

Romský žák a Obecná škola

Jaroslav Balvín

Ve dnech 9.–10. května 1996 se uskutečnil prakticko-teoretický seminář na ZŠ v Karviné (třída Družby) organizovaný Hnutím spolupracujících škol R jako 5. setkání tohoto občanského sdružení. Téma, kterým se přítomní učitelé a další odborníci zabývali, Romové a Obecná škola, vystihuje jednu z oblastí, na kterou by se měla multikulturní výchova hlouběji zaměřit.

Stoupenec občanského principu a rovnosti šancí by mohl podotknout, že je to nadbytečné, zabývat se specifikami výchovy a vzdělávání romského žáka v Obecné škole. Pokusím se však ukázat, že vytyčené téma má své teoretické i praktické důvody.

K multikulturnímu aspektu Obecné školy

V koncepci Obecné školy se mluví o specifice dítěte, jeho individualitě ... avšak je to dítě *obecné*, na škole, na učiteli je úkol konkretizovat principy Obecné školy na konkrétní dítě respektováním jeho situace — včetně situace národnosti! To je jedním z úkolů multikulturní výchovy. I když je v principech projektu Obecná škola dítě chápáno jako východisko všech úvah, postupů a záměrů, i když je zvrázněna profesorem Helusem i negativní stránka výchovy, že „nám uniká dítě jako svérázná autonomní individualita, vyvíjející se osobnost, subjekt“,¹ princip multikulturality není pregnantně vysloven a o výchově s respektováním dítěte jiné národnosti není nikde ani zmínka. Proto zůstává na učitelích, kteří stojí v Obecné škole i před romskými žáky, aby humanistické principy projektu naplňovali v konkrétní praktické výchově. A tyto zkušenosti je potřebné reflektovat i v rovině teoretické, jako problém aplikace a specifiky obecně platných teoretických východisek transformace Obecné školy do konkrétního prostředí školy multikulturní.

Smyslem 5. setkání Hnutí spolupracujících škol R v Karviné bylo vstoupit do tématu vztahu romských žáků k Obecné škole, zamyslet se a „zásadním způsobem přihlédnout k potřebám žáků“,² jak to zdůrazňuje i profesor Petr Piňha v obecné rovině. I když nejsou v projektu vyjádřeny přístupy multikulturní výchovy, *filozofie a etika Obecné školy může být považována i za východiska vztahu humanistické pedagogiky k dětem jiných národností*. Etické zřetele pro práci s žáky Obecné školy (jako je vytváření příznivé a otevřené atmosféry, díky které je každé dítě přijímáno jako individualita,

jako osobnost, která něco znamená, která něčím důležitým a zajímavým obohacuje žákovu pospolitost, respektování vnitřní rozrůzněnosti dětí, respektování rozdílů v jejich vlastnostech) jsou v Obecné škole koncipovány tak, aby vylučovaly jakoukoliv diskriminaci, podceňování, zneuznání.³

K roli učitele romských žáků

I z projektu Obecná škola je patrné, že hlubinným základem úspěchu vzdělávací a výchovné práce je vychovatelský étos učitele. Není rozhodně jednoduché učit romské děti. Podle výzkumu katedry psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně z roku 1994 má s nimi 84 % učitelů negativní zkušenosti. A učit romské děti v situaci, kdy pro 70 % majority je typický odmítavý vztah k Romům, zatlačuje učitele do rozporuplné profesní a společenské situace.

Každý člověk prožívá a řeší svoji situaci pod určitým tlakem celé škály činitelů subjektivního i objektivního charakteru. Platí to i pro život učitele, v němž profesionální zaměření vyžaduje od jeho osobnosti prakticky celoživotní proces hledání a ověřování správné orientace a volby ve vztahu k dítěti. V tomto procesu může pomoci i filozofie výchovy. Není to jen prostředek pochopení obecného základu pro všechny případy lidské existence a prostředek racionálního poznávání, ale i prostředek moudrého srozumění se všemi bytostmi světa, lidmi i ostatními jsoucný a veškerenstvem.⁴ Z tohoto filozofického přístupu vyplývá, že děti mají být „vyváděny“ od poznání pouhých jevů na cestu počinání skutečně lidského a učitel je tím povoláním, který v dialogu vyvádí (education) na cestu k lidskému dobru.

K etickým principům práce učitele romských dětí

Realizace humanistického étosu výchovy při práci s romskými dětmi závisí do značné míry na učiteli. Reformní změny nové výchovy mohou nabízet stovky převratných metod práce, avšak pokud nezasáhnou mravní podstatu učitelovy osobnosti, nemohou být v jeho práci účelně realizovány. Jedním z principů nové výchovy je *dobrovolnost* v přijetí a tvořivé realizaci nových výchovných přístupů. V etické terminologii to znamená, že opravdu účinná odpovědnost učitele za výsledky výchovné práce v podmínkách transformace naší školy závisí na svobodné a mravně autonomní volbě učitele. Podstatou tohoto přerodu je dlouhodobý proces přechodu od autoritativně administrativního typu výchovy k humanistickému a osobnostně rozvíjícímu typu výchovy.

Tento proces se projevuje aktuálně i ve vztahu k romským žákům, neboť v konkrétní praxi znamená podporu přechodu od asimilace k rozvoji identity

osobnosti romského žáka jako občana i jako příslušníka národnosti se všemi právy a povinnostmi člena občanské multikulturní společnosti.

Skutečný základ učitelské práce a přístupu k povolání spočívá v učitelově etice, ve svobodném zvážení smyslu vlastní činnosti. Proto také stále platí to, co konstatoval Martin Buber již v roce 1926, že totiž plány na reformu školy nespočívají ani tak ve změně metod, jako ve změně srdce.⁵

Druhým etickým principem učitelova přístupu je jeho *humanismus*, tj. bezprostřední vztah k člověku, láska k dítěti jako cíli lidského usilování. Tento obecný princip má svoji prioritní hodnotu i ve vztahu k romským dětem jako příslušníkům národnosti, která má v demokratické společnosti právo na svůj rozvoj a na svoji identitu. Potřebu respektovat romství i obecného lidství vyjadřuje řada romských přísloví:

- Ma de p' oda, savi hin manušes morči, alé dikh, savo les hin jilo — Nehleď na to, jakou má člověk kůži, všíměj si, jaké má srdce
- Odoj som khere, kaj man den patív — Doma jsem tam, kde si mě váží.
- Na ča maro the pativ kampil manušeske — Člověk potřebuje nejen chleba, ale i úctu.⁶

Prísloví jsou výrazem hlubinných etických postojů k člověku. Vystihují princip humanistického přístupu. Také mravní vztah učitele (v našich školách dosud téměř ve většině případů českého učitele) k romskému žákovi jako k lidské bytosti s právem na svůj vlastní rozvoj úměrný jeho možnostem považují za prvotní východisko, od něhož se teprve následně odvíjí vztah k žákovi jako příslušníku romské národnosti, jako k člověku, který je v důsledku specifického a sociálního vývoje v podstatně jiné situaci (a ve většině případů v méně příznivé) než většina dětí majority.

Vychovatelský étos učitele romského žáka v Obecné škole je podstatným činitelem úspěšnosti výchovy i vzhledem k formování budoucích celospolečenských vztahů mezi majoritou a minoritou. Jak o tom píše slovenská specialistka na etiku výchovy Anna Klimeková, „demokratický rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem je z hlediska předcházení kolizím nejvhodnější při akceptování romského dítěte takového, jaké je, jaká je jeho individualita, neopakovatelnost, autentičnost a autonomie.“⁷

Odpovědnost učitele Obecné školy je zmnohonásobena tím, co znamená z psychologického hlediska vstup do školy a celý pobyt v ní pro rozvoj osobnosti. Zdeněk Helus označuje vstup do školy za *prahovou událost, zážitek v životě dítěte*. Způsob jeho zvládnutí, charakter jeho přetvoření v to, co můžeme nazvat bazálním zážitkem, vyjevujícím postupně co pro *mne* škola je a co *mně* dává, má dalekosáhlé důsledky. Ovlivňuje, převládne-li v dítěti

spíše aktivní otevřenost a vstřícnost vůči možnostem, které mu škola nabízí, anebo dojde-li namísto toho spíše k uzavřenosti, blokům a bariérám, jimž se dítě tak či onak brání ohrožení, ponížení, zklamání, nezdaru.⁸

Je zřejmé, že ve vztahu k dětem jiné národnosti disponuje učitel možností pozitivně ovlivňovat prostřednictvím optimální tvorby multikulturního klimatu nashromážděné společenské bariéry mezi Romy a ne-Romy. Jaké možnosti učitel volí v konkrétní situaci Obecné školy, to závisí již nejenom na úrovni jeho profesionálního étosu, ale také na jeho mravní odpovědnosti a svědomí občanském.

Začít spolu

Jak důležité a společensky významné mohou být důsledky stylu výchovné a vzdělávací práce v Obecné škole do budoucna si můžeme ukázat na konkrétním případě, který rozvířil hladinu pozornosti veřejnosti začátkem roku 1997. Nejednalo se tu sice o případ Obecné školy, šlo o třináctiletou romskou dívku Denisu Turkovou ze Zvláštní školy v Praze 5 na Smíchově (ZvŠ pod Radnicí), jejíž případ novinářsky a právnicky rozvířil svými články i konkrétními žalobami zejména Petr Uhl.⁹ Avšak objektivní a mnohostranná inspekční zpráva České školní inspekce vydaná na základě hloubkové inspekce ve jmenované škole těsně před vyhocením případu ukazuje na výrazné souvislosti mezi výchovnými možnostmi Obecné školy a kolizemi některých žáků v pubertálním období, končícími mnohdy mezními opatřeními, jako je převedení žáka do Dětského diagnostického ústavu.

Případ Denisy Turkové podle mého názoru je důsledkem nejenom policejní a právní zlovůle státních úředníků, ale úporného přání jedné učitelky, že „dostane Denisu do dětského domova“, jak to hodnotí Petr Uhl a rodiče v podané žalobě. Je důsledkem řady činitelů, zasluhujících objektivní rozbor jako východisko pro další výchovnou a vzdělávací práci učitelů, na jejichž složitost a neshodnost vzhledem k pronikání kriminogenních faktorů do škol upozornil v polemickém článku PhDr. Ivo Fencl, CSc., člen inspekčního týmu ČŠI ve jmenované škole.¹⁰

Soud, právo může snad rozhodnout správně v jednotlivém případě. Škola a učitel však musí ve své každodenní a nekonečné práci rozhodovat a volit tak, aby se škola stávala „dílnou lidskosti“ a ne válečným bojištěm. Hledání a usilování učitelů se v konkrétní situaci školy obklopené z 80 % romským prostředím neobejde bez korektní spolupráce s rodinou. Ze staleté mravní moudrosti vyplývá, že je sice velmi těžké v nepřáteleném prostředí podat ruku ke smíru a spolupráci jako první, avšak svědčí to o mravní síle

a moudrosti, napomáhající řešení konkrétních situací i vytváření prostoru v příznivém klimatu školy.

Nezdá se však pravděpodobné, že by škola v budoucnosti měla překročit ke konstruktivní spolupráci s romskými rodinami poprvé. O opaku svědčí i závěry inspekce: „Ve škole pracuje zkušený profesionálně motivovaný tým s tvořivým přístupem k práci v etnicky vyhraněném typu speciální školy. Důkazem je zejména projekt předložený MŠMT pod názvem ‚Návrh koncepcie výchovy a vzdělávání zaměřeného na intenzifikaci péče o romské děti‘ ... Pozitivem koncepce předložené v roce 1992 byla odvaha předvídat budoucí kontroverzní vývoj situace v romské většinové komunitě a nabídnout preventivní, alternativní verzi, která se mohla stát východiskem pro kompletnější přístup ke vzdělání, předprofesní přípravu a integraci Romů do majoritní společnosti. V dané etapě předběhl projekt svou dobu a narážil na legislativní překážky.“¹¹ Co dodat? Legislativní překážky byly hlavní bariérou tehdejšího projektu. A paradoxně — nebo spíše zákonitě — dnes legislativa řeší možná *causu*, kterou by projekt mohl zvládnout výchovnými metodami...

Projekt „Začít spolu“

Ukazuje se, že základy i ke zvládnutí krizí v období dospívání se budují v základní škole a v předškolní přípravě. I jmenovaná škola v Praze na Smíchově „vykazuje dobré výsledky především v přípravných a nižších ročnících“.¹² Důležitou a možná i základní podmínkou optimální multikulturní výchovy ve školách s převahou romských žáků je navázání kontaktů s rodiči v zájmu rozvoje osobnosti dítěte. Tak, jak to obsahuje i jeden z principů mezinárodního programu předškolní výchovy „Začít spolu“ Soros Foundations, New York a Open society fund, Praha. Tento program není určen speciálně pouze romským dětem, avšak jeho filozofie a psychologicko-pedagogické principy jsou postaveny i na respektování a využívání konkrétního kulturního prostředí té které země či té které národnosti. Proto jej s velkým efektem využívají i školy s převahou romských dětí. Jednou z těchto dosud čtyř škol je Mateřská škola v Rokycanech, druhou Základní škola v Karviné, na níž se konalo 5. setkání Hnutí spolupracujících škol R věnované tématu Obecná škola i přípravným ročníkům.

Všimněme si některých filozofických východisek programu, která jsou nosná i pro učitele romských dětí a pro tvorbu optimálního multikulturního prostředí školy přerůstajícího organicky v interkulturní dialog, v rovnoprávnou komunikaci nejenom ve vztahu učitel–žák, učitel–rodič, ale i minorita–majorita.

Začlenění rodiny

Program *Začít spolu* vychází z primární role rodiny jako prvního učitele a na tomto prvotním vztahu mezi dítětem a rodinou staví i možnost, aby se rodina podílela na programu ve všech jeho aspektech.¹³

To, že na děti je nutno pohlížet v kontextu s jejich rodinou, jak uvádí program, platí ještě ve významnější podobě u romských dětí. Spolupráce s rodinou, její citlivé začleňování do práce školy a otevřený přístup je jedním ze základních předpokladů úspěchu žáka ve škole. Škola, která je v romském prostředí izolována od rodiny, nebo se dostane dokonce do permanentního nepřátelského vztahu, je ve svých důsledcích málo úspěšná. Platí to i o osobnosti učitele a jeho autoritě mezi romskou komunitou. Existují u nás již školy, které dlouhodobě a programově spoluprací s rodinami budují. A s úspěchem. Např. ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě a ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze na Žižkově.

Utváření osobnosti

Ačkoliv se dnes hodně mluví o potřebě rozvoje romské kultury, respektování romské identity apod., Romové se nevyhnou tomu, aby si osvojovali i kulturu obecně platnou pro všechny současné děti. Je to kultura zakládající společenské, sociální a politické uplatnění v prostředí rychlých změn ve vědě a technice, v průmyslu. Osvojení takovéto kultury a životního stylu je životně důležité jak pro romskou minoritu (aktuální uplatnění na trhu práce), tak pro celou společnost (zrovnoprávnění šancí a omezení konfliktního prostředí).

Program „Začít spolu“ respektuje tyto obecné potřeby rozvoje osobnosti každého dítěte a sumarizuje je do tvorby těchto základních schopností:

1. Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnat.
2. Kriticky myslet a umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost.
3. Rozpoznávat problémy a řešit je.
4. Být tvůrčí, mít představivost.
5. Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijí.

Individuální přístup

Program je koncipován tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každé ze zemí. Výrazný je individuální přístup

ke každému dítěti, aby se děti vyvíjely svým vlastním tempem a využívaly stylu vědění, který jim osobně nejlépe vyhovuje a je pro ně nejefektivnější.

Individuální přístup znamená nejenom respektování osobnosti každého žáka, ale ve svých důsledcích i respektování každého z rodičů a konec konců celé romské komunity. Zároveň program důrazem na odpovědnost, začlenění rodičů a praktickou výukou prostřednictvím činnosti vytváří prostředí společného přístupu a společné odpovědnosti za budoucnost. Program je alternativou, jejíž základní podmínkou je opravdu ZACÍT SPOLU. Romové i ne-Romové, v multikulturním prostředí, v rámci společné občanské společnosti.

Závěr

Ve svém článku jsem zaměřil pozornost na aktuální problém aplikování obecných východisek projektu Obecná škola do školního prostředí s převahou romských žáků. Jsem přesvědčen, že hlubinným základem tohoto procesu je úroveň profesionálního a občanského etosu učitele, který je sice velkou silou, nikoliv však jedinou v procesu utváření multikulturní školy. Na případu třináctileté dívky jsem upozornil na úskalí převládnutí politického a právního řešení problémů výchovy ve školním prostředí. Uvedení filozofického základu projektu „Zacít spolu“ je představením jedné z alternativních možností práce s romskými dětmi. Základní podmínkou úspěšnosti je však sjednocení odpovědnosti školy a romské rodiny, šířeji celé romské komunity. V tomto směru není česká škola odkázána jenom na zahraniční projekty. Má svou tradici humanistické pedagogiky i ve vztahu k dětem jiných národností (J. Á. Komenský, Přemysl Pitter). Má i své tvůrčí učitele, kteří dokáží reflektovat potřeby multikulturní výchovy a sami hledají a realizují nové přístupy. Hnutí spolupracujících škol R se snaží tyto procesy reflektovat, zobecňovat i napomáhat jejich konkrétní realizaci, jak to dosvědčuje také 5. setkání Hnutí R v Karviné, z něhož vyjde v nejbližší době sborník „Romové a Obecná škola“.

Poznámky:

- [1] Srov.: Piřha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s. 15.
- [2] Piřha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s. 6.
- [3] Piřha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR, Portál, Praha 1993, s. 6.
- [4] Palouš, R.: K filozofii výchovy. Praha 1991.

- [5] Vomáčka, J. — Navrátil, S.: Úvod do studia učitelství. PF UJEP, Ústí nad Labem 1992, s. 28.
- [6] Hübschmannová, M.: Godáver lava phure Romendar — Moudrá slova starých Romů. Apeiron, 1991, s. 37 a 41.
- [7] Klimeková, A.: Individuálny prístup je dôležitý. In: Verejná správa. Revue pre miestnu štátnu správu a samosprávu. 10/96, s. 22.
- [8] Helus, Z.: Dítě jako východisko transformace obecné školy. In: Piňha, P. — Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. MŠMT ČR. Portál, Praha 1993, s. 19.
- [9] Uhl, P.: Že na tebe, nezbednice, policajty zavolám! Právo, 17. ledna 1997, s. 14.
— Jak se nestat policejním státem. Právo, 21. ledna 1997, s. 4.
— Zástup uražených a ponížených. Právo, 14. února 1997.
- [10] Fencel, I.: Polednice podle Petra Uhla. Právo, 14. února 1997.
- [11] Česká školní inspekce, Inspektorát č. 1 Praha: Inspekční zpráva. Zvláštní škola, Pod radnicí 315, 150 00 Praha 5, 1996, s. 14.
- [12] Česká školní inspekce, Inspektorát č. 1 Praha: Inspekční zpráva. Zvláštní škola, Pod radnicí 315, 150 00 Praha 5, 1996, s. 14.
- [13] Začít spolu. Mezinárodní program předškolní výchovy. Soros Foundations, New York, 2. revidované vydání české verze. Praha, srpen 1995, Open society fund, Praha.

BALVÍN, J.: Romský žák a Obecná škola. Pedagogická orientace 1997, 2, s. 55–62, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., Hnutí R, P. O. Box 23, 403 31 Ústí n. Labem 6