nepocítují potřebu, aby se řemeslo přenášelo z jedné generace na druhou. *Gitanos jako skupina vykonávají celou škálu zaměstnání, která opouštějí a znovu obnovují v souladu s vnímanými příležitostmi a více méně tradiční charakter těchto zaměstnání nesouvisí s věkem ani generací. To znamená, že staří Gitanos nejsou spjati s tradičními řemesly, zatímco mladí by se zaměřovali na novoty, nýbrž rodina jako celek se pohybuje od jednoho typu zaměstnání k druhému v souladu s okolnostmi.*“ (Enquita, 1999, s. 31)

„V případě Gitanos, se *sociální mobilita* může snadno stát synonymem pro „*odcizení se svým lidem*“, protože *příležitosti, které společnost nabízí jsou příležitostmi individuálními, nikoli skupinovými, natož rodinnými.* Pokud jsou tyto možnosti využívány výhradně individuálním způsobem, *musí být solidarita v rámci rodinné skupiny nutně rozrušena účinkem odstředivých sil:* požadavky na mobilitu jedince v rámci oblasti; zřetelný rozdíl mezi ekonomickým přínosem do rodiny; *rozpor mezi statusem mimo rodinu, jež je v protikladu s postavením v rámci rodinné hierarchie;* nutnost separace od rodiny a rodinného zaměstnání... Můžeme se setkat s tím, že *i Gitano, který se v prvním okamžiku rozhodne pro dosažení školního úspěchu, od svého rozhodnutí upustí, ovlivněn vyhlídkou přerušování styků se skupinou svých blízkých.* (Enquita, 1999)

9.4.2.3. Rozpor práv

Povinnost školní docházky a její uložení proti vůli rodiny, nastiňuje komplexní problém společenský, etický a také právní, který se doposud řešil jednoznačně podle práva majoritní společnosti, ve prospěch vůle majoritních institucí, ačkoli ve skutečnosti by se na jeho řešení měla podílet jak skupina majoritní tak romská, menšinová. Dosavadní způsob řešení můžeme připisovat, více než čemukoli jinému, neznalosti práva ze strany španělských Gitanos.

Majoritní společnost považuje za samozřejmé, *pokud rodiny nezabezpečují školní docházku svých dětí, že stát použije moci a prostředků, kterými disponuje a přiměje rodiny, aby tak učinily.* Problém však vyvstává v okamžiku, kdy *určitá skupina nepovažuje vzdělávání a školní docházku za totéž co společnost majoritní.* Tak je tomu právě u Romů. Z pohledu neromů, povinná školní docházka působí jako ochrana dětí proti pracovní exploataci, umožňuje jim přístup ke kultuře a nabízí jim životní příležitosti. Kdežto z perspektivy Romů situace vypadá úplně jinak. Říci, že romské děti potřebují být

chráněny proti pracovní exploataci, protože začínají pracovat se svými rodiči od brzkého věku, znamená nejen neznalost, že jde o prvek jejich kultury a specifického způsobu života, nýbrž také nevzetí na vědomí, že práce v rámci rodinného hospodaření je jednou z aktivit, kterou nikdo nemůže spojovat s námezdnou prací, kvůli které bylo přijato legislativní opatření ve formě minimálního věku. *Dále je třeba si uvědomit, že přístup ke kultuře v rámci školního vzdělávání, je v jejich případě, přístupem nikoli ke kultuře vlastní, ale ke kultuře cizí, majoritní.* (Enquita, 1999)

9.4.3. Způsob vzdělávání

Od sedmdesátých let *prošel vývoj vzdělávání romského etnika mohutným vývojem.* Od segregace dospěl k jednotnosti. Od ničeho se dostal až na univerzitní půdu. Zatímco byl před lety pokládán za okrajový problém, dnes zaujímá přední místo ve vzdělávací politice.

V sedmdesátých letech byli Gitanos *ze vzdělávání jednoduše vylučováni.* Přestože nikdy nechyběly pokusy o jejich školní docházku, ve vzdělávací politice byl tento problém zanedbáván. Další moment přichází ve druhé polovině sedmdesátých a první polovině osmdesátých let, kdy se ve vztahu k Romům rozvíjí *vzdělávání segregované*, jež bylo z hlediska teoretického považováno za přechodné, v duchu „*escuelas puente*“. V poslední době, jsou romské děti *začleňovány chtě nechtě do běžných vzdělávacích institucí*, aniž by byla brána v úvahu jejich kulturní specifičnost; to znamená, že jsou *nuceny podřít se kulturnímu a vzdělávacímu modelu majority*, což vyvolává *vyhrocený konflikt a odmítání.* (Enquita, 1999)

- Od exkluze k segregaci

9.4.3.1. Období nepovinné školní docházky

Po období exkluze prošlo romské etnikum ve Španělsku *obdobím nepovinné školní docházky*, což pro většinu znamenalo v lepším případě dosti slabou docházku nebo žádnou. „Podle oficiální zprávy Generálního místoředitelství pro *kompensační výchovu* z roku 1988 („*Subdirección General de Educación Compensatoria*“) plnilo školní docházku 50 % dětí od 4 do 5 let, 80 % od 6 do 9 let, 60 - 70 % od 10 do 12 let, 20 - 50 % od 13 do 15 let.“ (Muñoz Sedano, in Enquita, 1999, s. 180) Uvedené procentuální hodnoty vycházejí z předpokládaného plnění školní docházky zapsaných žáků. Neberou v úvahu

reálný stav, tedy závažnou otázku školní absence a předčasné ukončení školní docházky. Takže realita byla mnohem neuspokojivější.

Stav odráží *skutečnost, že školní povinnost se romské minority netýkala*. V takových podmínkách romské děti přicházely do školy pouze v míře v jaké ony samy a jejich rodiny chtěly. Dalo by se říci, že míra docházky odpovídala míře jejich přizpůsobení se světu neromů („*mundo payo*“). Buď bylo jejich konání spojeno s definitivním zařazením se do majoritní společnosti, které bylo doprovázené částečným nebo úplným odmítáním etnické identity a skupiny, nebo jednoduše došlo k trvalému propojení s obou světů.

9.4.3.2. „Escuelas-puente“ neboli „přemostující školy“ (doslova „školy-most“)

V roce 1978 byla podepsána dohoda mezi romskou organizací „*Secretariado Gitano*“ a ministerstvem školství (*Ministerio de Educación y Ciencia*) na jejímž podkladě vznikly tzv. „*escuelas-puente*“. Dohoda trvala až do roku 1986, kdy bylo definitivně rozhodnuto, že romské děti budou plnit školní docházku v běžných institucích. Přesto výjimečně doposud některé „*escuelas-puente*“ přežívají.

Filosofie „*escuelas-puente*“ je výstižně obsažena v samotném názvu: „*školy-most*“. Jednalo se o *facilitaci vstupu romských dětí do školy prostřednictvím vzdělávacích center ležících v blízkém sousedství zón obývaných španělskými Gitanos*. Centra se věnovala výhradně jim a byla *schopna přizpůsobit se jejich potřebám a požadavkům*. Je pravdou, že tato centra „*escuelas-puente*“ problém vzdělávání romských dětí nevyřešila, neboť tyto děti byly *vzdělávány odděleně a izolovány od neromských dětí*.

„Na jedné straně se obvykle podotýká, že „*escuelas-puente*“ sloužily ke vzdělávání dětí, které by za jiných podmínek nikdy vzdělávány nebyly, že díky umístění center ve čtvrtích, kde Gitanos žili, mohla být centra jimi samými *chápána jako něco blízkého a vlastního*. Ale na druhé straně se upozorňuje na to, že se jednalo o *způsob segregace*, že žáci nedosahovali akademických úspěchů, že centra byla *nedostatečně materiálně zajištěná* a že *neposkytovala žákům intelektuálně a sociálně stimuluující prostředí*.“ Není snadné vyslovit objektivní hodnocení, avšak pravdou je, že „romští rodiče si velice cení blízkosti vzdělávacího centra v místě bydliště, což je snadno pochopitelné, navíc, když vezmeme v úvahu, jak jejich nedůvěru vůči světu neromů („*mundo payo*“), tak rizika spojená s „obtížemi“ nebo důležitost vzájemné podpory mezi příbuznými, včetně dětí“. (Enquita, 1999, s. 182)

- „*A že byla blíž. Líbila se mi, protože jsme tam byli samí Gitanos. My Gitanos si vzájemně rozumíme, mluvíme... Zkrátka my si rozumíme, ale gádžům („payos“)*

těm musíš pořád všechno vysvětlovat...“ z rozhovoru s romskou ženou (in Enquita, 1999, s. 182)

Zrušení center a začlenění romských dětí do běžných škol podpořila i uvedená romská organizace *Secretariado Gitano*. Centra byla kritizována z několika důvodů. Především, že v sobě nemají žádné prvky onoho mostu - „*puente*“, který by romské děti přibližoval a spojoval s běžným školním prostředím; dále pro svou tendenci udržet se stůj co stůj; pro svůj špatný stav atd. Stejně tak se *poukazovalo na řadu pozitivních aspektů*. Zejména schopnost „*přiblížení se*“ v různých formách ze strany instituce; *přizpůsobení* „školní rutiny“ zvláštnostem světa Romů („*mundo gitano*“): specializace učitelů, poznání prostředí a rodin, přizpůsobení učebních metod, přizpůsobení se v oblasti času a prostoru atd. *Tato ambivalence ve vztahu k segregovanému vzdělávání ve speciálních podmínkách, není výhradní záležitostí španělskou*. Setkáváme se s ní i u expertů z jiných zemí, kteří se problematice vzdělávání Romů intenzivně věnují a přispěli k vypracování národní a mezinárodní politiky, například Francouz *Jean-Pierre Liégeois*, který se k problému v osmdesátých letech vyjadřuje takto:

„Realismus vybízí k tomu, aby „specializované“ třídy nebyly v blízké době odstraňovány, objevují se totiž předpoklady, že „běžné“ školy doposud nenabízejí odpovídající kvalitu ani po stránce pedagogické ani respekt vůči kultuře, rozvíjený ve „specializovaných školách“ ani nepostradatelnou flexibilitu v časovém uspořádání nebo kázeňských požadavcích.“ (Liégeois, in Enquita, 1999, s. 183)

Enquita (1999) upozorňuje, že *specifičnost Romů nelze hledat pouze na úrovni etnické, nýbrž na úrovni hlubší, rodové*. Smísení s jinými, neznámými, odloučenými skupinami Romů, které jsou povinny jinými příbuzenskými pouty, může být pro společenství daleko rizikovější nežli smísení s Neromy, vůči kterými stačí udržovat si uvážlivý odstup.

Skutečnost, že *jednotlivé skupiny Romů si udržují vzájemný odstup od jiných se nemalou měrou odráží i v problematice vzdělávání Romů*. Uvnitř etnika převládá vzájemná nedůvěra. Pro jednotlivé skupiny španělských Gitanos je daleko přijatelnější vzájemné sblížení s Neromy (např. v příbuzenských vztazích). *„Odtud pravděpodobně pramení slabé nadšení, které v romských rodičích vzbuzuje představa mít romské učitele („maestros gitanos“). Tého myšlenky se dostává větší vážnosti a ocenění mezi Neromy než mezi jimi samými.“* (Enquita, 1999, s. 183)

V poslední době však paradoxně dochází k tomu, že některé státní vzdělávací instituce („centros públicos“) směřují k přeměně v tzv. „escuelas-puente“. Toto riziko hrozí za předpokladu, že se Gitanos budou nadále soustřeďovat v určitých čtvrtích; a také vzhledem ke skutečnosti, že soukromé vzdělávací instituce („centros privados“) si najdou vždy nějaký *důvod proč romské děti nepřijmout*. Výsledným efektem je tedy *soustřeďování romských dětí ve státních vzdělávacích institucích*, což obvykle vyvolává jistý druh tzv. „white flight“, tedy neuváženého úniku dětí neromských.

Navzdory všem okolnostem *požadují španělští Gitanos společné vzdělávání („escolarización conjunta“)* zásadně ze dvou důvodů. Na jedné straně, protože *chápu oddělené vzdělávání jako druh diskriminace*. Na straně druhé, protože *věří, že společné vzdělávání může být jedním ze způsobů jak by se mohli Neromové s Romy vzájemně lépe poznat*, a může napomoci tomu, aby si neromské děti zvykly na samozřejmou přítomnost dětí romských.

Je velmi obtížné, najít mezi Romy zastánce odděleného vzdělávání („escolarización separada“); „*zastánci segregace a ochrany etnické kultury bývají vždy Neromové*“. Z pohledu Romů, by oddělené vzdělávání („educación separada“), nemělo důvod přijmout podobu povinné školní docházky („escolarización“), neboť rodina, rodinná skupina, společenství Romů si vystačí a připadá jim zbytečné o ni stát. „Říci slovo „escuela“ - škola je totéž jako říci *neromské majoritní vzdělávání („educación paya“)*, pro které je charakteristické, že ho zajišťují Neromové - „payos“.“ (Enquita, 1999, s. 184)

➤ Problém rovnosti

Setkání s odlišným žactvem, jak uvádí Enquita (1999) představuje pro učitelský sbor zdroj nejistoty a znepokojení. Učitelé se v této situaci cítí „*nepohodlně*“, nejen kvůli nepředvídaným problémům, ale především, protože ve vzduchu občas „*poletuje*“ *podezření nebo dokonce riziko chování rasistického, etnocentrického nebo diskriminačního, z jejich strany*. A protože řešení stížností bohužel probíhá vždy rychleji, než by bylo vůbec možné zapátrat po kontextu celé události, upínají se učitelé ze všech sil, ve snaze zabránit případným nedorozuměním a pochybnostem, k *zacházení formálně rovnostářskému*.

Zatímco většina dokumentů posuzujících školní úspěšnost romských žáků nenabízí objektivní hodnocení, ale soustředí na výčet negativ z jejich strany:

„Nezralost, úroveň mentálních schopností, problémy rodinné a společenské... Ale nenajdeme v nich ani zmínku o kurikulu, o výukových programech, o metodice, o organizaci školních záležitostí, o kompetencích, počínání a postojích učitelského sboru.“ (Enquita, 1999, s. 186)

Formální rovnostářský přístup *pomíjí*, že *romský žák je daleko více vzdálen kultuře školy než žák neromský a že je vůči ní v opozici nikoli ve vztahu harmonickém*. Je jí vzdálen, protože za sebou nemá tradici vzdělávání, protože patří do skupiny, která je poznamenána analfabetismem, protože velmi často žije v podmínkách materiálního nedostatku, protože je vystaven kulturnímu strádání, protože je nositelem jiného jazyka, ačkoli pouze parciálně, protože vyznává jiné hodnoty atd. *A je v opozici, protože kultura jeho etnika stojí v mnoha aspektech v protikladu ke kultuře majoritní*. Za takových podmínek je uplatnění stejného procesu, stejných cílů učení a stejných kritérií evaluace *nespravedlivé, protože nebere v úvahu zmíněnou výchozí rozdílnost a protože romského žáka neustále staví před volbu mezi svou vlastní kulturou, se kterou se vnitřně identifikuje, a kulturou školy; před volbu mezi „vlastním světem“ a světem neromů a permanentně ho z „jeho světa“ vytrhuje*. (Enquita, 1999)

Enquita (1999, s. 188) se vyjadřuje ke stávající strategii *integrační politiky* v vztahu k Romům *velmi kriticky*. „Tato strategie ze strany majority není pro španělské Gitanos ničím novým. Je to jednoduše uplatnění starého způsobu chování španělské majoritní společnosti prostřednictvím školy: *popřít existenci španělských Gitaos jako etnické skupiny, jako svébytné kultury nebo jejich kulturu vytlačit jako něco nepodstatného; zatímco se romskému žákovi nabízí úplná integrace pod podmínkou, že ji bude vyhledávat a přestane být tím kým je a promění se v Neroma*. Dosáhne-li toho, překročí „onu hranici“ a pokud ne, získá jen další důkaz, že problém je na jeho straně, nikoli na straně majority.“ V podobném duchu se k problému vyjadřuje Liégeois, ovšem v osmdesátých letech: „*Úspěšná školní docházka, v pojetí nedávno minulém, by byla bývala s největší pravděpodobností zapříčinila „úspěšné“ vymizení romské kultury*.“ (Liégeois, in Enquita, 1999, s. 188)

- Mezi pozitivním působením a „onálepkováním“

9.4.3.3. Kompenzační výchova a vzdělávání – „educación compensatoria“

Za další cestu ve vzdělávání Romů zvolila v posledních letech *Rada pro vzdělávání („Administración educativa“)* formu *kompenzační výchovy a vzdělávání („educación compensatoria“)*, která představuje *pokus čelit problému vzdělávání Romů ve Španělsku prostřednictvím jisté vyrovnávací strategie*. Kompenzační výchova a vzdělávání je *krokem, který stojí mezi segregovaným vzděláváním v „escuelas-puente“ a prostou integrací v běžném systému*. Znevýhodnění (romští) žáci se učí společně s ostatními dětmi v běžných třídách běžné školy a vyrovnávací strategie spočívá v tom, že „*kompenzační pedagog*“ („*profesor/a de compensatoria*“) neboli „*učitel vyrovnávací třídy*“ si pouze při vybraných hodinách odvádí ze třídy malou skupinku žáků, kteří v daném předmětu látku nezvládají a potřebují poskytnout pedagogickou podporu. Tento „*kompenzační pedagog*“ s nimi realizuje individuální edukační práci dle *individuálního vzdělávacího programu* ve speciální učebně („*aula de compensatoria*“), nebo přímo v dané třídě spolupůsobí po boku hlavního učitele. Tento druhý způsob se však v praxi neosvědčil pro značné problémy s vymezením kompetencí a rolí obou učitelů.

Enquita (1999, s. 188) v souvislosti s naplňováním vyrovnávací strategie ve vzdělávání Romů poukazuje na „*zjevně nedostačující a neadekvátní personální i materiální zajištění*“, v jehož důsledku je „*jakákoli strategie pozitivní diskriminace odsouzena k tomu, aby vyústila v opravdovou hromadou hrubou diskriminaci*“. Dále poukazuje na definování tzv. „*romského problému*“ („*el problema gitano*“), jakožto „*problému karenčního*“: jsou chudí, jsou analfabeti, jsou tradiční, indolentní atd., to znamená, že jim chybí peníze, dispozice, kultura...toto východisko nemůže být podle Enquity zdrojem vhodné politiky v tomto ohledu. „*Tendence vzdělávací politiky je v současné době taková, že se na jedné straně setkáváme s obrovskou zdrženlivostí přijmout se všemi následky, že jde o problém kulturní, protože bychom byli nuceni diskutovat, na úrovni všeobecné i konkrétní, o validitě platného modelu vzdělávání. Zatímco na druhou stranu, se „utíká jak od moru“ od všeho co zní jako skupinová a etnická diskriminace. Na základě toho je přijímána tendence, pokládat problém vzdělávání Romů za souhrn individuálních případů.*“ (Enquita, 1999, s. 189)

- „*Nelíbilo by se mi, aby se učitel věnoval výhradně dětem romského etnika („niños de raza gitana“). Naopak by se mi líbilo, aby se věnoval dětem s vývojovým*

opožděním, ale aby to nebyly pouze děti romského etnika... nelíbí se mi, aby děti pociťovaly, že k nim patří zvláštní učitel jen proto, že jsou to děti romské ...“ z rozhovoru s ředitelkou (in Enquita, 1999, s. 189)

„Bez zohlednění kulturní specifičnosti (romského etnika) se našim úvahám nabízí pravděpodobně pouze jediná alternativa k etnické diskriminaci a tou je *individualizování, psychologizování* nebo *medikalizování* každého individuálního případu.“ (Enquita, 1999, s. 189)

- *„Věřím, že vyrovnávací třída slouží částečně k jejich posílení. Přicházejí sem vyprávět své příběhy, své problémy, mohou zpívat, tancovat.. Jsou absolutními protagonisty, a toto je povzbuzuje a dává jim chuť do svých tříd opět přijít...“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávací třídy (in Enquita, 1999, s. 189)*

Prostřednictvím vyrovnávacích tříd se jednotlivým znevýhodněným žákům dostává „více času a více pozornosti učitele“. Podle předpokladů by tedy měly zajistit efektivnější vzdělávání těchto žáků, ale to je, jak podotýká Enquita (1999, s. 189), „pouze domněnka“. Účinnost vyrovnávacích tříd je často diskutovaným tématem ostatních členů učitelského sboru a její efekt je všeobecně pokládán za nejistý.

- *„Učitelka zastává názor, že vyrovnávací třída příliš nepomáhá a „ačkoli nikdo nepochybuje o tom, že se v této třídě žáci něco naučí“ (tón jejího komentáře jasně naznačuje, že existuje někdo kdo o tom pochybuje), tyto děti se poté vrátí do běžné třídy a pokračují s běžnými učiteli; učitele však nadále provází tentýž problémem: učit některé děti něco jiného než co se učí děti jiné.“ z pozorování (in Enquita, 1999, s.190)*

Otevřená zůstává otázka, co všechno může způsobit ono pravidelné vyjímání romských dětí z běžných tříd. Ačkoli si někteří „kompenzační pedagogové“, přejí podílet se na vyučování v běžné třídě a někteří učitelé běžných tříd to přijímají, dochází k této variantě zpravidla výjimečně; zvykem bývá odvádět děti do *speciální učebny* („*aula de compensatoria*“), vyhrazené pro tento účel. Sdílení jedné třídy dvěma učiteli totiž vždy přináší problémy; v první řadě *narušuje intimitu prostředí* v jakém je učitel zvyklý pracovat a dále, protože jakákoli spolupráce směřuje vždy k přeměně v *podřízenost jednoho vůči druhému*, která nebývá akceptována.

Nízký počet žáků ve vyrovnávací třídě nevyhnutelně *poukazuje na jejich odlišnost* před jimi samými i před ostatními žáky. Označení jako „učitelka cikánů“ („*la profesora de los gitanos*“), jímž je učitelka vyrovnávací třídy často označována svými kolegy, je analogicky používáno i pro vyrovnávací třídy. Častým jevem je také to, že romské děti, přestože tráví většinu času v běžné třídě, označují vyrovnávací třídu jako „*moje třída*“.

Trvalé nebezpečí spočívá v „*přidělení*“ vyrovnávací třídy nebo učitelky vyrovnávací třídy. Je totiž pocíťováno žákem, jeho kamarády i učitelským sborem jako „*nálepka*“. Pokud členové běžného učitelského sboru zaujmou stanovisko, že tyto děti mohou prospívat pouze je-li s nimi zacházeno speciálním způsobem, snadno se mohou uchýlit k tomu, že sníží svůj tlak na žáka a věnují mu méně pozornosti. Navíc, začnou-li je jejich spolužáci z běžné třídy považovat za špatné žáky, přestanou s nimi spolupracovat v rámci skupinových úloh a začnou je tímto způsobem vylučovat. *Pokud se i oni sami začnou považovat, pod vlivem přidělení „nálepky“, za nedobré žáky, dojde k interiorizaci toto hodnocení, které se v určité míře stane součástí jejich sebehodnocení, jemuž následně podřídí své školní vyhlídky; a dále jej využijí ke stanovení vlastních limitů vůči nárokům, které jsou na ně vyvíjeny, o to víc, pokud se nedostatečně identifikují s obsahem vzdělávání.* (Enquita, 1999)

- *„Jistým způsobem jsou diskriminováni. Pozitivně, ale toto se může kdykoli obrátit proti nim, protože jsme je zpočátku vytažovali ze tříd. Já vytahuji i některé Neromy, to je velmi vhodné, protože tak nedojde k „onálepkování“ romských dětí. Avšak jsou i tací, kteří kladou odpor: „Né, né, já nechci do té třídy, to je třída pro hloupé“ nebo „třída dětí, kterým to nejde.“* z rozhovoru s učitelkou vyrovnávací třídy (in Enquita, 1999, s. 191)

Bohužel, nenabízí se srovnání školní úspěšnosti romských žáků v prostředí, buď více méně homogenním, jako je vyrovnávací třída, nebo heterogenním, jako je běžná třída. *Heterogenita může působit jako stimul při konfrontaci se žáky, jejichž výsledky jsou na vyšší úrovni a podpořit očekávání žáků. Ale stejně tak může působit jako prvek odrazující, jsou-li romští žáci neustále vystavováni srovnávání, které na ně působí nepříznivě a neblaze zasahuje do jejich sebehodnocení.* Homogenita naopak usnadňuje romským žákům existenci v instituci, pro níž je charakteristická soupeřivost, ale zároveň zplošťuje jejich horizont tím, že je zbavuje alternativních referencí.

9.4.4. Vývoj přístupů ve vzdělávání španělských Gitanos

Dlouhá cesta počínaje obdobím *analfabetismu*, kdy španělští Gitanos vzdělávání nebyli; přes zřízení škol nazývaných „*escuelas-puente*“, které představovaly segregované vzdělávání provázené úsilím, co nejvíce se přiblížit potřebám cílové skupiny; dále období *kompensační výchovy a vzdělávání*, kdy došlo ke zřízení „*kompensačních*“ neboli *vyrovnávacích tříd* („*aulas de compensatoria*“) při běžných školách, které poskytlo jakýsi mezistupeň *mezi absolutní segregací a úplnou integrací* v běžných třídách, která je zatím poslední variantou. Uvedený vývoj je v podstatě historií toho, *co se v daný moment majoritní společnost rozhodla udělat pro a se španělskými Gitanos, aniž by kdykoli, v této věci, počítala s jejich názorem.*

Jak již bylo řečeno, v počátečním období byli Romové ze vzdělávání *vykloučováni*, tento přístup však korespondoval *s jejich celkovým společenským vyloučením*. Nově vznikající „*escuelas-puente*“, ačkoli jejich označení evokovalo myšlenku dočasnosti („*puente*“ - „*most*“ jako spojovací článek; most, který vede odněkud někam), se ve většině případů proměnily *v oddělenou vzdělávací cestu vedoucí k opačnému cíli*, tzn. ve způsob segregovaného vzdělávání. *Kompensační výchova a vzdělávání*, které v současnosti dominuje, reprezentuje proces, jehož proklamovaným *cílem je dosáhnout stejných met, společných jak dětem majoritním, tak romským*. Politika prosté *integrace* do běžných tříd bez jakýchkoli zvláštností, kromě doplňkového působení *podpůrných učitelů*, nazývaných „*profesores de apoyo*“, jejichž činnost se dnes rozvíjí jakožto alternativa k vyrovnávacím třídám, které již představovaly přechodnou formu směrem k přirozené diverzifikaci třídy, jakožto skupiny pod vedením jediného učitele. (Enquita, 1999)

9.4.4.1. Přehled přístupů ve vzdělávání španělských Gitanos:

- analfabetismus (sociální vyloučení)
- „*escuelas-puente*“- „přemostující školy“ (segregované vzdělávání)
- *kompensační výchova a vzdělávání; kompensační neboli vyrovnávací třídy* v rámci běžné školy (buď oddělená třída „*aula de compensatoria*“, nebo dva učitelé společně v běžné třídě: hlavní učitel běžné třídy a učitel vyrovnávací třídy neboli „*kompensační pedagog*“ („*profesor/a de compensatoria*“); problémy s vymezením kompetencí a rolí)
- prostá *integrace* do běžných tříd, bez jakýchkoli zvláštností (doplňkové působení *podpůrných učitelů* tzv. „*profesores de apoyo*“)

V celém procesu vzdělávání sledujeme tento vývoj: nejprve *exkluze*, poté *izolace* a nakonec přechod k *individualizaci* nebo *diverzifikaci* směrem k individuálnímu plánu. Na samém konci procesu tedy romští žáci získávají „*tvář jednotlivce*“, což souvisí se ziskem v oblasti „*školní existence*“, ale naopak ztrácejí svou existenci společenskou. „Před vznikem „*escuelas-puente*“ nebyli nuceni akceptovat vzdělávání, tato oblast v sobě zahrnovala *dobrovolnost z jejich strany*. Zatímco nyní je jim *školní povinnost ukládána, vnučována a stále přísněji vyžadována*. Rostoucí školní docházka představuje pozvolné potlačování fenoménu „*samoučení se v rámci skupiny*“ a znamená *přechod od reprodukce vlastní kultury k asimilaci v rámci kultury dominantní*.“ (Enquita, 1999, 196) V průběhu vývoje také sledujeme narůstající tendenci zástupců majoritní společnosti, institucí a profesionálů, „*vstupovat do života španělských Gitanos*“. „Při exkluzi je nechali být, při segregaci poznali v praxi jejich odlišnost a při pokusu začlenit je skončili u toho, že „z každého Gitana udělali případ, který je třeba analyzovat, diagnostikovat, přetvářet podle poznatků a vůle profesionála“. (Enquita, 1999, s. 196)

„V celém tomto procesu a především na jeho konci *postrádáme přítomnost samotného „Gitana“*, kterého se *dosud nikdo nezeptal, co o školní instituci soudí on sám*. Zda se vůbec chce přiblížit parametrům, které vymezil svět Neromů.“ (Enquita, 1999, s. 197)

- „*Ano, všeobecně si cení.., ačkoli obvykle nedoceňují činnosti, které tu děláme, jsou jasně přesvědčeni o tom, že číst je užitečné, čtení a počty.*“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávají třídy (in Enquita, 1999, s. 197)
- „*Rodiče, se kterými jsem mluvila, si cení toho, že děti umějí číst a psát a že umějí počítat. Toto, alespoň toto oceňují, a to je moc důležité.*“ z rozhovoru s učitelkou vyrovnávají třídy (in Enquita, 1999, s. 197)

„*Je překvapivé, že ačkoli se neustále hovoří o začlenění prvků kultury a tradice španělských Gitanos do programů a školních aktivit, dosud se v této věci nic neudělalo.*“ (Enquita, 1999, s. 198)

Například s Marokem a Portugalském existují dohody, že ve školách, kde se vzdělává určité množství žáků tohoto původu, jsou *přítomni učitelé stejné národnosti, kteří udržují živá pouta s původní kulturou; nemluvě o zkušenostech škol pro tzv. „luxusní menšiny“ jako je francouzské a italské lyceum, školy britské či americké*. Nicméně neexistuje žádný mechanismus, aby romští učitelé, nebo Neromští, ale znalí romské kultury, a že tací jsou,

pomáhali překonávat pocit odcizení romského dítěte v neromské majoritní škole, což by se v případě vzdělávání některých jiných menšin nemohlo vůbec stát. Enquita (1999, s. 198) naráží na problém v organizaci španělského školství, v tom smyslu, že „učitelé, kteří splňují jednu z uvedených podmínek, nemají zpravidla příležitost využít svých kompetencí ve prospěch romských žáků, v důsledku byrokratického počínání v systému pracovních přeložení a profesních postupů ve státním školství“.

10. SLOVENSKO

10.1. Situace Romské menšiny na Slovensku

Na Slovensku žije odhadem 350 - 400 000 romských obyvatel, což představuje *jednu z největších romských populací v Evropě*. Nicméně podle oficiálních statistických zdrojů je romská menšina na Slovensku méně početná. Značná část romské menšiny na Slovensku žije *ve znevýhodňujících podmínkách, které charakterizuje vysoká míra nezaměstnanosti, nízké vzdělání, různé sociální problémy a negativní předsudky většinového obyvatelstva*. Romská komunita byla vždy *heterogenní a rozvrstvená*. I na Slovensku lze v některých komunitách pozorovat určité *pozůstatky kastovního systému*. Romské komunity se liší dialekty, způsobem života, příslušností k určitým regionům, městským či venkovským okolím. *Vzájemné rozdíly a bariéry mezi různými romskými podskupinami* jsou v některých případech větší než rozdíly mezi romským a neromským obyvatelstvem. Protože romská komunita *byla vnímána jako homogenní* a na tyto rozdíly se nebral zřetel, došlo v sociální, školské a kulturní politice k některým *závažným chybám*. (Co se osvědčilo, 2003)

Většina romského obyvatelstva žije na území *východního a jižního Slovenska*. Část romské populace, především *obyvatelé měst a vesnic, je silně integrovaná* a životní úroveň, vzděláním a zaměstnaností se nikterak neliší od okolního obyvatelstva. Část romské populace, která *trpí společenskými problémy, žije převážně ve více než šesti stech chudých osadách bez patřičné infrastruktury*, jež jsou odděleny od okolních vesnic a nacházejí se většinou na východním Slovensku. Kromě evidentních obtíží v oblasti sociálních a zdravotních podmínek jsou kořeny problémů spojeny se vzděláním a zaměstnaností Romů. (Co se osvědčilo, 2003)

K *prohlubování problémů* dochází *po roce 1989*, kdy nastala v důsledku ekonomické transformace *výrazná vnitřní migrace Romů z města na venkov* mající především sociální charakter. Tato migrace je podmíněná vyššími životními náklady ve městech. Vznikají *nové osady, rozrůstají se staré* a v některých obcích tato migrace představuje *značný regres pro celou romskou komunitu*. Ve městech na východním Slovensku v důsledku toho vznikly celé ulice a čtvrti, které jsou téměř výlučně osídlené Romy. Vytvořily se *územně a sociálně izolované městské čtvrti s výrazným výskytem sociálně-patologických*

jevů, se selhávající infrastrukturou a zdravotním ohrožením. (Systém koordinácie implementácie horizontálnej priority marginalizované rómske komunity, 2008)

Specifickým problémom, jemuž je romské obyvateľstvo vystaveno, je *sociálna vylúčenie*. *Sociálna exklúzia je udržiavaná predovšetkým tým, že Romové žijú v nerovnomerne rozložených, izolovaných, priestorovo a sociálne vylúčených romských komunitách a vzhľadom k vybavenosti technickou infraštruktúrou, resp. kvalitou životného prostredia, tak žijú v hlboko substandardných obecných či mestských osídleniach, ghettech*. Stav sociálnej vylúčenia z tzv. bežnej spoločnosti je zťažovaný nevyporádanosťou majetkových vzťahov a vlastníctva pozemkov pod týmito osídleniami, špatnou dostupnosťou sociálneho bývania a neexistujúcim legislatívnym vymedzením sociálneho bývania a jeho typov. (Systém koordinácie implementácie horizontálnej priority marginalizované rómske komunity, 2008)

Problém vzdelávania je jedným z najväznejších. Jeho riešenie môže mať vplyv na úspešnú či neúspešnú *pozíciu Romov na trhu práce*, ktorou nyní charakterizuje *vysoká nezamestnanosť*. Podľa posledného sčítania ľudu takmer 77 % Romov dokončilo iba základné vzdelanie a 8 % absolvovalo odborné učilište. Menej než 2 % dokončila strednú školu a/nebo školu vysokú. *Romské deti nastupujúce do základných škôl často nerozumejú slovensky (alebo maďarsky), čo predstavuje závažný handicap*. Mnoho inak veľmi nadaných a inteligentných romských detí preto *skončí v špeciálnych školách*. (Co se osvědčilo, 2003)

Vzdelanostná úroveň romskej populácie je dlhodobě pod celoslovenským průměrem, což platí ve zvýšené míře o příslušnicích marginalizovaných romských komunit. „*Vzdělávací systém se nadále jeví jako silně monokulturní a nevstřícný vůči minoritním a ohroženým skupinám, málo úspěšný při aktivizaci a motivaci žáků z takových skupin*.“ (Systém koordinácie implementácie horizontálnej priority marginalizované rómske komunity, 2008, s. 11)

Osnovy, až na malé výjimky, obsahovo i formálne ignorujú špecifika romskej kultúry, histórie a jazyka. Podobne i *učitelia ne vždy dostatočne reflektujú odlišné sociálne a kultúrne zázemie svojich žiakov*, čo býva *zdrojom častých nedorozumení, konfliktov* či vzájomného ignorovania. Rovnako *škola zanedbáva prácu s rodinou* a nebuduje sa chýbajúca podpora vzdelávania detí zo strany jednotlivých lokálnych romských komunit. *Malá pozornosť je venovaná práci s učiteľmi a podpore jejich motivácie* ve školách se zvýšeným podílem dětí

z marginalizovaných romských komunit. (Systém koordinácie implementácie horizontálnej priority marginalizované rómske komunity, 2008)

Problémem je rovněž *etnická segregace na školách a vysoký podíl Romů ve speciálních školách*. Jedním z projevů *nízké integrace* romských dětí do společnosti je jejich *slabé zastoupení v předškolní výchově a následně na středních a vysokých školách*. Nadměrné zastoupení romských dětí *ve speciálním vzdělávání* nicméně není pouze problémem Slovenska. „*Je velmi vysoké ve většině zemí střední a východní Evropy, včetně Bosny a Hercegoviny, Bulharska, Chorvatska, České republiky, Maďarska, Makedonie, Černé hory, Rumunska, Srbska*“. (School as ghetto, 2009, s. 14)

10.2. Klíčová zjištění v oblasti vzdělávání

Přibližně 60% dětí ve speciálním vzdělávání na Slovensku ve školním roce 2008-2009 tvoří *Romové*. Značné *rozdíly mezi standardními a speciálními učebními osnovami* výrazně *limitují možnosti pro (re)integraci* dětí ze speciálních škol a tříd do běžného vzdělávání. Zatímco *podíl romských žáků ve speciálních školách je téměř 60%*, mezi žáky, kteří pokračují ve studiu na speciálních středních školách, tvoří *Romové* přibližně jednu třetinu. „*Mezi žáky speciálních základních škol, kteří ukončili povinnou školní docházku v devátém ročníku, představují Romové polovinu. Mezi žáky speciálních základních škol, kteří ukončí povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, tvoří Romové 80%*.“ (School as ghetto, 2009, s. 8)

Romský vzdělávací fond (2009) upozorňuje, že *speciální vzdělávání není dobrou investicí* ani pro romské děti ani pro Slovensko. Romští absolventi speciálních základních a nebo středních škol mají *mimořádně omezené příležitosti pro získání stabilního zaměstnání*. Například v roce 2007 byla nezaměstnanost osob se základním vzděláním na Slovensku 44,6 %. „*Od osob s neúplným základním vzděláním nebo těch, kteří jej ukončili ve speciálním školství nelze očekávat, že státu, v průběhu svého pracovního života, přinesou čistý finanční zisk prostřednictvím daní a povinných odvodů*.“ (School as ghetto, 2009, s. 9)

Přetrvávající nadměrný počet Romů ve speciálním vzdělávání je ovlivněn množstvím faktorů. Některé z nich jsou spojené s *postupy a mechanismy*, jejichž prostřednictvím děti *vstupují do systému speciálního vzdělávání* anebo jej opouštějí. Neméně důležité jsou i *motivace zodpovědných institucí a romských rodičů* zapsat děti do speciálních škol a tříd.

Faktory vedoucí romské rodiče k tomu, aby své dítě nechali zapsat do speciálního vzdělávání, nezahrnují jen *atraktivní vlastnosti speciálních škol a tříd*, ale rovněž *nejrůznější obtíže spojené s účastí romských dětí ve standardním vzdělávání*. Navíc, *„někteří rodiče si jednoduše nejsou vědomi dostupných možností a rozdílů mezi oběma typy vzdělávání“*. (School as ghetto, 2009, s. 9)

Hlavní charakteristikou slovenského vzdělávacího systému je *brzké a rigidní zařazování dětí do jednotlivých vzdělávacích proudů*. Přičemž k rozdělování dětí do běžného a speciálního základního vzdělávání dochází již na začátku vzdělávacího procesu, *mezi 6 až 8 rokem*. Podle OECD (in School as ghetto, 2009, s. 13) *„dělení dětí do vzdělávacích proudů v raném školním věku přispívá ke zvyšování dopadu socioekonomického prostředí na výkon žáka. Čím dříve byli žáci rozděleni do jednotlivých institucí a programů, tím silnější byl dopad socioekonomického prostředí na výkon žáků.“* V tomto smyslu slovenský vzdělávací systém *upevňuje sociální rozdíly*, protože *u dětí z nízko-příjmových rodin přispívá s větší pravděpodobností k dosažení nižšího vzdělání*, což následně zvyšuje pravděpodobnost, že *další generace dětí bude vyrůstat v chudobě* a tím se bludný kruh uzavře. (School as ghetto, 2009)

Prostorová segregace Romů ve vzdělávání může nastat na různých úrovních. „V rámci vzdělávacího systému na Slovensku se přitom vyskytují zejména tyto *tři typy segregace*:

- *Oddělené vzdělávání romských žáků v systému speciálního školství* (ve speciálních třídách nebo ve speciálních základních školách)
- *Oddělené vzdělávání romských žáků v rámci základních škol s převahou romských žáků nebo v rámci čistě romských škol* (vznikajících v blízkosti sociálně vyloučených lokalit)
- *Oddělené třídy na základních školách navštěvované výhradně romskými žáky* (v některých případech v oddělených budovách či pavilónech).“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku, s. 158)

Romský vzdělávací fond (2009) se snaží poukázat na skutečnost, že *kombinace prostorové segregace Romů a neromů s umístěním Romů ve speciálním vzdělávání je na Slovensku častým jevem, jehož výsledkem je velký počet de facto etnicky segregovaných speciálních škol a tříd*. Legislativní rámec na úrovni významných mezinárodních dokumentů jasně definuje právo na vzdělávání a vymezuje segregaci ve vzdělávání jako nepřipustnou. Je však třeba postupovat *„proti reálné segregaci, což se*

v případě Slovenska zatím neděje.“ (Odpověde na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku, s.159)

10.3. Přehled situace ve vzdělávání

10.3.1. Odhad počtu Romů ve speciálním školství na Slovensku

Ve školním roce 2007/2008 působilo na Slovensku 179 speciálních základních škol. Následující odhady vycházejí z výzkumné studie Romského vzdělávacího fondu (2009). Celkový počet romských žáků ve speciálních základních školách na Slovensku je odhadován na 8 200 až 9 150 romských žáků, což odpovídá přibližně 60 % z celkového počtu žáků. Přibližný celkový počet romských žáků zapsaných do speciálních tříd v běžných základních školách na Slovensku činí 4 800, což odpovídá přibližně 85 %. Celkový počet neromských žáků ve speciálních třídách běžných základních škol na Slovensku je odhadován na 790. V tomto ohledu, názor vyjádřený mnoha romskými rodiči, jakož i některými řediteli a učiteli, „že speciální třídy běžných základních škol jsou třídami pro Romy, proto není daleko od reality“. (School as ghetto, 2009, s. 22) Celkový počet romských studentů na speciálních středních školách na Slovensku je odhadován na 1,794 až 2069, což odpovídá 35 %. Podíl Romů pokračujících ve studiu po ukončení speciálního základního vzdělávání je tedy nižší než počet neromských žáků.

10.3.2. Odchytky v koncentracích Romů a vymezení školských obvodů

10.3.2.1. Vliv geografického rozložení Romů

Etnická struktura speciálních škol je úzce provázaná s typem osídlení. Romské děti žijící v integrovaném prostředí nejčastěji navštěvují etnicky smíšené školy v porovnání s romskými žáky z koncentrovaných, oddělených nebo segregovaných osídlení. A navíc „problémy ve školách u romských dětí z integrovaných oblastí se významně neliší od problémů dětí neromských“. (Kriglerová, in School as ghetto, 2009, s. 28) Vyšší podíl Romů vzdělávaných ve speciálních třídách oproti speciálním školám souvisí jednak s geografickým rozložením Romů a s rozmístěním speciálních základních škol. A dále z tendence zakládat speciální třídy pro děti s diagnózou lehká mentální retardace při

běžných školách, které jsou v průměru *blíže k romským osídlením než školy speciální*. Vezmeme-li v úvahu první faktor: *přibližně dvě třetiny Romů žijí na Slovensku ve venkovském prostředí, zatímco speciální základní školy jsou nejčastěji umístěny ve městech*. Druhý faktor souvisí s oficiální úlohou speciálních škol vzdělávat nejen žáky s lehkou mentální retardací, ale i žáky s vážnějším mentálním postižením. V případě romských žáků zařazených do speciálního vzdělávání představuje *lehká mentální retardace nejčastější diagnózu*. Naproti tomu *„neromští žáci s diagnostikovanou lehkou mentální retardací bývají daleko častěji individuálně integrováni a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu v běžných třídách“*. (School as ghetto, 2009, s. 25)

10.3.2.2. Praxe stanovování školských obvodů

V úzké souvislosti s typem osídlení a prostorovou segregací ve vzdělávání je nutno zmínit praxi *„vymezování školských obvodů“*, tedy tzv. spádových oblastí škol, které je plně v kompetenci obcí. Ty je zpravidla určují ve svých všeobecně závazných nařízeních. Většina obcí je zároveň zřizovatelem všech nebo přinejmenším většiny škol na svém území. Pokud jsou různé etnické skupiny žijící v obci koncentrované do některých jejích částí, *v případě stanovení školských obvodů, které tyto části kopírují, budou i školské obvody kopírovat jejich etnickou strukturu*. Nejnapadněji se tento jev může projevit v obcích, kde je část obyvatelstva prostorově oddělená (segregovaná) od ostatního obyvatelstva. V takovém případě se navenek neutrálním administrativním rozhodnutím zabezpečí *reprodukce prostorové segregace obce v segregaci žáků do příslušných škol*. V současnosti neexistuje žádný závazný, vynutitelný právní předpis, který by obcím ukládal povinnost přihlídnout k možné reprodukci prostorové segregace při stanovování školských obvodů. *„Praxe stanovování školských obvodů, následkem které dochází k reprodukci prostorové segregace ve školách, je proto relativně pohodlným a ve své podstatě nenapadnutelným rozhodnutím, kterým je možné zabezpečit oddělené vzdělávání romských a neromských žáků.“* (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s.70)

10.3.3. Rozdíly mezi speciálními a standardními učebními osnovami

10.3.3.1. Vliv rozdílů z hlediska možnosti reintegrace do standardního vzdělávání

Učební osnovy na speciálních základních školách jsou ve srovnání s výukou na standardních základních školách *zredukovány*. Amnesty International (in School as

ghetto, s. 30) informuje až o „čtyřletém rozdílu mezi speciálními a běžnými osnovami“. Ředitelé speciálních škol se shodují, že učební osnovy pro žáky s lehkou mentální retardací *pokrývají přibližně 60 % učebních osnov běžných škol*. V nižších ročnících se *rozdíly mezi běžným kurikulem a kurikulem ve speciálních školách* projevují především *v základních předmětech*, jako čtení, psaní, matematika, přičemž *ostatní předměty jsou značně eliminované*. Výsledkem je, že žáci speciálních základních škol *ukončí devátý ročník na úrovni sedmého ročníku s nižším počtem předmětů*. Speciální třídy běžných škol pracují podle stejných učebních osnov jako školy speciální, podle stupně diagnostikované mentální retardace.

Ve speciálním vzdělávání se ve srovnání s běžnými školami odlišují nejen osnovy, ale navíc se *důraz klade více na praktické aspekty vyučování* než na všeobecné znalosti. Zatímco předměty vyučované na speciálních a běžných základních školách jsou do velké míry podobné, *množství dosažených vědomostí v rámci jednotlivých předmětů je rozdílné*. Dalším podstatným rozdílem je *šest hodin týdně věnovaných pracovnímu vyučování* v posledních třech letech speciální školy *ve srovnání s jednou hodinou týdně v běžných školách a třídách*. Na rozdíl od běžných učebních osnov ve speciálních základních školách a speciálních třídách *zcela absentuje výuka cizího jazyka*. (School as ghetto, 2009)

Jedinou výhodnou speciálního vzdělávání oproti standardnímu vzdělávání je *důraz na individuální přístup k žákům*. Zatímco průměrný počet žáků v běžné třídě činí 25, podle výsledků terénního výzkumu *průměrná třída speciální základní školy má 8 žáků a speciální třída běžné školy 9 žáků*. Nehledě na výhody individuálního přístupu ve speciálním vzdělávání, *„výrazné rozdíly mezi speciálními a standardními učebními osnovami značně limitují možnosti pro reintegraci ze speciálních škol a tříd do standardního vzdělávání, proto k ní dochází jen zřídka“*. (School as ghetto, 2009, s. 33)

10.3.4. Úskalí a rizika vybraných podpůrných mechanismů vzdělávací politiky

10.3.4.1. Předprimární vzdělávání

Přístup ke kvalitnímu vzdělávání dětí v předškolním věku je klíčový pro zlepšení jejich vzdělávacích šancí a následně i v boji proti segregaci. Na Slovensku je však *návštěvnost romských dětí v mateřských školách kriticky nízká*. Je to dáno, jak *nedostatečnými*

kapacitami v předškolních zařízeních, tak postoji a rozhodnutími rodičů dětí. Proto je nezbytné, aby opatření na rozšíření docházky v tomto věku byla prováděna souběžně s motivací rodičů samotných.

10.3.4.2. Nultý ročník

Do nultého ročníku může být dítě zařazené po diagnostickém posouzení školní zralosti a písemném souhlasu rodiče dítěte. Diagnostika má být prováděna výhradně pedagogicko-psychologickou poradnou a na základě sociokulturně nezávislých testů školní zralosti pro 6- až 7-leté děti, které respektují specifika v oblasti poznání a zkušeností dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, především u dětí z prostředí národnostních menšin. „K diagnostice školní zralosti se má primárně využívat Test školní zralosti pro sociálně znevýhodněné děti.“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s.76)

Riziko související se zařazením do nultého ročníku

Navzdory všeobecně pozitivnímu hodnocení nultých ročníků ze strany odborné veřejnosti i pedagogů, v praxi jejich efektivita a vliv na školní úspěšnost a další vzdělávací dráhu dětí, dosud nebyla podrobena hodnocení. *Spornost integračního významu nultého ročníku vyvstává zejména z hlediska dalšího zařazení dětí do tříd po jeho absolvování.* Vzhledem k tomu, že osnovy nultého ročníku jsou nezřídka vytvořené rozložením učiva prvního ročníku do dvou školních let, což umožňuje pomalejší tempo výuky, žáci nultého ročníku tvoří obvykle homogenní třídu i v prvním ročníku a následně pokračují ve vzdělávání ve stejné třídě po dobu celé docházky do základní školy. Legislativa takový postup umožňuje, i když otázka dalšího vzdělávání dětí po nultém ročníku je řešená poměrně vágně a jednou z legitimních možností je zařazení dětí do tzv. specializované třídy. (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011)

10.3.4.3. Přípravný ročník

Protichůdným opatřením k filozofii nultých ročníků zřizovaných na běžných školách je zřizování přípravných tříd na speciálních základních školách. „Konečným cílem přípravného ročníku je připravit dítě na vstup do 1. ročníku, což navozuje dojem stejného postavení předškolní výchovy, nultých ročníků na ZŠ a přípravných ročníků na zvláštních školách.“ (Gallová-Kriglerová, 2010, s. 21) Přípravný ročník je v první řadě určený pro žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří dosáhli věku šesti let, nedosáhli školní zralosti a

nemají předpoklady pro zvládnutí prvního ročníku základní školy pro děti se zdravotním znevýhodněním. *Vysoké zastoupení romských dětí v těchto ročnících, pro které je „automatickou vstupenkou“ na speciální školu, bývá často kritizováno.* Přestože vláda v minulosti přijala závazek *„přehodnotit opodstatněnost přípravné třídy ve speciální základní škole pro mentálně postižené v souvislosti s přijímáním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“*, do nového školského zákona ani do dalších norem se zatím nepromítl. (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s.77) Podstata nebezpečí spočívá ve snadnosti prvotního zařazení dítěte do přípravného ročníku a jak upozorňuje Gallová-Kriglerová (2010, s. 22) *„v praxi zřídka následné zařazení dítěte do jiné než zvláštní školy.“*

10.3.4.4. Specializovaná třída

Dalším z doporučených nástrojů při vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí je vytváření tzv. *specializovaných tříd*. Třída může být vytvořena *pro 4 až 8 žáků* buď *z jednoho ročníku, nebo sloučením žáků z různých ročníků*. Ve specializované třídě by měl být žák zařazen pouze *po dobu nezbytně nutnou*. Vzhledem k tomu, že *„doba nezbytně nutná není specifikovaná a ani legislativně omezená, existují závažné pochybnosti, zda se opatření nebude využívat k legitimizaci trvalého vyčleňování romských žáků do oddělených tříd.“* (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s.78)

Škola může vytvářet *specializované třídy pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí* po dobu školní docházky, pokud:

- Po absolvování nultého ročníku *nemají předpoklady úspěšně zvládnout obsah vzdělávání prvního ročníku školy*
- *Nezvládají obsah vzdělávání prvního ročníku školy, nebo pokud se na základě psychologického vyšetření zjistí, že žáci nemají předpoklady, aby úspěšně zvládli obsah vzdělávání prvního ročníku*
- Potřebují *kompenzační program nebo rozvojový program*
- Byli vzděláváni v základní škole *podle programu pro žáky se zdravotním znevýhodněním, ale neprokázalo se u nich zdravotní postižení.*

Prohlubování segregace romských dětí na běžných základních školách

Dlouhodobé fixování segregace do speciálního školství přispívá k vytváření *„tradice“*, ve které jednu školu navštěvuje *několik generací dané rodiny* a její členové nezřídka

vzdělávají ti samí pedagogové. *K udržování nebo dokonce k prohlubování segregace romských dětí ve speciálním vzdělávání přispívají nepochybně i běžné základní školy, které zejména v regionech s vyšším zastoupením romských žáků využívají možnost zřízení specializovaných tříd.* Důvody, které školy vedou k zavedení tohoto opatření, jsou komplexní, ale lze konstatovat, že velmi významnou roli mezi nimi sehrává *nastavení systému financování školství* (téměř dvojnásobný objem finančních prostředků ročně na žáka vzdělávaného ve speciální třídě). V případě běžných škol však do popředí může vystupovat i *strach z odlivu neromských žáků*, ať už v důsledku předsudků jejich rodičů, nebo v důsledku snižování celkových vzdělávacích výsledků školy. *Hrozba uplatnění práva rodičů na volbu školy může vedení školy motivovat k vyčlenění většiny nebo všech romských dětí do specializovaných tříd, ve kterých jsou nezřídka vzděláváni žáci několika ročníků současně.* „Extrémním případem, který uplatnila jedna základní škola v okrese Prešov, je *sdužení všech romských dětí od prvního do devátého ročníku do společné speciální třídy.*“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s.83)

Rozhodnutí o zřízení specializované třídy jako „racionální řešení“

Jestliže rozpočet konkrétní školy je primárně určovaný počtem žáků, vytváří se na školy tlak na udržení co největšího počtu. Ve vztahu k romským dětem se tato snaha projevuje dvojím způsobem. Na jedné straně se vzhledem k demografickému vývoji stávají pro běžné i speciální školy „lukrativní“. V případě jejich vyšší koncentrace se však pro školu stávají *ohrožením*, jelikož mohou způsobit odliv neromských žáků promítnutý do celkového poklesu žáků na škole. „*Vyčleňování romských dětí do oddělených tříd se v takových případech jeví jako jedna z nejracionálnějších možností. Při porovnání nastavení výšky normativních příspěvků, vzhledem k popsáním nedostatkům při diagnostice dětí pocházejících ze znevýhodňujícího prostředí a jinojazyčného prostředí, je proto častou strategií školy zařazení dětí do samostatné speciální třídy. Takovým rozhodnutím škola nepřijde ani o žáky ani o finanční prostředky.*“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 86)

10.3.4.5. Speciální školy

S vývojem poznatků v oblasti pedagogiky se postupně prokázalo, že *navzdory nezpochybnitelně pozitivním dosahům oddělené vzdělávání ve speciálních školách nepříznivě ovlivňuje rozvoj sociálních vztahů, kompetencí a sociálního kapitálu dětí, což následně ztěžuje jejich začlenění se do společnosti.* Od roku 1990 se proto začala

postupně vytvářet a zavádět *možnost individuální integrace dětí* se speciálními potřebami do mateřských, základních a středních škol běžného typu.

Názorový rozpor

V souvislosti s nadměrným zastoupením romských žáků ve speciálním vzdělávání sledujeme na Slovensku *tendenci speciálního školství naplňovat existující kapacity. „Tendenci, která je nezřídka v rozporu k deklarovaným integračním cílům státní politiky a která je navíc podpořena takovým nastavením školského systému, které z vyčleňování dětí (specificky romských) do systému speciálního vzdělávání činí racionálně výhodnou alternativu.“* Na druhou stranu, vedení speciálních škol je nezřídka přesvědčené, že v jejich škole se dětem z vyloučených romských lokalit dostává *nepoměrně víc a kvalitnější péče*, než v případě vzdělávání na běžné škole. Speciální pedagogové působící na „romských“ speciálních školách jsou *většinou velmi motivovaní k práci s těmito dětmi*, což se *pozitivně odráží na jejich odbornosti a projevuje i v celkové atmosféře školy*. (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 53)

10.3.5. Příprava učitelů

10.3.5.1. Nedostatky v pregraduální přípravě a následném vzdělávání učitelů

Podle údajů Ministerstva školství (in School as ghetto, 2009, s. 34) *„méně než polovina učitelů ve speciálních školách je přiměřeně kvalifikovaná“*. Ředitelé speciálních škol často poukazují na *nedostatek zájmu za strany mladých absolventů vysokých škol* vyučovat na speciálních školách, přestože spíše u mladých učitelů lze očekávat vyšší flexibilitu a ochotu následovat nové trendy ve vzdělávání. Kromě vysokoškolského pedagogického vzdělávání *závisí kvalita vyučovacího procesu na příležitostech k dalšímu vzdělávání a výcviku*. Kde takové příležitosti *nejsou dostupné*, je velmi pravděpodobné, že učitelé budou postrádat nezbytné dovednosti pro integraci dětí (romských či neromských) se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci terénního výzkumu pouze *„jedna třetina učitelů zmínila účast na školeních zaměřených na speciální vzdělávání v průběhu své kariéry“*. (School as ghetto, 2009, s. 34)

10.3.5.2. Doporučení pro praxi

Rafael, Fešková (in Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 118) doporučují „vytvoření *vzdělávacích akreditovaných programů v rámci dalšího vzdělávání učitelů* se zaměřením na romskou problematiku.“ V rámci budoucího vzdělávání pedagogů na pedagogických fakultách navrhují *zavést do systému pregraduální přípravy učitelů a vychovatelů informace o vzdělávání národnostních, etnických a sociálních menšin, případně samostatný předmět seznamující posluchače s romskou kulturou, historií, etnickými a psychologickými aspekty odlišnosti romských žáků*. Jejich cílem by byla *redukce předsudků mezi pedagogy* a následně i mezi žáky. Dále navrhují uskutečňovat *pravidelná setkávání*, ať už v podobě konferencí, seminářů či výcviků, soustředěná především na učitele s dlouhodobými pozitivními zkušenostmi ve vzdělávání romských žáků, které by se odrazily v *nově vytvořených metodikách*, jež by byly k dispozici nejen budoucím učitelům, ale především těm, kteří v praxi *„pocítují bezmocnost a nevědí, jak s romskými dětmi pracovat“*.

10.4. Důsledky speciálního vzdělávání pro jednotlivce

Podkapitola přináší odpovědi na následující otázky: Jaké jsou *dostupné možnosti středoškolského vzdělávání* pro absolventy speciálního základního vzdělávání? Jaké *faktory se uplatňují při rozhodování rodičů* o zápisu dětí na tomto stupni vzdělávání? Jaké jsou *možnosti zaměstnávání* pro absolventy speciálního vzdělávání? Jaká je *efektivita nákladů* speciálního vzdělávání?

10.4.1. Přejít ze speciálního základního vzdělávání na středoškolské vzdělávání

10.4.1.1. Odborná učiliště a praktické školy

V závislosti na stupni diagnostikované mentální retardace mají *absolventi speciálních základních škol a tříd* pouze dvě možnosti, jak pokračovat ve vzdělávání: *odborná učiliště a praktické školy*. Zatímco první z nich jsou dostupné jen těm žákům, kteří ukončili základní vzdělávání podle učebních *osnov pro žáky s lehkým mentálním postižením*, *praktické školy* jsou v zásadě dostupné pro všechny absolventy speciálních základních škol. (School as ghetto, 2009)

10.4.1.2. Příčiny nízkého zastoupení romských absolventů speciálních základních škol na speciálních středních školách

Slovenský vzdělávací systém *rozděluje děti do vzdělávacích proudů daleko dříve*, než je běžné v jiných zemích. „Jedinou formou speciálního vzdělávání kompatibilního se středoškolským vzděláváním, které připravuje na vysokoškolské studium (včetně dosažení maturity) je *individuální integrace do běžných tříd*, na běžných školách, nicméně individuální integrace se *v případě romských žáků uplatňuje jen zřídka*.“ (School as ghetto, 2009, s. 35)

Počet romských absolventů speciálních základních škol, kteří pokračují ve formálním – vzdělávání je relativně nízký. Zatímco podle odhadů ředitelů speciálních základních škol a běžných škol se speciálními třídami je *zastoupení Romů 60%*, Romové tvoří pouze *35%* žáků pokračujících *na speciálních středních školách*. Jedním z důvodů je, že *povinná školní docházka na Slovensku trvá 10 let*. To znamená, že žáci, kteří opakují ročník na základní škole, ukončí povinnou školní docházku v 9. nebo nižším ročníku. (School as ghetto, 2009)

Faktory ovlivňující rozhodování rodičů

Mezi faktory ovlivňujícími *rozhodování romských rodičů*, zda poslat své dítě na střední školu, rodiče uváděli jako mimořádně důležitou *vzdálenost*. Raději by totiž posílali své dítě do škol nedaleko svého obydlí. Toto se týká především rodin žijících na venkově, kde *nízká dostupnost speciálních středních škol* způsobuje, že Romové končící speciální základní školy budou s menší pravděpodobností pokračovat ve středoškolském vzdělávání. Je patrné, že rodiče jsou ochotnější posílat na střední školu *spíše chlapce nežli dívky*. (School as ghetto, 2009)

Kromě vzdálenosti hraje při rozhodování rodičů *důležitou roli rodinný rozpočet*. „Nejenže *výdaje pro zajištění docházky na střední školu jsou daleko vyšší* než na školu základní, ale skutečnost, že *od šestnácti let se děti s ukončenou povinnou školní docházkou stávají potenciálními příjemci sociálních dávek*, které mohou významnou měrou přispět do rodinného rozpočtu. To je důvod, proč se rodiny vzdávají dalšího vzdělávání svých dětí *ve prospěch krátkodobého finančního prospěchu*. Většina romských rodičů rovněž, s ohledem na vysokou míru nezaměstnanosti a diskriminaci na trhu práce, vyjádřila *skepsi*

ohledně dlouhodobých výhod plynoucích z dosažení středoškolského vzdělání svých dětí.“
(School as ghetto, 2009, s. 38)

Pozitiva versus hrozící skrytý segreganční dosah motivačních nástrojů

V souvislosti s rozhodováním romských rodičů o dalším vzdělávání jejich dětí je vhodné uvést *jeden z motivačních nástrojů Ministerstva školství SR. Jde o stipendia pro žáky středních škol poskytovaná žákům z rodin v hmotné nouzi. Stipendium je odstupňované podle prospěchu žáka. Ačkoli stipendium nepochybně zlepšuje přístup ke střednímu vzdělávání pro mnoho dětí, které by si ho jinak z finančních důvodů nemohly dovolit, zkušenosti z praxe poukazují na jeho skrytý segreganční dosah. Stipendium se totiž poskytuje ve stejné výši bez ohledu na typ a náročnost střední školy, kterou dítě navštěvuje. Stejně jako to bylo v minulosti v případě stipendií na základních školách. Nepřímo tak motivuje děti z nízko-příjmových skupin směřovat na méně náročné studijní obory, kde mají šanci získat větší podporu. V mnohých případech přitom nejde o vypočítavost, ale o existenční nevyhnutelnost. „Nastavení systému stipendií přispívá k vysoké koncentraci romských dětí ve studijních oborech, na kterých se dosahuje nižší stupeň vzdělání.“* (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 89)

10.4.2. Přístup k zaměstnání

10.4.2.1. Maturitní zkouška jako klíčová podmínka pro úspěch na slovenském trhu práce

Romové na Slovensku tvoří většinu dlouhodobě nezaměstnaných, tedy více než 80 % slovenské romské populace je závislá na státních sociálních dávkách. Maturita jako zkouška potvrzující dosažení úplného středoškolského vzdělání, je klíčovou podmínkou pro úspěch na slovenském trhu práce. Osoby s úplným středoškolským vzděláním, tedy s maturitou, tvoří většinu slovenské ekonomicky aktivní populace, navíc se u nich zvyšuje pravděpodobnost získání vyššího než průměrného výdělku.

Nezaměstnanost osob s ukončeným základním či nižším vzděláním je daleko vyšší než celostátní průměr, který činí 11 % (konkrétně: 100 % mezi osobami bez vzdělání a 44,6 % u osob se základním vzděláním). Navíc, tyto dvě skupiny v roce 2007 tvořily společně

pouze 7,2 % ekonomicky aktivní populace na Slovensku. (Statistický úřad SR, in School as ghetto, s. 40)

10.4.2.2. Dramatická kombinace nízké úrovně dosaženého vzdělání Romů s geografickým rozložením úrovně nezaměstnanosti

„Bez zlepšení situace Romů ve vzdělávání je jen velmi obtížné řešit zoufalou situaci v oblasti zaměstnanosti, jejíž zlepšení je následně klíčovým předpokladem celkového zlepšení socioekonomického postavení romské komunity“. (Salner, in School as ghetto, s. 41). I kdybychom nebrali v úvahu diskriminaci při zaměstnávání, Romové na Slovensku jsou všeobecně znevýhodněni na trhu práce prostřednictvím kombinace nízkého dosaženého vzdělání a geografického rozložení úrovně nezaměstnanosti.

Jak potvrzují údaje z terénního výzkumu, absolventům speciálních středních škol jejich kvalifikace na trhu práce nepřinesla žádná zvýhodnění. Není divu, v situaci, kdy se „zaměstnavatelé zdráhají zaměstnávat dokonce i Romy se standardním učňovským či vyšším vzděláním“. (School as ghetto, 2009, s. 43) Pracovní nabídky úřadů práce pro absolventy speciálních středních škol zpravidla neodpovídají vzdělanostním profilem absolventa, obvykle se shodují s pracovními nabídkami pro absolventy základního vzdělání.

10.4.3. Efektivnost nákladů vynaložených na speciální vzdělávání

Z pohledu státu není pravděpodobné, že by se investice do současného systému speciálního vzdělávání mohly státu vrátit. Romský vzdělávací fond, jehož cílem je odstraňování rozdílů ve vzdělávání romských a neromských dětí, ve své studii (2009) toto tvrzení potvrzuje na základě výpočtů hypotetické doby návratnosti pro pět vzdělávacích cest, které nepřesahují úroveň středoškolského vzdělání. Použitá metoda - kalkulace diskontované doby návratnosti - se běžně používá v obchodě a financích.

10.4.3.1. Výzvy směřují ve prospěch dosažení vyšších úrovní vzdělávání

Zjištěné doby návratnosti pro dvě ze třech vzdělávacích cest s nejvyššími koncentracemi Romů přesahují věk 60 let. To znamená, že „od osob s neúplným základním vzděláním (cesta A) nebo těch, kteří ukončili základní vzdělání na praktické škole po ukončení běžné či speciální základní školy (cesta B), nelze očekávat čistý finanční přínos pro stát

v průběhu jejich pracovního života“. (School as ghetto, 2009, s.48) Na rozdíl od vzdělávacích cest A a B, všechny ostatní vzdělávací cesty mají doby návratnosti, které přinášejí čistý výnos po vstupní investici. *Z pohledu efektivity nákladů státu je proto hlavní výzvou redukce počtu osob směřujících ke vzdělávacím cestám A a B ve prospěch vyšších úrovní vzdělávání. Značný rozdíl v dobách návratnosti cest C, D, E v porovnání s cestami A a B poukazuje na to, že je zde prostor pro dodatečné investice v tomto směru. Přičemž cesta C (ukončení nižšího středního odborného vzdělání na odborném učilišti nebo učilišti po ukončení běžné či speciální základní školy) je poslední dostupnou cestou pro absolventy speciálního vzdělávání.*

Slovenský systém financování základního a středního vzdělávání je převážně založen na *normativním financování* na žáka. „V komplexní podobě tento normativní systém vytváří *stimuly pro zařazování dětí do speciálních škol a tříd bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby.* (School as ghetto, s. 44) *Sociálně-ekonomické výhody inkluze* ve výchově a vzdělávání zdůrazňuje například studie Nadace otevřené společnosti „*Ztráty z vyloučenosti Romů, 2009*“.

10.5. Diagnostika a rediagnostika

Podkapitola přináší odpovědi na následující otázky: *Jaké příčiny* přispívají na *nadměrném zastoupení Romů ve speciálním vzdělávání* na Slovensku? *Jaké postupy a mechanismy* se uplatňují *při vstupu a výstupu ze speciálního vzdělávání* v případě romských dětí? *Jaké nástroje jsou používány k diagnostice* mentálního postižení? *Otázka jejich vhodnosti a praktického využití pro diagnostiku Romů.*

10.5.1. Vstup do speciálního vzdělávání

Rozhodnutí o zařazení a přeřazení do speciální základní školy je v kompetenci ředitele speciální školy, do níž má být dítě zapsané nebo přeřazené. *Od roku 1991 se pro zápis nebo přestup dítěte do speciální školy vyžaduje souhlas zákonného zástupce dítěte. Školský zákon z roku 2008 vyžaduje písemnou žádost zákonného zástupce dítěte a písemné vyjádření zařízení výchovného poradenství a prevence na základě diagnostického vyšetření. Kromě toho školský zákon z roku 2008 vyžaduje, aby ředitel*

speciální školy *informoval zákonného zástupce dítěte o všech možnostech vzdělávání dítěte, které má být do školy zařazené.*

Terénní šetření ukázalo, že to byli právě *zaměstnanci běžných škol, kteří ve většině případů romským rodičům doporučili zařazení jejich dětí do speciálních škol a tříd.* Ředitelé základních škol naopak vyzdvihují *„důležitost souhlasu rodičů v procesu zařazování dětí do speciálního vzdělávání“*; prezentují jej jako *důkaz* o vhodnosti rozhodnutí o umístění dítěte. (School as ghetto, s. 50)

10.5.1.1. Nebezpečí slovenských přípravných ročníků

Od roku 1991 se *na speciálních základních školách* mohou zřizovat *přípravné ročníky pro děti s lehkým mentálním postižením*, které představují ekvivalent k nultým ročníkům zřizovaným na běžných základních školách. Avšak v praxi bývají přípravné ročníky *zřizovány pro romské děti bez mentálního postižení.* Přípravné ročníky mohou v zásadě připravovat děti pro běžné i speciální vzdělávání, nicméně *„v praxi často právě tyto přípravné ročníky slouží jako vstupní brána do speciální školy“.* (Nadácia Milana Šimečku, in School as ghetto, s. 53) Z toho důvodu je *nutné rozlišovat mezi přípravnými ročníky a nultými ročníky.* Nulté ročníky rozdělují učební osnovy prvního ročníku běžné školy do dvou ročníků. Jejich *cílem je připravit děti pro vstup do běžných tříd základních škol.* Zatímco, jak uvádí Romský vzdělávací fond, *„přípravné ročníky mají učební osnovy zjednodušené, výsledkem čehož obyčejně bývá nástup romských dětí do speciálního vzdělávání, ať už okamžitý či následný, po krátké době docházky do běžných tříd.“* (School as ghetto, s. 53)

Střednědobá koncepce rozvoje romské národnosti menšiny ve Slovenské republice (2008), požaduje přehodnocování vhodnosti zařazování dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do *přípravných ročníků* speciálních základních škol. A Školský zákon (2008) *doslova zakazuje zařazování dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do předškolních tříd pro děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, výhradně na podkladě tohoto znevýhodňujícího faktoru.*

10.5.1.2. Podstata nultých ročníků

Nulté ročníky byly do slovenského vzdělávacího systému zavedeny v roce 2002 jako součást běžných základních škol. Představují alternativu k odkladu školní docházky o

jeden rok. Jsou určeny dětem, které, přestože dosáhly věku povinné školní docházky, nejsou na školu připravené. Pocházejí ze „sociálně znevýhodňujícího prostředí“ a vzhledem k sociálnímu a jazykovému znevýhodnění existuje opodstatněný předpoklad, že tyto děti nezvládnou učivo prvního ročníku během jednoho školního roku. „Ačkoli jsou nulté ročníky považované slovenskou vládou za účinný nástroj řešení problémů Romů ve vzdělávání, i tento prostředek čelí řadě problémů souvisejících se segregací ve vzdělávání a kvalitou vzdělávání“. (School as ghetto, s. 53) Gallová-Kriglerová (2006, in 2010, s. 20) na základě terénního výzkumu uvádí, že ačkoli je „nultý ročník pozitivně vnímaný jako nástroj socializace dětí a jako prevence proti neodůvodněnému zařazení sociálně znevýhodněných dětí do speciálních základních škol“ je však „jeden rok přípravy dětí z nedostatečně podnětného prostředí nedostačující a daleko efektivnějším nástrojem by bylo zavedení povinné předškolní výchovy“. Kromě toho další zařazení nebo integrace dětí po absolvování nultého ročníku mezi běžné žáky není stále dořešena a tak otázky o jeho integrační funkci přetrvávají. Navíc, jak upozorňují Hapalová a Daniel (in Gallová-Kriglerová, 2010, s. 21), „docházka do nultého ročníku se započítává do povinné školní docházky, takže vyvstává riziko, že pokud dojde, byť k jedinému, opakování ročníku, ukončí dítě povinnou školní docházku před nástupem do 9. ročníku“.

10.5.1.3. Brzký odliv žáků směrem ke speciálnímu vzdělávání

Skutečnost je taková, že mezi prvním a druhým ročníkem odchází do speciálního vzdělávání přibližně 20 % romských dětí, původně zařazených do běžné základní školy. „Mezi pravděpodobné důvody tak vysokého množství selhání v základním vzdělávání patří nastavení slovenského vzdělávacího systému, který se de facto spoléhá na rodiče, že poskytnou dětem pomoc při naplňování školních povinností, přičemž romští rodiče sami mají často nedostatečné vzdělání a zároveň nedostatečné materiální podmínky ve svých obydlích, což činí uvedená očekávání nerealistickými.“ (School as ghetto, s. 54)

Zatímco přestup ze standardního na speciální vzdělávání je běžný, přestup opačným směrem je zřídka. Podíl dětí navštěvujících speciální základní školy, které byly přeřazené „v prvních třech letech základního vzdělávání je vysoký, dosahuje 85,9 %“. (School as ghetto, s. 55)

10.5.1.4. Odkud směřují žádosti o vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách

Zaměstnanci pedagogicko-psychologický poradenských zařízení uvedli, že žádosti o vyšetření dětí pocházejí z různých subjektů. Ve většině případů přicházejí žádosti z běžných základních škol, pokud učitelé pozorují, že žáci nedosahují dostatečných výsledků. V případě dětí předškolního věku přicházejí žádosti od pediatrů. V posledních letech však roste počet žádostí ze strany romských rodičů, kteří projeví zájem o umístění svého dítěte ve speciální škole. (School as ghetto, 2009)

10.5.2. Problémy s diagnostickými nástroji

Tradičně užívané testy školní zralosti se zaměřují na hodnocení dovedností, které romské děti ve věku zápisu do školy často postrádají. Zatímco hlavním problémem zůstává jazyková bariéra, další faktory zahrnují nižší schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti, méně rozvinuté schopnosti jemné motoriky, stejně jako množství odlišných zkušeností ve srovnání s neromskými dětmi.

10.5.2.1. Mentální retardace a socio-kulturní zázemí

Metodologická vhodnost užití a validita užívaných testovacích nástrojů

Nejčastěji užívané diagnostické testy na Slovensku nejsou metodologicky vhodné pro hodnocení romských dětí. Jednak proto, že byly vytvořeny ve slovenském jazyce, jsou standardizovány na etnických Slovácích a předpokládají určité množství znalostí a dovedností spojených s předpokládaným inteligentním chováním, jakož jazykovou vybavenost odpovídající členství ve střední třídě (Bernstein, in School as ghetto, s. 57). Romové nebyli zahrnuti do procesu standardizace testů, už z toho důvodu je použití takových testů pro Romy metodologicky nesprávné. Problémem zůstává jazyk, ve kterém je test administrován a navíc „spojení specifické množiny znalostí a dovedností znamená, že dokonce ani neverbální testy nejsou kulturně neutrální“.

(Hilliard, in School as ghetto, s. 57)

Není překvapující, že největší rozdíly v dosažených výsledcích romských a neromských dětí ze Slovenska byly zjištěny ve dvou částech jednoho testu, které se týkaly kulturního a jazykového obsahu. Je to důsledkem toho, že hodnocení dvou hlavních zkoušek mentálního postižení se ve velké míře opírá o sociálně determinované faktory. Proto

nejčastěji užívané testy mají *minimální využitelnost z hlediska rozlišování mezi mentálním handicapem (na fyziologickém podkladě) a vývojovým opožděním pramenícím ze sociálního prostředí*. Testy tedy *neberou v úvahu vývojový potenciál dítěte*. „Navíc zjištění, že rozdíly mezi dosaženými výsledky slovenských a romských dětí v jednom z běžně používaných testů se *úměrně zvyšují s věkem*, zejména mezi dětmi, které už na počátku dosáhly nadprůměrné výsledky, *naznačuje, že slovenský vzdělávací systém nejvíce znevýhodňuje romské děti s vyšším intelektovým potenciálem*.“ (School as ghetto, s. 58)

Jak uvádí Metodické centrum Prešov (in School as ghetto, s. 58), „*mnohé případy selhání romských dětí ve škole, nejsou důsledkem mentálního deficitu, ale spíše skutečnosti, že romské děti před nástupem do školy nezískaly základní sociální a pracovní návyky potřebné pro úspěšné školní vzdělávání*“.

Návrh nových diagnostických nástrojů a míra jejich užití v praxi

Pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí s nedostatečně zvládnutým jazykem výuky doporučuje ministerstvo školství nový „*Test školní zralosti*“, který byl vytvořen Výzkumným institutem dětské psychologie a patopsychologie v rámci projektu PHARE, „*Reintegrace sociálně znevýhodněných dětí ze speciálních škol do běžných základních škol*“. Pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, které navštěvovaly přípravný ročník nebo první ročník speciální základní školy, ministerstvo doporučuje používat „*RR screening*“ (vyvinutý stejnou institucí v rámci stejného projektu) *pro vyloučení mentálního handicapu u dětí ve věku šest až deset let, které předtím navštěvovaly speciální základní školu*. (School as ghetto, 2009)

Navzdory tomu, že nové diagnostické nástroje mohou být vnímané jako pozitivní vývoj v této problematice, *jejich důsledná aplikace do praxe stále chybí právě proto, že důraz je kladen především na experimentální/pilotní projekty*. „*Slovenská vláda nejenže nepožaduje zrušení diagnostických testů, které znevýhodňují romské děti, ale neposunula se ani od pilotního ověřování alternativních postupů vstupního testování*.“ (School as ghetto, s. 59)

10.5.3. Jazyková bariéra a dostupnost romsky hovořícího „asistenta pedagoga“

10.5.3.1. Absence podpurných jazykových programů

Při vzdělávání dětí pocházejících z etnických menšin je důležité překlenutí jazykové a kulturní bariéry. *„Romské děti často přicházejí do mateřských a základních škol se znalostí svého mateřského jazyka, romštiny a slovenština je pro ně jazyk cizí. Jestliže neznají vyučovací jazyk, slovenštinu, a školský systém jednoduše předpokládá, že se slovenštinu naučí za rok v nultém ročníku, a proto jim neposkytuje ani podpurné jazykové programy slovenštiny, jejich školní výsledky jsou nevyhnutelně horší, než výsledky majority.“* (Marcinčin, Marcinčinová, 2009, s. 22)

10.5.3.2. Předškolní věk jako rozhodující období pro rozvíjení jazykových kompetencí

Důležitost podpory mateřského jazyka při vzdělávání romských dětí nelze opomíjet. *Vzdělání v mateřském jazyce rozvíjí schopnosti žáků a jejich bilingvnost, tedy aktivní ovládání, jak mateřského, tak majoritního jazyka. Za mateřský jazyk Romů považujeme různé dialekty romštiny. „Děti by se měly co nejdéle učit v mateřském jazyce a co nejdříve se začít učit majoritní jazyk, jako druhý jazyk.“* (Marcinčin-Marcinčinová, 2009, s. 37) Osvojování si vyučovacího jazyka v předškolním věku výrazně pomáhá pozdějšímu prospěchu a začlenění se dítěte. *Rozvíjení jazykových kompetencí romských dětí v obou jazycích by tedy mělo být „prioritně řešené v předškolním věku, kdy je jazykové vzdělávání dítěte nejjednodušší a z hlediska vzdělávací politiky nejefektivnější.“* (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 25) Navíc, nedostatečná znalost slovenského jazyka v době zápisu do škol je nesporně *„klíčovým faktorem, který vede k nesprávnému diagnostikování mentálního postižení u romských dětí“.* (Rigová, Maczejová, in School as ghetto, s. 61)

10.5.3.3. Opomíjení jazykové bariéry jako přetrvávající postoj v rámci slovenského vzdělávacího systému

Slovensko je ze zákona vázáno povinností poskytovat vzdělávání v romském jazyce zájemcům o tento jazyk, nicméně k realizaci uvedeného závazku prozatím dochází pouze v experimentálních programech. Jazyková bariéra je často jednoduše opomíjena. Plynulé zvládnutí slovenského jazyka předpokládají nejen diagnostická vyšetření, ale i předškolní

zařízení navštěvová děti z romských osídlení, kde *chybí jakákoli bilingvální či vizuální podpora*. Přestože v roce 2008 došlo na Slovensku ke *standardizaci romského jazyka*, *doposud se tento prozatím spíše symbolický krok nepromítl do žádných konkrétních změn a opatření*.

10.5.3.4. Ohrožení pozice romského pedagogického asistenta na školách

Terénní šetření Romského vzdělávacího fondu (2009) ukázalo, že většina učitelů běžných či speciálních základních škol *romský jazyk jako pomocný jazyk neužívá při vyučování vůbec*. Menšina zmiňuje *příležitostné užití vybraných romských slov pro navození přátelské atmosféry* při výuce, spíše než pro vysvětlení učiva. Z hlediska jazykové podpory plní ve škole *nezastupitelnou úlohu romský asistent*. Jazykové dovednosti asistentů učitele hodnotí ředitelé škol *„jako mimořádně cenné.“* (School as getto, s. 63) Bohužel, školy, které se odhodlají intenzivněji pracovat s romskými žáky, naráží na *problém financování*, které jim klade ve výšce normativů překážky. *„Četné základní školy, které by měly zájem o působení asistentů učitele či speciálních pedagogů, si je jednoduše nemohou dovolit.“* (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 162)

„Aktuální stav v oblasti *financování pozice asistenta pedagoga* ve školním roce 2010/2011 ukazuje, že *školy nemají dostatečné finance na pokrytí mzdy asistenta pedagoga pro žáky ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*. Některé školy už v průběhu školního roku 2009/2010 s asistenty *rozvázaly pracovní poměr*, nebo jim *neprodloužily pracovní smlouvu* pro nedostatek financí.“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s.130)

10.5.4. Problémy s realizací testů

10.5.4.1. Testovací prostředí jako jeden ze znevýhodňujících faktorů

Terénní šetření Romského vzdělávacího fondu (2009, s. 63) poukazuje na *„vysoký stupeň subjektivity ze strany osob vyhodnocujících psychologické testy“*, takže výsledky daného testu mohou být velmi variabilní. To se jeví jako zvláště problematické v případě romských dětí, které bývají obvykle *diagnostikovány, buď jako děti s lehkým mentálním postižením, nebo jako hraniční případy*. Proto už i malé rozdíly ve výsledcích testu mohou rozhodnout

o tom, zda bude dítě zapsáno do běžné školy nebo přeřazené do speciálního vzdělávání. Navíc, terénní šetření naznačují, že jednorázové hodnocení může být běžnou praxí.

Typický obraz prostředí, v němž testování probíhá, je poskládaný z mozaiky problémů spojených s *jednorázovým diagnostikáním romských dětí*. Zvláště v případě romských dětí z venkovského prostředí, může jít v okamžiku testování o jejich *první zkušenost se školním prostředím a současně o první interakci s neromským dospělým*, který navíc bývá jediným dospělým přítomným v místnosti v době testování. Výjimkou nemusí být ani metodicky naprosto nepřijatelná „*skupinová diagnostika romských dětí*“, která využívá nástrojů určených pro jednotlivce. *Testovací prostředí se tedy v žádném případě nejeví jako optimální pro přesnou demonstraci intelektuálních schopností romského dítěte.* (School as ghetto, 2009)

10.5.4.2. Jazyk jako zdroj několikanásobného znevýhodnění

Dále při analyzování *příčin nižšího průměrného výkonu v inteligenčních testech narazíme okamžitě na jazyk*. Spojují se s ním tři zdroje znevýhodnění:

- Zaprvé, testovací a vyučovací jazyk se *neshoduje s mateřským jazykem*. Pro většinu segregovaně žijících romských dětí v předškolním věku a na začátku školní docházky je *slovenština jazykem, kterému rozumějí nedostatečně a řečová exprese je samozřejmě ještě slabší*.
- Druhý zdroj znevýhodnění představuje *úroveň verbální komunikace v rodinách s velmi nízkým socioekonomickým statusem*, která bývá zpravidla méně diferencovaná, s chudším slovníkem než v rodinách s příznivější sociální situací a vyšší vzdělanostní úrovní.
- Třetím problémem je *samotný mateřský jazyk romských dětí, tedy místní dialekty romštiny, jejichž charakteristiky se v pedagogice a psychologii dosud neberou v úvahu*, ačkoli jejich zvláštnosti mohou být vzhledem k požadavkům školy rovněž znevýhodňující.

„Navzdory tomu, že řečový vývoj je jednou z klíčových vývojových oblastí a do značné míry predikuje školní úspěšnost, řečový vývoj romských dětí neznáme.“ (Špotáková, in Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 53) Výzkumy, které se zabývaly řečí těchto dětí, *nezkoumaly ve skutečnosti jejich řečový vývoj, ale zjišťovaly pouze míru zvládnutí slovenštiny*. Toto několikanásobné jazykové znevýhodnění romského dítěte je pravděpodobně jedním z hlavních důvodů

školní neúspěšnosti a stejnou měrou dopadá i na testování kognitivní úrovně. Pokud není možné dítě testovat v jeho mateřském jazyce, nejsou získané výsledky dostatečně validní. Rovněž interpretace neverbálních úloh naráží na problémy. Přestože se o úlohách s abstraktními vizuálními podněty dlouho předpokládalo, že jsou kulturně nezávislé, výzkumy ukázaly, že neexistuje žádná oblast naší mentální výbavy, která by se nevyvíjela v interakci s prostředím a byla tedy úplně kulturně nezávislá. Část neverbálních testů, navíc, používá obrázky konkrétních věcí nebo lidí a jejich aktivit, tudíž je výkon v nich kriticky vázaný na zkušenosti. (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011)

10.5.4.3. Míra vlivu sociokulturních odlišností na výkon při testování

Segregovaně žijící romské děti, zejména z romských osad, vyrůstají nepochybně v odlišném prostředí než děti majority. „*Jak velké jsou opakovaně potvrzené odlišnosti ve výkonech těchto dětí dané kulturou, historickými zkušenostmi, vlivem života v extrémní chudobě a vyloučenosti z většinové společnosti a reakcí na ně; jaký je podíl jednotlivých faktorů a jejich vzájemné interakce na odlišnosti v kognitivním vývoji, opět jednoduše nevíme.*“ (Špotáková, in Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 54)

10.5.5. Rediagnostika a reintegrace

10.5.5.1. Míra vlivu podnětného prostředí na výsledky v diagnostických testech

Jak uvádí Šaško, (in School as getto, s. 65) „*přeřazení do speciálního vzdělávání často znamená nechat dítě napospas systému tím, že se přesune odpovědnost na instituci s nižší úrovní z důvodu nedostatečného uznání vlivu školního prostředí na dítě.*“ Tento vliv byl zdokumentován ve studii realizované na vzorku 243 dětí navštěvujících předškolní zařízení v pěti regionech, přičemž se zjistilo, že průměrné IQ vzrostlo z 75,1 na 81,2 v průběhu jednoho školního roku. Pokud uvážíme, že IQ testy jsou navrženy k měření vrozené inteligence, sledovaný nárůst svědčí o vlivu podmínek prostředí. „*V případě hlubší mentální retardace by rozvoj dítěte a profit ze stimulace podněty nebyl tak rychlý a zjevný.*“ (Tomatová, in School as ghetto, s. 65) *Zároveň nárůst ukazuje potenciál předškolního vzdělávání připravit romské děti na úspěšný vstup do běžného základního vzdělávání.*

10.5.5.2. Frekvence rediagnostiky

Střednědobá koncepce pro rozvoj romské národnostní menšiny přijatá vládou SR v roce 2008 navrhuje, aby byly diagnostické testy opakované každé dva roky. Na druhé straně, slovenská legislativa frekvenci opakovaného testování výslovně neuvádí. Jelikož neexistuje jednoznačná zákonná úprava, školy mají značnou volnost při rozhodování o tom, jak často budou děti ve speciálním vzdělávání rediagnostikovat. „Bez ohledu na frekvenci rediagnostiky zůstává přeřazení ze speciálního vzdělávání do běžného velmi zřídka... Dokonce i mezi těmi řediteli škol a zaměstnanci obou typů poradenských zařízení, kteří vidí příčinu problémů Romů na školách spíše v sociálním znevýhodnění než ve skutečném mentálním postižení, převládal názor, že běžné třídy na běžných základních školách nejsou adekvátně připravené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto by reintegrace nebyla v zájmu dětí, které jsou v současnosti ve speciálním vzdělávání.“ (School as ghetto, s. 67)

10.5.5.3. Míra připravenosti a otevřenosti současné školy pro reintegraci

Otázky diagnostiky či rediagnostiky se však týkají jen jedné části problému, tedy zařazování neúměrně vysokého počtu sociálně znevýhodněných romských dětí do speciálních škol. Neřeší neúspěšnost těchto dětí v základních školách při reintegraci. Naopak, kdyby se změnila pouze podmínky testování, potom by v základních školách přibyli žáci, kteří by v ní s vysokou pravděpodobností selhávali. „Inteligentní testy v dnešní podobě a způsob, jakým se používají, jsou určitě problematické při určování mentální kapacity romských dětí, ale velmi spolehlivé při predikci školní úspěšnosti, v tomto případě neúspěšnosti“. (Špotáková, in Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 55)

Jak zdůrazňuje Špotáková (s. 56) „dokud společnost a její instituce nebudou připraveny přijmout rozmanitost, může být patologizace jinakosti (např. prostřednictvím testování) jediným z prostředků, jak se v co největší míře vyhnout odlišným lidem.“ Segregační tedy nejsou testy samotné, nýbrž cíl, který je jejich použitím nejčastěji sledován - selekce. Jestliže se podoba běžného školství pokládá za konstantní a děti se posuzují, do jaké míry jí odpovídají, bude testování nadále sloužit především k selekci - bez ohledu na zlepšování testovacích nástrojů. *Jakmile se těžiště přesune na školy a ty budou posuzovány, zda zodpovídají potřebám každého dítěte, tehdy můžeme mluvit o možnostech reintegrace a tehdy se mohou inteligentní testy stát prostředkem k lepšímu*

pochopení rozmanitosti psychického vývoje. (Špotáková, in Odpovědi na otázky (de)segregace rómských žáků ve vzdělávacím systému na Slovensku, 2011)

10.6. Udržování speciálního vzdělávání na úrovni politiky, institucí a jednotlivců

10.6.1. Nekonzistentní politika

10.6.1.1. Zařazování romských dětí do speciálního vzdělávání

Oficiální uvědomění si problémů souvisejících s umístováním romských dětí do speciálního vzdělávání začalo být *zřejmé až v posledním desetiletí*. Dodnes se však pro řešení uvedené situace vykonalo jen velmi málo. Poprvé upozornil na možnost nesprávného zařazování dětí do speciálního vzdělávání *Výbor na ochranu práv dítěte v roce 2000*, současně uvádí, že „*v praxi by se v souladu s platným zněním Školského zákona neměly žádné případy nesprávného umístování žáků vyskytovat*“. (Committee on the Rights of the Child, in *School as ghetto*, s.69)

Nesoulad mezi předpisy

Mezi faktory brzdící realizaci aktivit na řešení problémů spojených se zařazováním romských dětí do speciálního vzdělávání patří *nesoulad mezi předpisy ministerstva školství a orgány v jeho působnosti*. Na jedné straně, *Koncepce integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže, včetně rozvoje středoškolského a vysokoškolského vzdělávání* Ministerstva školství z roku 2004 jasně stanovuje, že na speciální školy by měly být zařazovány *pouze děti s mentální retardací*. Na straně druhé, výroční zpráva *Státní školské inspekce pro školní rok 2004/2005*, zařazuje „*žáky ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mezi cílové skupiny, pro které jsou určeny služby speciálních základních škol*“. Podobně i anglicko-jazyčná publikace *Ústavu informací a prognóz školství*, organizace podřízená ministerstvu školství, uvádí, že „*speciální školy mají zajišťovat vzdělávání mimo jiné nepřizpůsobivým žákům*“. (in *School as ghetto*, s. 70)

Problematika definování pojmů v oficiálních dokumentech

Dalším faktorem znesnadňujícím realizaci aktivit pro řešení problému umístování romských dětí do speciálního vzdělávání je to, že oficiální *dokumenty veřejné politiky vytvářejí prostor pro překrývání pojmů* „romské děti“ a „dětí s mentálním postižením“,

přičemž neberou v úvahu, že vzdělávací potřeby romských dětí z integrovaného prostředí se příliš neliší od potřeb neromských dětí. *Vztah mezi „sociálním znevýhodněním“ a romskou etnicitou není v dokumentech veřejné politiky na Slovensku dostatečně definován. Přičemž data o počtu dětí v této kategorii byla poprvé dostupná až v roce 2008, neexistuje oficiální informace o průniku mezi touto kategorií a velikostí romské dětské populace. Rovněž „nebyl jasně stanoven rozdíl mezi potřebami dětí z marginalizovaných romských komunit a speciálními potřebami dětí s mentálním postižením“.* (Nadácia Milana Šimečku, in School as ghetto, s.70)

Střednědobá koncepce rozvoje romské národnostní menšiny přijatá vládou SR na období let 2008-2015 požaduje zákonnou definici termínu „dítě/žák ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“ a dítě/žák „s individuálními/specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami“. (Vláda Slovenské republiky, 2008) Nový slovenský školský zákon nabízí takovou definici jako podmnožinu kategorie „děti/žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami“.

Úzký vztah mezi kategoriemi „dítě/žák ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“, „romské dítě“ a „dítě se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami“ se ve slovenské veřejné politice poprvé explicitně oficiálně odlišil až v roce 2008. Slovenský vicepremiér pro lidská práva a menšiny tehdy ve svém dopisu pro Amnesty International ve vztahu k „dětem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“ uvedl, že „ve většině případů hovoříme o romských dětech z osad přirozeně nebo uměle separovaných od samosprávné obce“, které „patří ke skupině dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami“. (Amnesty International, in School as ghetto, s. 71)

10.6.2. Institucionální stimuly

10.6.2.1. Normativní financování

Školy a školská zařízení na Slovensku mohou být *financované vícezdrojově*. Nejvýznamnější zdroj financování, *příspěvky ze státního rozpočtu, jsou určeny výškou normativu na žáka a počtem žáků na škole*. Přičemž financování na základě normativů má tendenci být daleko vyšší ve speciálním vzdělávání. *Pokud škola vzdělává žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, je základní normativ na žáka násobený specifickým koeficientem*. Do kategorie žáků se *speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami* patří kromě dětí se zdravotním znevýhodněním a dětí s nadáním i *děti ze*

sociálně znevýhodňujícího prostředí, ke kterým náleží velká část žáků pocházejících ze sociálně vyloučených romských lokalit. „Například v roce 2008 byl průměrný finanční normativ na žáka speciální základní školy přibližně 1,6krát vyšší než průměrný finanční normativ na žáka běžné základní školy. V případě žáků speciálních tříd je normativ 1,75krát vyšší. Z toho důvodu může být otevírání speciálních tříd na běžných školách zvláště atraktivní pro školy, kde žáků ubývá. Koeficient pro individuálně integrované dítě se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných třídách je 2,5krát vyšší než pro běžné dítě. V praxi se nicméně efekt vyššího koeficientu pro individuální integraci zdá být minimální“. (Nadácia Milana Šimečku, in School as ghetto, s. 72) Tato situace má několik institucionálních důvodů:

- *běžné školy dávají při integraci přednost dětem neromským*
- *speciální školy své romské žáky obecně odrazují od přestupu na běžnou školu, neboť ztráta žáků není v jejich finančním zájmu*
- *kapacita poradenských zařízení (PPP) zodpovědných za diagnostiku nezbytnou pro přestup je přetížená*
- *většině učitelů chybí nezbytná specializovaná příprava pro výuku individuálně integrovaných žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami*
- *ředitelé musí počítat s pravděpodobným odlivem neromských dětí ze tříd, které začnou navštěvovat děti romské. (European Roma Rights Center, in School as ghetto)*

V uvedené situaci nemusí být ani 2,5krát vyšší koeficient dostačující.

Jak upozorňuje Romský vzdělávací fond (2009, s. 72) *„i když vyšší úrovně financování vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami mají potenciál zlepšit výsledky vzdělávání, slovenský systém financování podle normativů na žáka vytváří podněty pro nábor Romů do speciálního školství bez ohledu na jejich skutečné potřeby“.*

System normativního financování školství v současné podobě vytváří dvojité tlak na management škol. Na jedné straně je pro ředitele škol *finančně zajímavé přijímat romské žáky* (vzhledem ke zvýšenému normativu), na druhé straně existuje u ředitelů (často opodstatněná) *obava z toho, že přílišné zastoupení romských žáků ve škole povede k rozhodnutí rodičů dětí z majority ke změně školy (a tedy ztrátě jejich normativů).* Proto se z pohledu managementu škol v současnosti jako nejučinnější varianta jeví *romské žáky přijímat a potom je v rámci organizačního řízení segregovat do oddělené třídy. Navíc normativy jsou školám poskytovány paušálně, bez ohledu na to, zda slouží na prohlubování či odstraňování segregace, bez ohledu na stupeň a kvalitu vzdělání, které*

děti na škole dosáhnou. Nehraje roli, zda jsou prostředky vynaložené efektivně. „Současný systém financování školství je z uvedených důvodů nevhodný a aktivně podporuje segregaci romských žáků.“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 163)

10.6.3. Instituce, které mají zájem na udržení stávající situace ve speciálním vzdělávání

„Neúměrně vysoké zastoupení romských dětí ve speciálních školách je specifickým problémem, který vyžaduje okamžité řešení. V rámci působnosti Ministerstva školství Slovenské republiky je nezbytné přijmout efektivní opatření v oblasti hodnocení školní zralosti, předškolního vzdělávání, přípravných ročníků a obsahu vzdělávání.“ (Základné tézy koncepcie politiky Vlády SR v oblasti integrácie rómskych komunit, 2003, s. 5)

Navzdory tomu, že v *Základních tezí koncepcie politiky Vlády SR v oblasti integrace romských komunit* je nadměrné zastoupení Romů ve speciálním vzdělávání jednoznačně vnímané jako problém, se ukazuje, že „na udržení slovenského systému speciálního vzdělávání má zájem celá síť institucí“. (Roma Education Fund, in *School as ghetto*, s. 73) V souladu se svým stanoviskem doporučuje slovenská vláda prostřednictvím *Střednědobé koncepce rozvoje romské národnosti menšiny* zvýšení počtu speciálních pedagogů v běžných školách za účelem vytvoření vzdělávacích podmínek pro individuálně integrované žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. (Vláda Slovenské republiky 2008, s. 9)

10.6.3.1. Školy

Speciální základní školy

Instituce s největším zájmem na udržení stávajícího stavu ve speciálním vzdělávání na Slovensku jsou speciální základní školy samotné. Vyšší normativní financování na žáka činí tyto školy finančně atraktivními z pohledu jejich ředitelů i zaměstnanců. Skutečnost, že v posledních letech se počty žáků ve speciálních školách snižují daleko pomaleji než na běžných základních školách, všeobecně naznačuje, že speciální základní školy si úspěšně zajistily počet žáků potřebný pro své udržení. (Kriglerová, in *School as ghetto*)

Navzdory relativní stabilitě slovenské sítě speciálních základních škol jako celku, výzkumná zjištění Romského vzdělávacího fondu (2009) poukazují na *významné regionální rozdíly*. Zatímco na *východním Slovensku, kde není nouze o romské žáky ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ředitelé speciálních základních škol s finanční situací své školy vyjadřovali všeobecnou spokojenost*, naopak ředitelé na západním Slovensku uváděli problémy související s nedostatečným počtem žáků.

Specializované třídy na běžných základních školách

Struktura stimulů pro běžné základní školy v souvislosti se speciálním vzděláváním se odlišuje od stimulů speciálních základních škol. Romský vzdělávací fond (2009) uvádí, že důvody zakládání specializovaných tříd nejsou finančního charakteru, nýbrž, podle vyjádření ředitelů škol, jsou motivovány situací, kdy v běžných třídách příliš mnoho žáků selhává a speciální škola je z hlediska geografické vzdálenosti nedostupná. Při rozhodování se nemalou měrou rovněž uplatňuje snaha oddělit romské žáky od neromských. Jinak řečeno: „zatímco speciální základní školy mají pro nábor žáků s diagnostikovaným mentálním postižením jednoznačné finanční stimuly; zakládání specializovaných tříd na běžných školách představuje úsilí řešit problémy vznikající v souvislosti s přítomností dětí s nestandardními vzdělávacími potřebami v běžné třídě a současně vyhovět požadavkům neromských rodičů.“ (School as ghetto, s. 74)

10.6.3.2. Poradenská centra

Speciálně pedagogická poradenská zařízení sehrávají *ústřední úlohu při diagnostikování mentálních a fyzických handicapů*. Pokud vezmeme v úvahu *zájem speciálních základních škol o udržení počtu žáků*, jakož i *skutečnost, že mnohá speciálně-pedagogická poradenská centra sdílí se speciálními základními školami stejné prostory i ředitele*, přičemž *učitelé speciálních základních škol někdy plní funkci diagnostikujících*, případy konfliktů zájmů nejsou ojedinělé. Dalším *faktorem, omezujícím nezávislost speciálně-pedagogických poradenských zařízení při hodnocení žáků, je úroveň jejich financování, která závisí na počtu klientů*. Na rozdíl od speciálně-pedagogických poradenských zařízení, pedagogicko-psychologická poradenská zařízení nemají finanční zájem na zařazování žáků do speciálních škol a tříd a jejich financování závisí na kapacitě zařízení (počtu zaměstnanců), spíše než na skutečném počtu klientů. (School as ghetto, s. 74)

10.6.4. Motivace romských rodičů

Mezi faktory vedoucí romské rodiče k zápisu svých dětí do speciálního vzdělávání patří nejen atraktivní aspekty speciálních škol a tříd, ale i různé obtíže spojené se vzděláváním romských dětí v běžných školách. Navíc, někteří rodiče se jednoduše neorientují v dostupných možnostech a rozdílech mezi nimi. Školský zákon z roku 2008 definuje požadavek písemného „informovaného souhlasu“, jehož prostřednictvím daná osoba potvrzuje, že byla řádně poučená o důsledcích svého souhlasu. Zapsání dítěte bez náležitého poučení rodičů je proto *nelegální*. Terénní výzkum Romského vzdělávacího fondu (2009) přesto potvrzuje jeho časté porušování.

10.6.4.1. Očekávání lepších známek

Podle Romského vzdělávacího fondu (2009) je nejčastější argument používaný zaměstnanci školy při přesvědčování romských rodičů k zápisu dítěte do speciálního vzdělávání zaměřený na *schopnost dítěte zvládat učivo*. Takové argumenty zdůrazňují očekávané selhání na běžných školách, snazší učební osnovy a individuální přístup ve speciálním vzdělávání. Romský vzdělávací fond dále informuje, že učitelé vysvětlují speciální vzdělávání z pohledu jeho *zdánlivé výhodnosti oproti běžnému vzdělávání: snazší učební osnovy a individuální přístup*. V případě absence povědomí o dlouhodobých důsledcích speciálního vzdělávání se romští rodiče dají často snadno přesvědčit a rozhodnou se ve prospěch vyhlídek lepších známek a nižšího počtu žáků ve třídě.

10.6.4.2. Geografická blízkost speciálních škol k osídlením

Speciální základní školy bývají umístěny v městských oblastech, zatímco slovenská romská populace obývá převážně venkovské oblasti, osady. Nicméně *geografická blízkost* hraje při rozhodování rodičů, zejména z hlediska *důvodů finančních a bezpečnostních, významnou roli*. Tento faktor se uplatňuje zejména při rozhodování, zda dítě zařadit či nezařadit *na speciální střední školu*. Lze říci, že uvedenému ohledu vycházejí vstříc i ředitelé běžných základních škol při rozhodování o zřízení specializovaných tříd. (School as ghetto, 2009)

10.6.4.3. Příslib materiálních výhod

Speciální školy mohou být pro některé romské rodiče zajímavé, neboť *zabezpečují pro žáky stravu a jiné formy hmotné pomoci*. Od roku 2005 všichni žáci na školách, ve kterých alespoň polovina zapsaných dětí pochází z rodin v hmotné nouzi, dostávají státní dotaci na školní potřeby a stravu. A protože mnohé speciální školy mají většinu žáků v hmotné nouzi, mohou takové školy poskytovat při získávání žáků stimuly uvedeného druhu.

Značný potenciál pro zneužití představovala motivační stipendia od státu. Od roku 2008, kdy se změnilo schéma poskytování stipendií a odměňuje se spíše školní docházka, než učební výsledky, došlo k částečnému eliminování neodůvodněného umístování dětí do speciálních škol jejich rodiči. Do té doby „stipendia sloužila jako silný marketingový nástroj, který některé rodiče motivoval k poskytování souhlasu s neopodstatněným zápisem jejich dětí do speciálních škol“. (School as ghetto, s. 78)

Poskytování motivačních stipendií ve stejné výši a za stejných podmínek na běžných školách i na speciálních školách bylo kritizováno mnohými experty z nevládních organizací, ale i ze škol a poradenských zařízení. Byly zaznamenány případy jeho „*přímého motivačního efektu na rodiče umísťovat děti do speciálních škol, neboť tam děti snáze dosahovaly prospěchu, který je opravňoval k pobírání vyšších stipendií*“. (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 88) Nicméně se zákonnou změnou kritéria pro získání motivačních stipendií ze školních výsledků na školní docházku (jde v podstatě o paušální částku poskytovanou k dávce v hmotné nouzi), *představují nyní materiální výhody nejméně problematickou oblast v rámci faktorů, které jsou rozebírány v souvislosti s naplněním požadavku školského zákona z roku 2008 o informovaném souhlasu*.

10.6.4.4. Zkušenosti se standardem ve speciálním vzdělávání

Přesvědčení některých rodičů, že speciální školy a třídy poskytují příznivější prostředí pro jejich děti než běžné školy, *pramení z kombinace pozitivního vnímání jedněch a negativní percepce druhých*. Mezi faktory, které romské rodiče „tlačí“ k zápisu svých dětí do speciálních škol a odrazují je od zápisu do škol běžných, patří *různé formy diskriminace ze strany učitelů na běžných školách, šikana ze strany neromských vrstevníků, strach navštěvovat běžnou základní školu*. Navíc, *námítky mnohých neromských rodičů vůči přítomnosti romských dětí ve škole či třídě, které někdy vyústí v tzv. „white flight“, odchod neromských dětí z daného vzdělávacího zařízení*. (School as ghetto, 2009)

Mezi motivační faktory, které povzbuzují romské rodiče k zápisu svých dětí do speciálních škol, patří *snaha zaměstnanců škol vytvořit přátelské prostředí pro Romy, vstřícnost a ochota ke komunikaci s romskými rodiči, stejně tak jako časté označování speciálních škol a tříd za „romské“*. Často jde o školu, která je nejznámější a místní romskou komunitou všeobecně nejnavštěvovanější, zvláště pokud jde o konkrétní rodinu (zde se uplatňuje požadavek bezpečnosti). V některých případech rodiče sami navštěvovali speciální školu, takže vidí speciální vzdělávání jako nejrealnější možnost pro své děti.

Na jedné straně, integrované vzdělávání činí méně atraktivním negativní zkušenosti Romů (dětí i dospělých) s neromskými žáky a zaměstnanci běžných škol. Na straně druhé, pozitivní stimuly pro zápis do speciálního vzdělávání zajišťuje přítomnost jiných Romů a úsilí pedagogických zaměstnanců vytvořit příjemné prostředí ve speciálních školách a třídách. *„Uvedené faktory spoluvytvářejí další příležitost pro porušování požadavku informovaného souhlasu do té míry, že rodičům chybějí úplné informace o omezeních přístupu k vyšším úrovním vzdělávání a zaměstnávání spojené se zařazováním jejich dětí do speciálního vzdělávání.“* (School as ghetto, s. 80)

10.7. Závěry a doporučení

Kapitola podává přehled o situaci Romů ve vzdělávání na Slovensku. Vychází z problematiky *nadměrného zastoupení Romů ve speciálním vzdělávání* jakožto fenoménu, který je široce rozšířený ve střední a východní Evropě. Zabývá se situací na úrovni *politiky i praxe*, prezentuje odhady celkového počtu Romů ve speciálním vzdělávání, *geografické rozmístění institucí speciálního vzdělávání ve vztahu k romským osídlením a faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání ve speciálních školách a specializovaných třídách*. Upozorňuje na *dopady nadměrného zastoupení Romů ve speciálním vzdělávání z pohledu dostupnosti dalšího vzdělávání, možností zaměstnávání pro jednotlivce a efektivnosti nákladů státu*. V tomto kontextu se speciální vzdělávání ukazuje jako ztrátová záležitost jak pro jednotlivce, tak pro stát.

Mezi hlavní výzvy pro slovenský vzdělávací systém patří *desegregace škol, integrace dětí ze znevýhodňujícího prostředí do formálního vzdělávání a vytvoření systému, který by zamezil dalšímu segregování*. Kromě lidskoprávního pohledu, který je nepřehlédnutelný, má *problematika segregace a nerovného přístupu ke vzdělávání i ekonomický rozměr*.

Segregací se *snižuje konkurenceschopnost země a zvyšují se náklady spojené s inkluzí* do společnosti, kdy uplatnění absolventů nekvalitního vzdělávacího systému na trhu práce je obtížné. „*Vzdělávání ve speciální škole nebo třídě děti symbolicky stigmatizuje a už předem je téměř vylučuje z možnosti získat sekundární vzdělání.*“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, 2011, s. 48)

Početné výzkumné studie a analýzy dlouhodobě poukazují na *nerovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání na Slovensku*, a to především ve vztahu k romským dětem. *Nerovnosti ve vzdělávacích výstupech* přitom nejsou dané pouze vlohami či úrovní schopností dítěte, ale do *velké míry i dostupností šancí a podnětů* na jejich rozvíjení. Stejně šance zpravidla nenabízejí ty společnosti, kde je přítomna *diskriminace na základě sociálních, etnických či kulturních rozdílů, skutečných či domnělých*.

„*Každý rok, měsíc či den nečinnosti a pasivního přezírání znamená pro další generaci romských dětí ztracené šance a stále větší pravděpodobnost setrvat v bludném kruhu chudoby, ze kterého cesta ven je téměř nemožná. Je proto na čase, aby ministerstvo školství SR a všichni zodpovědní začali konečně naplňovat roky deklarovaný cíl: poskytovat kvalitní vzdělávání a výchovu všem žákům ve školách na Slovensku.*“ (Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacím systéme na Slovensku, s. 171)

Slovenská vláda prokázala *povědomí o problémech souvisejících se speciálním vzděláváním minimálně od roku 2001*, kdy ministerstvo školství požadovalo snížení počtu dětí (bez specifikace etnicity) ve speciálních školách prostřednictvím *důkladného diagnostikování a koncepce integrace dětí se speciálními potřebami do běžných škol*. O tři roky později ministerstvo poukázalo na *potřebu zabránit vytváření segregovaných tříd* pro romské děti a současně požadovalo *aplikaci zkušeností z projektů reintegrace romských dětí do běžných základních škol* při současném vytváření *vhodných podmínek* na školách přijímajících tyto žáky.

Snižování počtu romských dětí navštěvujících speciální základní školy a speciální výchovná zařízení figuruje i mezi pěti cíly *Národního akčního plánu Slovenské republiky k Dekádě romské inkluze 2005-2015*. Cílem, který odpovídá tomuto záměru je eliminace nesprávného diagnostikování romských dětí, přičemž vláda očekává, že do roku 2015 se počet romských dětí umístěných ve speciálních základních školách a ve speciálních výchovných zařízeních sníží o 15 procent. „*Není však uvedena žádná informace o tom, co*

je základem takového očekávání, ani o tom, jak bude nesprávné diagnostikování eliminované.“ (School as ghetto, s. 81)

Navzdory pokroku v politické rovině existuje celá řada faktorů, které přispívají k přetrvávajícímu nadměrnému zastoupení Romů ve speciálním vzdělávání. Některé z nich se týkají postupů a mechanismů, prostřednictvím kterých děti vstupují a vystupují ze speciálního vzdělávání. Neméně důležitými jsou motivace příslušných institucí a romských rodičů začlenit děti do speciálních škol a tříd.

„Pozdvihnutí vzdělanostní úrovně Romů a zajištění zlepšení jejich sociálního postavení je dlouhodobý proces a bez úzké spolupráce s jinými rezorty nepřinese synergický efekt zlepšení postavení života Romů v naší společnosti.“ (Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov, 2001)

Níže uvedená doporučení jsou uvedena v souladu s doporučeními Romského vzdělávacího fondu (2009) a Nadace otevřené společnosti (2011), odrážejí potřebu konkrétně zaměřených opatření, jejichž cílem je zvrátit zaběhnutá schémata segregace Romů ve speciálním vzdělávání.

10.7.1. Z kapitoly vyplývají následující doporučení:

- *Eliminovat nadměrné zastoupení Romů ve speciálních školách a třídách.* Slovenská vláda by měla stanovit cíl vyrovnání podílu romské a neromské populace zařazené do speciálního vzdělávání a následně by měla *zveřejnit a implementovat akční plán*, který by bral v úvahu následující opatření.
- *Předcházet vzniku tzv. „romských tříd“.* Z důvodů možného snižování kvality vzdělávání, odpírání práva na vzdělávání a přípravu na život v sociokulturně různém prostředí by se mělo *zabránit vzniku dalších sociálně, ekonomicky či etnicky homogenních škol a tříd*. Obce by při určování školských obvodů měly být povinné přihlížet k celkovému etnickému a sociálnímu složení obyvatelstva, aby jednotlivé *školské obvody zohledňovaly* kromě polohy školy i požadavek *rovnoměrného zastoupení jednotlivých sociálních a etnických skupin* obyvatel a *nekopírovaly případnou existující prostorovou segregaci*.

- *Přestat používat psychologické testy jako mechanismus pro zařazování dětí do speciálního vzdělávání v předškolním věku a prvních ročnících základních škol. Děti bez zjevných příznaků mentálního postižení by měly mít zajištěnu standardní předškolní přípravu, potom by měly být umístěny do standardních tříd běžných základních škol. Pokud bude testování pro účely zařazování žáků pokračovat, potom by diagnostické nástroje měly zohledňovat kulturní diverzitu. Testování by mělo být standardizované za použití etnicky vhodných vzorků a mělo by být prováděné v jazyce, ve kterém je dítě nejvíce fluentní, přičemž při administraci takových nástrojů by měli být přítomni Romové.*
- *Aplikovat mechanismy pro identifikaci a odstranění nesprávného zařazování dětí do speciálních škol. Děti ve všech kategoriích speciálního vzdělávání by měly být hodnocené každý rok pomocí testů vyvinutých Výzkumným ústavem dětské psychologie a patopsychologie pro vyloučení mentálního handicapu. Mělo by jít o právně vymahatelný požadavek. Děti, u kterých se vyloučí mentální postižení, by měly být přeřazené do standardních tříd běžných škol a měla by jim být poskytnuta podpora potřebná pro překlenutí rozdílu mezi redukovanými a standardními učebními osnovami.*
- *Monitorovat a sankcionovat jednoznačně segregáční postupy zřizovatelů a ředitelů mateřských a základních škol. Po absolvování nultého ročníku důsledně kontrolovat inkluzi dětí do standardního vzdělávání. Zamezit přijímání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí bez mentálního postižení do přípravných tříd ve speciálních základních školách. Definovat maximální možnou délku pobytu dítěte ve specializované třídě. Zabezpečit, aby možnost redukce osnov a vytváření tříd s alternativními učebními osnovami nevedla v praxi k segregaci romských dětí a snižování kvality jejich vzdělávání.*
- *Vyhodnotit podpůrná opatření vzdělávací politiky z hlediska jejich možných segregáčních dosahů a zabezpečit důsledné dodržování začleňování dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do standardního vzdělávání. Vypracovat koncepci inkluzivního vzdělávání v podobě konkrétních metodických pokynů pro školy propojenou s individualizovanými vzdělávacími přístupy a posílením pozice speciálního pedagoga ve škole.*

- *Jednoznačně a jasně rozlišovat mezi mentální retardací, sociálním znevýhodněním a etnicitou.* Slovenská vláda by měla jednoznačně stanovit, že mentální retardace a sociální znevýhodnění jsou odlišnými fenomény a že žádný z těchto fenoménů není dílčí složkou romské etnicity. Následná politická opatření by měla reflektovat rozdíl mezi těmito dvěma fenomény jak v koncepci, tak i v realizaci.
- *Zlepšit prostupnost na střední školy pro absolventy speciálního vzdělávání tak, že se umožní žákům ucházet se o studium na učebních oborech středních odborných škol. Přehodnotit současný systém dotací a stipendií tak, aby dotace pokrývaly co nejširší okruh dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a motivovaly k lepší docházce a studijním výsledkům v základním a středním vzdělávání a zároveň nezpůsobovaly koncentraci dětí na středních školách nižší náročnosti.*
- *Podporovat a praktikovat informovaný rodičovský souhlas.* V souladu s novým slovenským školským zákonem by měly být spuštěny programy na zabezpečení přesných a dostupných informací o možnostech výběru škol a důsledcích takového výběru se zvláštním důrazem na dlouhodobé perspektivy vzdělávání a zaměstnávání pro děti vstupující do speciálního vzdělávání. V rámci těchto informací by měla být jasně prezentovaná možnost individuální integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardních třídách jako alternativa k zařazení do speciální školy nebo třídy.
- *Zajistit přístup do etnicky integrovaných standardních předškolních zařízení.* Vezmeme-li v úvahu, že nízký podíl romských dětí navštěvujících předškolní zařízení (přibližně 4 procenta) komplikuje jejich integraci do základních škol, slovenská vláda by měla zvýšit počet zapsaných romských dětí do předškolních zařízení buď tím, že tuto úroveň vzdělávání učiní *povinnou pro všechny děti předškolního věku* nebo tím, že *romským dětem anebo dětem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí dá při zápisech přednost.*
- *Analyzovat a přepracovat systém financování školství.* Měla by se zavést a implementovat oficiální politika na *zabezpečení finančních stimulu na integraci romských dětí do tříd se standardními učebními osnovami* na běžných základních školách tak, aby byl zjednodušený současný normativní systém financování na

žáka způsobem, který by na jedné straně zabezpečil jasnou motivaci pro ředitele škol na změnu jejich chování a na straně druhé by eliminoval boj o žáky mezi školami různých zřizovatelů. Kromě toho by se *materiální výhody pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí měly poskytovat všem žákům, bez ohledu na koncentraci dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na škole.*

- *Zvýšit dostupné zdroje pro školy vzdělávající žáky ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Aby se předcházelo „finanční výhodnosti“ překlasifikováním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na děti s mentálním znevýhodněním nebo děti s poruchami učení a chování, je nezbytné poskytnout školám předvídatelnou a dostatečnou výši zdrojů na zabezpečení vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Bylo by vhodné zavést v normativním financování adekvátní a fixní koeficient na žáka ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a zároveň určit povinnost škol při stanoveném počtu žáků zaměstnat asistenta pedagoga, který by měl ovládat mateřský jazyk žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.*
- *Zajistit vhodné vzdělávání pro studenty pedagogických fakult a současných pedagogických zaměstnanců škol. Učitelům, pedagogům a psychologům zaměstnaným ve školách by měla být poskytnuta profesionální příprava pro zajištění kvalitního vzdělávání pro žáky z různého socio-ekonomického a kulturního prostředí. Současní speciální pedagogové by měli být podle potřeby přeškoleni tak, aby byli schopni poskytovat podporu žákům při přechodu ze speciálních základních škol do standardních tříd v běžných základních školách.*
- *Sbírat a uchovávat etnické údaje v souladu se standardy EU o ochraně údajů. Výsledky testování žáků podle etnicity jsou nezbytným základem i pro vyhodnocování politik zaměřených na vzdělávací výsledky romských dětí. Současná absence oficiálních údajů klade vážnou překážku pro tvorbu efektivních opatření na zlepšení situace Romů ve vzdělávání (stejně jako v jiných oblastech) a brání stanovení cílů a monitorování pokroku. (School as ghetto, 2009, Nadace otevřené společnosti, 2011)*

11. ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DOPORUČENÍ

Čemu nasvědčují zahraniční zkušenosti v otázce jazykové podpory minoritního jazyka v prostředí školy?

Na základě zkušeností z vybraných zemí, zejména Finska, Rakouska a Rumunska, kde proběhlo zařazení romštiny do kurikula a kde tudíž probíhá výuka romského jazyka systematicky na celostátní úrovni, lze vyvodit následující závěry – v otázce – *jaké funkce může romština v tomto ohledu plnit.*

Systematickou výuku romského jazyka v prostředí školy a především samotný „akt zařazení“ romského jazyka do kurikula, jakožto významný krok v symbolické rovině, lze podle našeho názoru chápat jako:

- Prostředek vyjádření „úcty, ocenění a respektu“ vůči kultuře a jazyku, jako základním složkám identity žáka příslušejícího k romské menšině, dále jako výraz „otevřenosti“ školy vůči jeho osobitosti a potřebám a v neposlední řadě jako projev „přijetí“ které si neklade podmínky
- *Prostředek zvýšení statusu jazyka* (který se následně promítne do zvýšení statusu celého etnika), prostřednictvím změny statusu jazyka – v souvislosti se zavedením výuky romštiny – kdy se „romský jazyk stává přirozenou, opodstatněnou součástí školní výuky“ – s velkou pravděpodobností postupně dojde ke změně jeho percepce veřejností a „jazyk stigmatizované menšiny“ se tak pozvolna začne měnit na etnický jazyk považovaný za rovnocenný s ostatními etnickými jazyky (kromě toho se škola může stát prostorem přispívajícím k pěstování a obecné kultivaci jazyka)
- *Prevenční sociální exkluze* a pokračujícího dosahování nespravedlivého sociálního statusu mladé romské populace
- *Prostředek zlepšení statusu romských dětí na základních školách* v souvislosti s výrazně limitovanými kompetencemi romských dětí v majoritním jazyce
- *Podporu etnické identity romské mládeže:* v souvislosti se zavedením romštiny na středních školách
- *Podporu bilingvismu:* nedostatečné osvojení minoritního jazyka v kombinaci s limitovanými kompetencemi v majoritním jazyce (jak z hlediska slovní zásoby, tak struktury jazyka) vedou k sociální exkluzi, proto je nutné rozvíjet oba jazyky

- *Podpora minoritního jazyka:* mimochodem, na podcenění role romštiny coby mateřského jazyka ve vzdělávání romských dětí poukázala, na lokální úrovni, již v sedmdesátých letech Milena Hübschmannová
- *Prostředek oživení a obnovy aktivního užívání jazyka v každodenních situacích a ochranu romské kultury:* výuka může mít příznivý vliv na udržování jazyka a modernizaci slovní zásoby, může působit na četnější užívání psaného romského jazyka
- *Podporu školní docházky romských dětí:* výuka působí motivačně ve vztahu k pokračování v dalším studiu
- *Prostředek posílení zdravé identity:* výuka dodává dětem ve školním prostředí sebedůvěru
- *Prostředek vyloučení jazykové diskriminace* (jakožto faktoru přispívajícího k pokračující sociální exkluzi) *a jako prostředek realizace jazykových lidských práv na uznání, ochranu a podporu minoritního jazyka*
- *Prevenzi ztráty jazyka jakožto nenávratné kulturní ztráty (respektive příslušného dialektu či variety romštiny):* výuka jako prostředek aktivního působení v rámci revitalizace jazyka v boji proti hrozící ztrátě jazyka a následné ztrátě identity
- *Složku interkulturního vzdělávání:* aby škola pro mnohé Romy neznamenal výhradně „neromské majoritní vzdělávání“
- *Možnost uplatňovat svojí mateřštinu za hranicí rodiny a jejího soukromí* (na rozdíl od doby, před rokem 1989, kdy byla romština potlačována a označována „jako nežádoucí retardační prvek“, který brání „občanům cikánského původu“ zařadit se do společnosti)
- *Napomáhá etnické skupině nalézt vlastní hodnoty a pomocí nich rozvíjet sebeúctu a sebedůvěru* (s nárůstem sebeúcty lze sledovat snížení společenské izolace znevýhodněné skupiny), prevence odcizení se vlastní kultuře a jazyku (v souvislosti se zařazením romistických předmětů)

„Gramotnost v romštině nesmí být chápána jako projev loajality směrem k ústřední autoritě, ani jako výraz přijetí vnuceného souboru norem. Musí být nahlížena spíše jako prostor otevřený jednání mezi účastníky komunikační interakce. Prostor, který jsou jeho účastníci schopni formovat a ovlivňovat podle vlastních potřeb a přání. Cílem jazykového vzdělávání je poskytnout uživatelům jazyka takové dovednosti, které potřebují, aby získali vládu nad jazykem jako vyjadřovacím prostředkem a prostředkem komunikace. Uživatelé romštiny učinili volbu ve prospěch jazykového pluralismu. Je proto povinností odborníků podpořit je při naplňování jejich volby.“ (Matras, 2004, s. 21)

Doufáme, že výše vymezené „*díličí úlohy romského jazyka*“ v prostředí školy, mohou posloužit jako oprávněné argumenty a současně přispějí k naplnění našeho cíle, jakým je představit romštinu jako jazyk, který by měl v prostředí školy zaujmout své pevné místo.

V souvislosti s výše uvedeným bychom chtěli zdůraznit *symbolický význam* zařazení romského jazyka do prostředí školy, tedy *statusovou* funkci a především funkci *emblematickou*, tedy „romský jazyk ve škole“ jakožto „*výraz přijetí, otevřenosti, úcty a respektu*“ školy vůči romským žákům. Neboť se domníváme, že škola by se neměla jakýmkoli způsobem, vůči komukoli vymezovat. Mělo jít o místo přijímající, otevřené, podporující a rozvíjející každého žáka bez rozdílu. Na základě jeho možností a potřeb v respektu vůči kultuře, která do značné míry ovlivňuje, vymezuje a definuje kulturou podmíněné vzdělávací potřeby, které se utvářejí v souladu s představou o dalším uplatnění se v životě. A protože, ne každý sdílí stejné hodnoty a názor na život jako většina obyvatel dané země, dochází často k rozporu či nepochopení, pokud jde o obsah vzdělávání. Neboť právě, pouze anebo především, na pojetí většiny je založen obsah a cíle školního vzdělávání. Úspěch v životě měří většina obvykle podle jiných měřítek. Příklad španělských Gitanos názorně vystihuje, že vzdělávací potřeby příslušníka osobitě menšiny a jeho představa o vzdělávání se může naprosto lišit od té, kterou nabízí většinový vzdělávací systém. V kontrastu k němu stojí kulturou podmíněný, léta praktikovaný způsob předávání zkušeností a dovedností, z generace na generaci, v prostředí romské rodiny, způsob „*učení se*“ pomocí ukazování, pozorování, napodobování, kdy se dítě záhy stává součástí světa dospělých a pomocí pozorování do něj postupně proniká, bez jakéhokoli tlaku, svobodně a pozvolna. Následné nepochopení ze strany školy může vyústit v závěr, že „*romský žák nemá dostatečnou vůli ke vzdělávání*“, přestože „*jeho vůle je dostatečně silná, avšak jiná*“.

K „nepříliš vstřícným“ postojům *španělského školství* vůči specifickému společenství Romů, tzv. Gitanos, pro které je škola charakterizovaná přívlastkem „*neromské majoritní vzdělávání*“ což nicméně odráží celkovou atmosférou ve společnosti, kde panuje obrovská míra diskriminace romské menšiny – stojí v kontrastu přístupy francouzského vzdělávacího systému, který je vystaven nárokům vzdělávání kočovníků z Francie, Manušů. Přínos alternativních forem vzdělávání, ušitých na míru specifické subetnické skupině Romů, je navíc podpořen skutečností, že pedagogové zajišťující tento servis bývají zpravidla vysoce motivovaní pro práci s cílovou skupinou. Respektují kulturní specifika kočovníků a snaží se o navázání kontaktů v partnerské úctě, což je základní předpoklad pro získání důvěry následované zájmem o nabízené vzdělávací aktivity.

Mobilní škola představuje „*symbol otevřenosti okolní společnosti a projev úcty a respektu k odlišnostem*“ a rovněž princip, že „*škola existuje pro všechny děti, je zde PRO ně*“. Posláním mobilní školy a školy v místě tábořiště je v první řadě získat důvěru Manušů a neklást si přehnané cíle. V otázce nastavení cílů se snaží přiblížit myšlení samotných Manušů a jejich představám o přínosech vzdělávání. V tomto ohledu je nezbytná vůle přizpůsobit se vzdělávacím potřebám a odpoutat se od všeobecné představy majority o vzdělávání. Přizpůsobit cíle aktuálním možnostem v souladu s kulturními podmínkami rodiny. Hlavním cílem je tedy připravit dítě co nejlépe pro život v rámci jeho komunity a rodiny. Nezřídka se vrcholem, hlavní metou vzdělávání, stává „*osvojení si základů čtení, psaní a počítání*“.

Na základě prezentovaných zkušeností s realizací podpůrných vzdělávacích projektů v zahraničí, opět zejména ve Finsku, Rakousku a Rumunsku, vymezujeme následující obecné principy, jejichž naplnění je nezbytné, má-li být naše společné úsilí úspěšné.

Při jakékoli práci s Romy je nutné respektovat tyto OBECNÉ PRINCIPY:

- *spolupráce a partnerství* při zajišťování vzdělávacích projektů: mezi zástupci romské komunity a kvalifikovanými odborníky
- *existence kulturního centra* nebo *osobnosti respektované* v rámci romské komunity: jako předpoklad úspěšné kooperace odborníků s příslušnými skupinami Romů
- *uznání kompetencí*: uznat Romy podílející se na projektu za *experty* (minimálně z titulu jejich intuitivní znalosti mateřského jazyka)
- *respektu vůči Romům a jejich představě o vzdělávání a jeho obsahu*: návrhy vzdělávacích programů pro Romy není možné realizovat bez předchozí konzultace s jejich příjemci
- *respektu vůči právu Romů na uplatňování kontroly* nad sférou specifických kulturních aktivit neboli právo Romů *zajišťovat chod vlastních kulturních záležitostí*: plně respektovat jejich názory (např. pokud jde o kodifikaci, standardizaci, realizaci výuky, atd.)
- *důvěry*: spolupráce musí být založena na *důvěře a osobních vztazích*
- *vzdělávání Romů by z hlediska vzdělávacího systému mělo být zajišťováno převážně učiteli z řad etnických Romů* (tento princip je dlouhodobě uplatňován ve Finsku a v posledních dvaceti letech se na jeho naplňování intenzivně pracuje též v Rumunsku)

- *nepřetržitá součinnost* s Romy při analýze situace, rozhodování a provádění programů, které se jich týkají
- *upřímná prezentace Romů ve společnosti*

Vzdělávání Romů musí nezbytně probíhat v úzké spolupráci s Romy samými. Zkušenosti dokládají, že bez jejich přispění nemůže dobře fungovat. Nezbytná je především partnerská spolupráce založená na principu respektu.

Přistupme nyní ke stručné rekapitulaci situace ve vzdělávání v jednotlivých zemích.

Ruští a baltští Romové

Významné období kulturního rozkvětu třicátých let minulého století (léta 1930 - 1938) v bývalém Sovětském svazu bylo provázeno obrovským nadšením intelektuálů pro rozvoj romského jazyka, školství a kultury. Již v roce 1928 vznikají první školy s výukou romského jazyka a v následujícím desetiletí jejich počet vzrůstá až na 86. Z tohoto příznivého období se zachovala řada publikací v romštině a došlo také ke vzniku světově proslulého romského divadla „Romen“, které existuje dodnes. Bohužel tato kulturní renesance započatá v roce 1930 byla u samého zrodu, roku 1938, potlačena. K obnovení publikační činnosti v romštině dochází až roku 1960.

Finsko

Finsko reprezentuje příkladný vztah státu k menšinám a to nejen k menšině romské, ale například i k laponské, Sami. Od 60. let 20. století si finská vláda kladla za cíl Romy do finské společnosti integrovat a současně se stále více snažila respektovat potřebu romského etnika uchovat si vlastní kulturní identitu. Výuka romského jazyka ve Finsku, poskytovaná romským školou povinným dětem od roku 1989 oživila a obnovila aktivní používání jazyka v každodenních situacích, a rovněž přispěla k četnějšímu užívání psaného romského jazyka, například formou článků publikovaných v romském tisku. Formou různých kurzů byla výuka romštiny zavedena již v sedmdesátých letech. Romský jazyk je vyučován nejen na základních, ale i středních školách. V roce 1994 byl finskou Národní radou pro vzdělávání zaveden Útvar pro vzdělávání Romů, jehož úlohou je vytvářet studijní materiál a kurikulum romského jazyka. V souvislosti s diskusemi o zavedení romského jazyka do škol bychom se mohli pozastavit nad zkušenostmi z Finska. Možná, že jsou tak příznivé, právě proto, že finští Romové, jakožto dobře organizované společenství, udržují výuku romského jazyka výhradně ve svých rukou. Právo udržovat a

rozvíjet vlastní jazyk a kulturu je Romům ve Finsku garantováno finskou Ústavou od roku 1999. Finsko je dialektově homogenní, ale zdejší romský jazyk „kaló“ je ohrožen. Na jeho podporu bylo vypracováno několik slovníků a výukový materiál. Výzkumný jazykový ústav ve Finsku společně s Radou pro romský jazyk spolupracují na dokumentaci, udržování, ochraně a rozvoji jazyka. Mnozí Kaló nejsou ochotni sdílet svůj jazyk s osobami mimo vlastní skupinu. Existuje zde oficiální reprezentativní skupina Romů, kteří se zabývají záležitostmi Romů a kteří podávají doporučení vládě. Ve Finsku žije kolem 10 000 Romů. Podle průzkumu Bakera a Rookerové z roku 2001 je počet romsky mluvících Romů ve Finsku odhadován na 40 %, tzn. že ve Finsku hovoří romsky pouze 4 000 Romů. Nicméně ze zkušenosti víme, že ztráta etnického jazyka nepodmiňuje ztráty kulturní. Finští Romové jsou příkladem společenství, které neztrácí na své osobitosti podpořené pevnou kulturní tradicí.

Rakousko

Intenzivní snahy o zachování ohroženého minoritního jazyka sledujeme i v Rakousku. Především v rámci skupiny burgenlandských Romů, která se jeví jako nejaktivnější. Romové z Burgenlandu jsou pokládáni za původní rakouské Romy, neboť přišli na území současného Rakouska již v 15. století. Pravděpodobně právě proto jim je ze strany vlády věnováno více pozornosti. Zajímavé je zmínit revitalizační projekt, jehož cílem je přispět k zachování kultury a identity prostřednictvím kodifikace a rozvíjení výukových materiálů v rámci jazykových variet Romů žijících v Rakousku (skupiny Lovárů, Kalderašů, Arlijů nejen burgenlandských Romů). Nicméně, pravdou je, že se tyto snahy nevíce daří právě u skupiny Romů z Burgenlandu. Nacházíme zde příklad úspěšné spolupráce místního romského sdružení „*Romové z Oberwartu*“ s katedrou lingvistiky na Univerzitě ve Štýrském Hradci. Vedením společného projektu („*Roman Project*“) na podporu kodifikace a didaktiky *Romanu*, neboli burgenlandské romštiny, se ujal prof. Halwachs, lingvista z uvedené univerzity. Dle prof. Halwachse měl projekt významný dopad na etnickou skupinu samotnou. Status romského jazyka se totiž v povědomí veřejnosti změnil z neznámé variety používané stigmatizovanou menšinou, na etnický jazyk považovaný za rovnocenný s ostatními etnickými jazyky. Výsledkem úspěšné spolupráce je vytvořený didaktický materiál, pravidelně vychází dvojjazyčný čtvrtletník, došlo k zařazení výuky *Romanu* do kurikula. Probíhají kurzy *Romanu* pro dospělé. K zajištění výuky pro dospělé zde dokonce existuje mobilní učebna s knihovnou tzv. „*romský autobus*“.

Francie

Integrační snahy, na všech úrovních vzdělávání, sledujeme i u natolik specifické skupiny jako jsou kočovníci ve Francii. V práci se skupinou migrujících žáků vyvstává především problém zajištění pedagogické kontinuity a kontinuity školní docházky. Zajistit nepřetržitou školní docházku žáka by měla „referenční škola“. Přispět k pedagogické kontinuitě a zvýšení efektivity vzdělávání by měly napomoci pracovní sešity, provázející děti na cestách a „žakovské knížky“, které mají charakter záznamových knih, pro lepší orientaci vyučujících. K integraci do běžných tříd přispívají i „speciální třídy pro děti kočovníků“ při běžných školách v dané čtvrti a „speciální mobilní školy pro kočující děti“ zasazené do čtvrti v blízkosti tábořiště nebo přímo do místa tábořiště. Jejich cílem je zprostředkovat dítěti rozvoj a pokusit se zharmonizovat školní prostředí s kulturními a vzdělávacími zvláštnostmi rodin. Jedním z prvořadých úkolů, které si Francie klade, je poskytnout romským dětem prostředky *svobodně se rozvinout ve vlastní kultuře a umožnit svobodně vlastní kulturu rozvíjet*. Děti z rodin s nadměrnou mobilitou, se zapisují ke vzdělávání v Národním centru pro dálkové vyučování. Nicméně, toto řešení by mělo být umožněno pouze v konkrétních případech, na základě ověření opodstatněnosti požadavku, v žádném případě by se nemělo stát běžným způsobem vzdělávání romských dětí a mládeže ve Francii.

Španělsko

Vzdělávání Romů ve Španělsku prošlo cestou od izolace přes segregaci k integraci. Od analfabetismu, pod vlivem celkové sociální exkluze Romů, kdy docházelo k vylučování Romů ze vzdělávání. Přes nástup segregovaného vzdělávání v osmdesátých letech, které reprezentovaly tzv. „*escuelas-puentes*“ - *přemostňující školy* vznikající v těsné blízkosti zón obývaných španělskými Gitanos. Přes řadu pozitiv, bylo těmto školám vytýkáno zejména, že v sobě nemají žádné prvky onoho „*punte*“, tedy mostu, který by žáky přibližoval a spojoval s běžným školním prostředím. Od roku 1986, kdy byly „*escuelas-puentes*“ zrušeny, jsou romští žáci zařazováni do běžných škol. V současnosti dominuje „*kompensační výchova a vzdělávání*“, politika prosté *integrace* do běžných tříd bez jakýchkoli zvláštností, kromě doplňkového působení „*podpůrných učitelů*“, jejichž činnost se dnes vyvíjí jako *alternativa k vyrovnávacím třídám*.

V souvislosti s jazykovým zázemím španělských Gitanos stojí za zmínku zajímavé úsilí, vyvíjené v rámci dlouhodobého projektu, který se snaží o regramatizaci stávající podoby „*kaló*“, jazyka španělských Romů, který již nedisponuje původním gramatickým systémem romštiny. Nejedná se tedy již o romštinu, ale o tzv. „*para-romštinu*“. Cílem uvedených

snah je vytvoření varianty „*romanó-kaló*“, která se snaží být srozumitelná Romům z celého světa. Španělská organizace „*Unión Romaní*“ publikovala pod vedením svého předsedy Juana de Dios Ramíreze-Heredii „*Primer manual de Conversación en romanó-kaló*“ - První příručku konverzace v „*romanó-kaló*“. Idealizovaný romský jazyk „*romanó-kaló*“ bývá občas používán v tisku a také ve španělské Ústavě. Plní však převážně emblematické funkce, doprovázené snahou o zvýšení statusu jazyka.

Španělsko je příkladem země, kde navzdory početné romské komunitě žijící na jeho území, je počet mluvčích romského jazyka velice nízký. Vzhledem k mnoha generacím potomků z 15. a 16. století, současní Romové již původní romštinou, tedy jazykem, který si uchoval vlastní gramatickou strukturu a původní slovní fond, už nehovoří. Udržují si romskou etnickou identitu, avšak původní jazyk v mnoha případech ztratili, již před několika staletími a rozvinuli jazyk nový. Ve Španělsku se tento jazyk nazývá „*kaló*“. Jeho důležitou součástí jsou původní romská slova, používaná v rámci gramatiky španělského jazyka. Jde o etnolekt španělštiny, v němž se pohybuje určité množství romských slov plně ovládaných španělským gramatickým systémem. Nicméně v mnoha komunitách došlo k redukci tohoto jazyka na pouhé fragmenty romské slovní zásoby, zasazené do místního nářečí. V některých komunitách španělských Romů ztrácí i tento jazyk své postavení ve prospěch majoritního jazyka.

Přestože se nejedná o původní romský jazyk jsou španělští Gitanos s tímto jazykem vnitřně spjati, tvoří součást jejich identity. Zřejmě v důsledku silného etnoemancipačního hnutí Romů na celém světě se i zde setkáváme s již výše zmíněnou skutečností: skupina romských intelektuálů projevuje obrovské úsilí o regramatizaci stávající podoby „*kaló*“. Objevují se však i negativní ohlasy, které argumentují tím, že „*kaló*“ prošlo dlouhým vývojem a stalo se pravou součástí kultury španělských Gitanos a tudíž by jeho podoba měla být zachována.

Slovensko, Rumunsko

Z hlediska přehlednosti, s ohledem na rozsah a poněkud odlišné pojetí příspěvku ke vzdělávání Romů na *Slovensku*, podáváme shrnutí a návrhy doporučení v závěru příslušné kapitoly. Totéž platí pro vzdělávání Romů v *Rumunsku*. Vzhledem k tomu, že představujeme dva protiklady v podobě mimořádných opatření rumunského ministerstva školství, které však vystupují v kontrastu k přetrvávající segregaci, považovali jsme za vhodné uvést podrobnější zhodnocení v závěru kapitoly samotné.

12. LITERATURA

Advancing Education of Roma in Romania. 2007. Budapest, Roma Education Fund.
ISBN 978-963-87398-6-5.

Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools a universities. 2009. Budapest, Roma Education Fund. ISBN 978-963-9832-08-4.

Assessing Conditional Cash Transfers as a Tool for Reducing the Gap in Educational Outcomes Between Roma and Non-Roma. 2009. Budapest, Roma Education Fund.
ISBN 978-963-9832.

Amen Roman Siklojas. 2004.

http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/lern_roman/r_amen.en.html

Aproximación al caló, chipí cayí. 1998. *Romano Džaniben*, roč. V., č. 3, s. 80 - 82.
ISSN 1210-8545.

Association Romano Centro. 2004. Vienna

http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/vereine/verein_centro.en.html

BAKKER, P., KYUCHUKOV, H. 2003. *Publications in Romani, useful for Romani language education.* Preliminary and Experimental Edition.

http://fc.hum.au.dk/~peter_bakker/00D44EE2-0075824E.-1/romedu-

BAKKER, P., KYUCHUKOV, H. 2000. *What is the romani language?* Paris, Centre de recherches tsiganes. ISBN 1 902806 06 9.

www.hets.ac.uk/UHPress

BAKKER, P., ROOKER, M. 2001. *The political status of the Romani Language in Europe.* Working papers 3. Barcelona, Ciemen. ISSN 1133-3928.

<http://www.ciemen.org/mercator/wp3-def-ang.PDF>

BARSALY, D., BLAS, P. 2005. *Apuntes del dialecto Caló o gitano puro.* Valladolid, Editorial Maxtor. ISBN 84-9761-236-1.

Co se osvědčilo. Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě. 2003. Partners Czech. ISBN 80-239-0362-4.

<http://www.mezikulturnidialog.cz/res/data/010/001173.pdf>

CLANET, E., LINSKENS, M.-C. L'enseignement à distance. *Interface*, automne 2001, 40, p. 18-21. ISSN 1157-9692.

CLOUGH, B. 2002. *Romská kultura v Evropě. Informace o kulturním a občanském životě Romů v členských státech EU.* Praha, Centrum politických analýz.

CNED - Institut de Rouen, 2003.

<http://www.cned.fr>

<http://www.campus-electronique.tm.fr>

Country Report: Romania. 2007. DecadeWatch.

<http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Romania%20%28English;%20Final%29.pdf>

Čačipen pal o Roma. A Global report on Roma in Slovakia. 2003. Bratislava, Institute on Public Affairs. ISBN 80-88935-41-5.

Equal Access to Quality Education for Roma. 2007. Budapest, Open Society Institute/EUMAP (EU Monitoring and Advocacy Program)

http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/equal_20070329/1summary_20070329.pdf

El pueblo gitano y la educación. 2000. In *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, No 7/8.

<http://www.fsgg.org/o7dossier01.htm>

ELŠÍK, V. 1998. Halwachsův popis burgenlandské romštiny. *Romano Džaniben*, roč. V., č. 3, s. 24-25. ISSN 1210-8545.

ENQUITA, M. F. 1999. *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.* Barcelona, Editorial Ariel, S. A. ISBN 84-344-2843-1.

GALLOVÁ -KRIGLEROVÁ, E. (ed.) 2010. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatív-na analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európ-skych krajinách*. Bratislava, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

GAUDEMAR, J.-P., FORESTIER, C. 2002. Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires. *Bulletin officiel de l'éducation nationale special*, avril 2002, n° 10.
<http://mayvon.chez.tiscali.fr/ecoleloi.html>

GLAESER, U., MARTENS, K., HALWACHS, D. W. 1998. *Amen Roman Siklojas. Projekt zur Kodifizierung und Didaktisierung des Roman*. Graz/Oberwart, Verein Roma.
http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/lern_roman/r_amen.en.html

GLAESER, U., MARTENS, K., HALWACHS, D. W. 1998. *Lehrerkommentar zum Lehrbuch Amen Roman Siklojas*. Oberwart, Verein Roma.
http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/lern_roman/r_amen.en.html

HALWACHS, D. W. 2004. *Romani as a case study of language codification and revitalisation*. Linguapax Congress, Barcelona.
<http://www.linguapax.org/congres04/pdf/halwachs.pdf>

HALWACHS, D. W. 2004. *Romani in Austria*.
http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/ling_oe/ling_oe.en.html

HALWACHS, D. W. 2004. *The Roma of Burgenland*.
http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/ling_burg/ling_burg.en.html

HALWACHS, D. W. 2004. *The Roman Project*.
http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/ling_burg/ling_burg_proj.en.html

HALWACHS, D., ZATREANU, M. 2002. *Romani in Europe*.
http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/RomaniEurope_EN.pdf

HORN, F. 1999. *National Minorities of Finland, The Rom*.
<http://virtual.finland.fi/finfo/english/minorit4.html>

HÜBSCHMANNOVÁ, M., ŠEBKOVÁ, H., ŽIGOVÁ, A. 1998. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. Praha, Nakladatelství Fortuna. ISBN 80-7168-619-0.

Interface, printemps 2001, 39, ISSN 1157-9692.

KALININ, V. 1999. The Development of Baltic Romani Language, Culture and Education. *Interface*, winter 1999, 36, p. 13-17. ISSN 1157-9692.

Karl-Franzens-Universität Graz, 2004. Oesterreich

<http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/romani>

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov. 2001. Bratislava, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

La Unión Romani publica la versión valenciana del Primer manual de conversación en romanò-kalò. 2002. *Nevipens Romani*.

<http://www.unionromani.org/nevipens2002-03.htm>

L'enseignement du romani en milieu scolaire: quel matériel est disponible? 2001. *Interface*, printemps 2001, 39, p. 20-23. ISSN 1157-9692.

LIÉGEOIS, J.-P. 2001. Dossier: France. *Interface*, printemps 2001, 39, p. 14-17. ISSN 1157-9692.

LIÉGEOIS, J. P. 1997. *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava, Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy. ISBN 80-967674-2-9.

LIÉGEOIS, J. P. 1998. *School Provision for Ethnic Minorities. The Gypsy Paradigm*. Hertfordshire, Gypsy Research Centre. ISBN 0 900458 88 7.

LITTLE, D., SIMPSON, B. 2007. *A Curriculum Framework for Romani*. Strasbourg, Council of Europe/European Roma and Travellers Forum.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rom_CuFrRomani2008_EN.pdf

MARCINČIN, A., MARCINČINOVÁ, Ľ. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov. Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti. Nadácia otvorenej spoločnosti.*

<http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>

MASSARDIER, Y. 2004. *Une école pas comme les autres, L'A.R.I.V.,*

<http://mayvon.chez.tiscali.fr/ecole.html>

MATRAS, Y. 2004. *The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism.*

http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/2/Matras_Pluralism.pdf

MATRAS, Y. 2002. *Romani – A linguistic introduction.* Cambridge, Cambridge University Press. ISBN 0-521-63165-3.

MATRAS, Y. 2005. *The status of Romani in Europe.* Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division.

<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/1/statusofromani.pdf>

MATRAS, Y., WHITE, CH., ELŠÍK, V. 2009. The Romani Morpho-Syntax (RMS) Database. In Everaert, M., Musgrave, S. & Dimitriadis, A. *The use of databases in cross-linguistic studies.* Berlin & New York, Mouton de Gruyter.

http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/2/Matras-White-Elsik_RMSDatabase.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia

www.mec.es

Monitoring Local Implementation of the Government Strategy for the Improvement of the Condition of Roma in Romania in Brăila County. 2004. Budapest, Open Society Institute.

http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/romap_20040927/4braila.pdf

Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania. 2008. Bratislava, Úrad vlády Slovenskej republiky.

Národný akčný plán Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015. 2005. Bratislava, Vláda Slovenskej republiky.

Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. 2011. Bratislava, Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. ISBN 978-80-970143-7-7.

OTT, M. 2000. Romen, Moscow's Gypsy theatre. *Interface*, autumn 2000, 38, p. 19-23. ISSN 1157-9692.

Research Institute for the Languages of Finland, Romani. 2002. <http://www.kotus.fi/kielet/romani/inenglish.shtml>

Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion 2005-2006. 2007. Country Reports. DecadeWatch. [http://www.romadecade.org/files/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20\(English;%20Final\).pdf](http://www.romadecade.org/files/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20(English;%20Final).pdf)

Roma of Romania. Minorities in Southeast Europe. 2001. Center for Documentation and Information on Minorities in Europe-Southeast Europe (CEDIME-SE) http://www.edrc.ro/resurse/rapoarte/Roma_of_Romania.pdf

Romaninet – A Multimedia Romani Course for Promoting Linguistic Diversity and Improving Social Dialogue: *Report on Romani Language.* http://www.romaninet.com/ROMANINET_Linguistic_report.pdf

Romano Džaniben, jevend 2007. ISSN 1210-8545.

Romové v Anglii. 1995. In *Romano Džaniben*, roč. II., č. 1-2, s. 39-40. ISSN 1210-8545.

Rómske deti v slovenskom školstve. 2004. Bratislava, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-81-7.

SARAU, G. 2010. E edukaciaqi le rromenqi anθ-i Rumùnia. Laçhe àkcie line kaθar e Edukaciaqo, Rodipnasqo vi le Inovaciaqo Ministèro e Rumuniaθar maθkar e berša 1998-2009. / Vzdělávací situace Romů v Rumunsku. Úspěšné aktivity rumunského Ministerstva

školství v letech 1998-2009. *Romano Džaniben*, 2010, roč. 16, č. 1, s. 115-138. ISSN 1210-8545.

SHILLING, E. 2000. Russian Roma. *Interface*, autumn 2000, 38, p. 15-18. ISSN 1157-9692.

SCHMIDT, J., WOGG, M. 2007. Romani-Sikajipe ando Burgenland: Praxis taj Perspektivtscha. / Výuka romštiny v rakouském Burgenlandu: praxe a perspektivy. *Romano Džaniben*, jevend 2007, s. 46-58. ISSN 1210-8545.

School as ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia. 2009. Budapest, Roma Education Fund. ISBN 978-963-9832-09-1.

Strednodobá koncepcia rozvoja rómském národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA, 2008-2013. 2008. Bratislava, Vláda Slovenskej republiky.

Systém koordinácie implementácie horizontálnej priority marginalizované rómske komunity na roky 2007-2013. 2008. Bratislava, Úrad vlády Slovenskej republiky.

SZALAI, J. 2011. *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe*. EDUMIGROM Final Study. Budapest, Center for Policy Studies Central European University.

<http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/edumigromfinal-study19july2011.pdf>

ŠAVATA, L. 1994. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha, Ivo Železný. ISBN 80-7116-375-9.

ŠEBKOVÁ, H., ŽLNAYOVÁ, E. 1999. *Romaňi čhib. Učebnice slovenské romštiny*. Praha, Nakladatelství Fortuna. ISBN 80-7168-684-0.

ŠEBKOVÁ, H., ŽLNAYOVÁ, E. 1998. *Nástin mluvnice slovenské romštiny (pro pedagogické účely)*. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta UJEP. ISBN 80-7044-205-0.

ŠOTOLOVÁ, E. 2008. *Vzdělávání Romů*. Praha, Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.

Teaching Romani. 2004.

http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/lern_roman/start.en.html

The Romani Project. 2004.

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/romani/display.en.html>

TOMATOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji*. Bratislava, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-75-2.

VAŇO, B. 2004. Rómske deti z pohľadu demografie. In *Rómske deti v slovenskom školstve*. Bratislava, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-81-7.

Verein Roma, Oberwart, 2004.

http://www.verein-roma.at/romani/verin_roma.en.html

VINCZE, E. 2011. Romania. In SZALAI, J. *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe*. EDUMIGROM Final Study. Budapest, Center for Policy Studies Central European University.

<http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/edumigromfinal-study19july2011.pdf>

Virtual Finland, 2003

<http://virtual.finland.fi/finfo/english/minorit4.html>

VUOLASRANTA, M. 1999. Review of the Romany language and its use. *Interface*, winter 1999, 36, p. 13-17. ISSN 1157-9692.

Základné tézy koncepcie politiky Vlády SR v integrácii rómskych komunit. 2003. Bratislava, Vláda Slovenskej republiky.

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008, č. 245/2008 Z.

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf

ZELINA, M. a kol. 2002. *Vzdelávanie Romov*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03339-8.

YANTORNO, M. R. 2003. *Del Romanó al caló: Seis siglos de lengua gitana en España.*

<http://www.tristeyazul.com>

YANTORNO, M. R., CORTÉS, A. V. 2004. *La lengua gitana en España.*

<http://www.geocities.com>