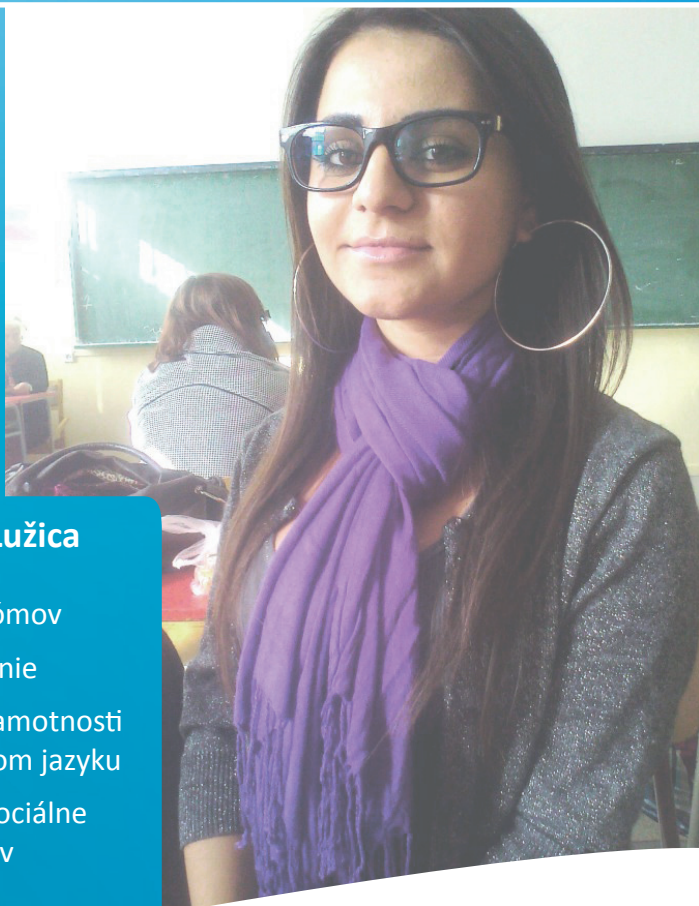


SPOLU S RÓMAMI DOSIAHNEME VIAC

Together with Roma, we will achieve more

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie



Jozef Facuna - René Lužica

- Integrácia a inklúzia Rómov
- Interkultúrne vzdelávanie
- Zvýšenie čitateľskej gramotnosti v rómskom a slovenskom jazyku
- Podpora vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov

Bratislava 2016



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



Publikácia vyšla v rámci projektu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“, ktorý bol financovaný z Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky.
Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho častí akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

Spolu s Rómami dosiahneme viac Together with Roma, we will achieve more Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

Editori: PhDr. Jozef Facuna, PhD., Prof. PhDr. René Lužica, ArtD.

Medzinárodný vedecký výbor: Prof. Elena Marushiakova, Ph.D., Assoc. Prof. Veselin Popov, Ph.D., Prof. PhDr. René Lužica, ArtD., PhDr. Jozef Facuna, PhD., Ion Duminica, Ph.D., Aukje te Kaat, Breki Karlsson, Calin Rus, PhD., PhDr. Jan Červenka, Ph.D., PaedDr. Gejza Adam, PhD.

Autori príspevkov: Prof. Elena Marushiakova, Ph.D., Assoc. Prof. Veselin Popov, Ph.D., Prof. PhDr. René Lužica, ArtD., PhDr. Jozef Facuna, PhD., Ion Duminica, Ph.D., Aukje te Kaat, Breki Karlsson, Calin Rus, PhD., PhDr. Jan Červenka, Ph.D., Mgr. Eva Gašparová, Bc. Petra Bandouchová, Mgr. Eva Dittingerová, Mgr. Eva Kicková, Mgr. Kristína Skočíková, Mgr. Irena Adamová, PaedDr. Gejza Adam, PhD., Ing. Gabriela Radičová

Recenzenti: doc. PhDr. Janka Kyseľová, PhD., PhDr. Andrea Gálllová, PhD.

Technický redaktor: PhDr. Jozef Facuna, PhD.

Jazyková korektúra v slovenskom jazyku: Mgr. Viera Luptáková, PhD., PaedDr. Renáta Somorová

Preklad príspevkov zo slovenčiny do angličtiny: Mgr. Marek Trávníček

Preklad príspevkov z angličtiny do slovenčiny: Lucia Faltinová, MA

Tlač a grafické spracovanie: Ultra Print, s.r.o., Pluhová 49, 831 03 Bratislava

Vydal: Štátny pedagogický ústav, P.O.Box 26, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Počet strán: 302

Náklad: 500

Prvé vydanie

© Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2016

ISBN 978-80-8118-170-2

Spolu s Rómami dosiahneme viac
Jekhetane le Romenca buter keraha

Editori:
Jozef Facuna
René Lužica

OBSAH

Úvod.....	4
-----------	---

I. KAPITOLA: Ako sa akceptovala a akceptuje etnická, kultúrna, sociálna odlišnosť Rómov.....

Súčasný anticigánizmus vs. integrácia Rómov	6
Proces prevýchovy rómskych detí a mládeže v rokoch 1950 – 1989.....	17
Interkultúrnym vzdelávaním v základnej škole k sociálnej inklúzii žiakov z rómskych komunít	26

II. KAPITOLA: Zahraničné špecifiká, aktivity a skúsenosti

Integrácia Rómov v Moldavskej republike prostredníctvom miestnych vzdelávacích procesov: interné výzvy	36
Inšpiratívna zmena u detí a mládeže prostredníctvom globálneho sociálneho a finančného vzdelávania.....	44
Výchova k finančnej gramotnosti – s postojmi	53
Príležitosti a riziká spojené s uplatňovaním interkultúrneho vzdelávania na školách so žiakmi z rómskej komunity	61

III. KAPITOLA: Česká a slovenská pedagogická prax vo vzťahu

k rómskym žiakom.....	73
Otázky jazykové správnosti v romštině.....	73
Učebné zdroje v rómskom jazyku a ich význam pre zvýšenie čitateľskej gramotnosti žiakov z rómskych komunít.....	86
Podpora v oblasti vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov (Prax Múzea rómskej kultúry).....	95
Inovatívne vzdelávanie za účelom zvýšenia interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov (Žijeme si fajn)	109
Znalosť vlastných reálií a jazyka ako motivačný faktor k upevneniu identity /SPARK ako príklad dobrej praxe/.....	116
Integrovaný prístup v sociálnej akcii /KILT/	125
Rómsky jazyk a literatúra vo vzdelávaní na strednej škole	141

CONTENTS

Introduction	153
I. CHAPTER: Way of acceptance of Roma ethnic, cultural and social distinction.....	155
Current Antiziganism vs. Roma Integration	155
The Re-education Process of Roma Children and Youth In 1950 – 1989	165
Through Intercultural Education in Primary Schools towards Social Inclusion of Pupils from Roma Communities.....	174
II. CHAPTER: Specific features, activities, and experience from other countries.....	185
The integration of Roma from the Republic of Moldova through the local educational process: internal challenges.....	185
Inspiring Change in Children and Youth through Social and Financial Education Globally.....	193
“Financial literacy education - with an attitude”.....	203
Opportunities and risks concerning the implementation of intercultural education in schools with pupils from the Roma community.....	211
III. CHAPTER: Czech and Slovak pedagogical practice in relation to Roma pupils.....	223
Issues of Language Correctness in Romani Language	223
Teaching Resources in Roma Language and their Importance to Increase Readers’ Literacy of Pupils from Roma Communities	237
Support in Education of Socially Disadvantaged Pupils (Practice of Museum of Romani Culture)	246
Innovative Education in order to Improve Intercultural Competences in Education of Roma Pupils (We Live Fine)	260
Knowledge of one’s own Realities and Language as a Motivating Factor towards Identity Affirmation /SPARK as an Example of Good Practice/	268
Integrated Approach In Social Action /KILT/	277
Roma Language and Literature in Secondary School Education.....	293

ÚVOD

Najdôležitejšie zistenia programu OECD PISA 2012 potvrdzujú, že na Slovensku žiaci s najhorším sociálnym statusom dosahujú výrazne slabé výsledky. Podstatnú časť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia tvoria žiaci z marginalizovaných rómskych komunít, najmä z Košického, Prešovského a Banskobystrického kraja. Rómske komunity vykazujú znaky tradičných, uzavretých, predindustriálnych kastovních spoločností, ktoré nadobudli charakter nízkeho sociálno-ekonomického statusu. Sprievodnými javmi nízkeho sociálneho statusu, ktoré ovplyvňujú učebné výsledky žiakov, sú: kríza rómskej rodiny, (ne)výchova z pohľadu oficiálneho výkladu, jazykové a komunikačné kompetencie žiakov. Ak učebné výsledky rómskych žiakov zásadne ovplyvňuje materinský jazyk, je školské prostredie inojazyčné, cudzie. Kodifikácia a štandardizácia rómskeho jazyka v podmienkach Slovenskej republiky v roku 2008 mala naštartovať kvalitatívnu zmenu nielen v dvojjazyčnej kompetencii žiakov, ale aj inklúzii žiakov z rómskych komunít do školského systému. Dnes, po niekoľkých rokoch, môžeme o využívaní rómskeho jazyka hovoriť ako o teoretickom konštrukte, ktorý sa len sčasti uplatnil v školskom systéme a neuplatnil vo verejnej komunikácii. Príčinou okrem iného je absolútny nedostatok učiteľov ovládajúcich rómsky jazyk, a to z dôvodu, že na Slovensku, ale i v iných krajinách neexistujú vzdelávacie inštitúcie, kde by sa učitelia naučili rómsky. V realite existuje štandardizovaný a kodifikovaný rómsky jazyk, ale bez kompetentného učiteľa, ktorý by ho vyučoval. Obdobná situácia je aj v ďalších spoločenskovedných disciplínach, ktoré by sa zaoberali postavením Rómov v histórii, etnografii a ďalších disciplínach. Je neodškriepiteľným faktom, že na zlepšenie situácie musíme vyriešiť navrstvený komplex problémových okruhov. Je nevyhnutné zaangažovať nielen legislatívco, učiteľov, školských psychológov a sociálnych pracovníkov, ale aj rodičov, ktorí stále zostávajú mimo vzdelávacieho systému, bez nich však všetka snaha vyjde na zmar.

Projekt inovatívneho vzdelávania pre pedagógov základných škôl, ktoré sú špecifické vysokým zastúpením rómskych žiakov, rieši uvedenú problematiku z pohľadu rómskeho jazyka, rómskej kultúry a histórie. Je jednou z aktivít, za ktorými musia nasledovať ďalšie. Prognosticky konštatujeme, že nič nie je nemožné, ale to nemožné trvá oveľa dlhšie. Budeme však potrebovať všetci spolu s Rómami veľa síl, aby sme presadili racionálne riešenia na ceste k sociálnej inklúzii prvej generácie rómskych žiakov. Nadväzujúcim cieľom bude presadiť prenos pozitívnej skúsenosti z prvej generácie na generáciu ich detí, pre ktorých škola nebude „cudzím“, ale prirodzeným „prostredím“. Na strane dru-

hej sa zmení aj škola z monokultúrnej na interkultúrnu, v ktorej sa rómski, ale i nerómski žiaci dozvedia o spoločnej minulosti, kultúre, jazyku, aby si vybudovali pozitívny vzťah k svojim identitám. Bude to mať pozitívny vplyv na učebné výsledky rómskych žiakov, pre ich začlenenie do spoločnosti, do zamestnania.

Čo musíme vykonať? Stačí „len“ vzdelávať alebo aj vychovávať? Máme vzdelávať, vychovávať aj rodičov, majoritnú populáciu? Máme dostačujúce kompetencie? Uvedené autorské texty hľadajú, prezentujú, sumarizujú teoretické vedomosti, experimentálne i praktické skúsenosti. Príspevky sú rozdelené do troch tematických kapitol.

Prvá, všeobecná kapitola sa zaoberá historickými, spoločenskými súvislosťami, čo sa urobilo v minulosti, aké majú dosahy riešenia z minulosti na súčasnosť a ako sa súčasnosť odlišuje od minulosti.

Druhá kapitola predstavuje širší záber zahraničných projektov, výskumov, praxe, ktoré vychádzajú zo skúseností rôznych krajín. Každá z aktivít môže byť inšpiratívnou aj pre naše historické, spoločenské a kultúrne podmienky.

Tretia kapitola vychádza z českého a slovenského kontextu pedagogickej praxe vychádzajúcej z ignorovania, podceňovania, neuznania rómskeho jazyka a etnickej kultúry. Riešenia z našej minulosti viedli v konečnom dôsledku k degradácii a asimilácii tzv. cigánskeho obyvateľstva. Uvedené príspevky hľadajú východiská a postupy vedúce k náprave, emancipácii, integrácii a inklúzii rómskych žiakov.

Súčasný anticigánizmus vs. integrácia Rómov

Elena Marushiakova, Vesselin Popov

Abstrakt

Po páde totalitného režimu a po vstupe väčšiny krajín východnej Európy do Európskej únie sa rómska problematika stala dôležitou témou pre celú Európu. Bol to logický dôsledok vlny proticigánskych postojov, ktoré sa prejavili vo verejnom priestore a v médiách. V rámci prístupového procesu do Európskej únie požiadavkou na väčšinu krajín v regióne bolo prijať aktívnu štátnu politiku na riešenie problémov Rómov, demokratizovať mediálne prostredie a adoptovať protirasistický diskurz. Proces demokratizácie v jednotlivých krajinách prebiehal nerovnomerne, dnes ho však môžeme považovať za viac-menej ukončený. V súvislosti s Rómami v štátnej politike i v mediálnom prostredí dnes už prevláda (aspoň formálne) protirasistický diskurz.

Predkladaná štúdia analyzuje, ako uvedené požiadavky ovplyvnili vnímanie rómskych komunít verejnosťou. Poukazujeme na to, že čo sa týka hlboko zakorenených proticigánskych predsudkov, ktoré existujú už po celé stáročia, nedošlo k ich zmierneniu, ale naopak, k ich rozvoju, posilneniu a obohateniu o nové aspekty. V celom regióne východnej Európy začal prevládať nový stereotyp o nezaslúžene „privilegovaných Rómoch“. Tento nový predsudok výrazne ovplyvňuje vznik a rozvoj početných otvorene nacionalistických a pronacionalistických politických strán v celom regióne a prispieva k posilneniu protieurópskych postojov. Proticigánska rétorika sa v médiách a politických vyjadreniach síce zmenila, ale aj naďalej v sebe ukrýva silné rasistické posolstvá. Vzhľadom na túto situáciu neprekvapuje ani nárast etnického napätia, ani proticigánske pogromy, ktorých sme svedkami v posledných rokoch. Všetko sú to skôr logické dôsledky spoločenského vývoja v regióne. Na pozadí uvedených okolností sa cieľ „S Rómami dokážeme viac“ javí ako iluzórny. V závere štúdie tvrdíme, že pokiaľ politika „afirmatívnej akcie“, bez ohľadu na jej hodnotné ciele, nie je implementovaná opatrne, vedie k výsledkom, ktoré sú v protiklade s očakávaniami.

Kľúčové slová: Rómovia. Anticigánizmus. Predsudky.

Po páde komunistických vlád v strednej, juhovýchodnej a východnej Európe a po vstupe väčšiny krajín regiónu do Európskej únie sa rómska prob-

lematika stala jednou z dôležitých tém vo verejnom priestore v zjednotenej Európe. V strednej a juhovýchodnej Európe (t. j. v Poľsku, Českej republike, na Slovensku, v Maďarsku, Rumunsku, Bulharsku, Albánsku a nástupníckych štátoch bývalej Juhoslávie), kde žije vyše polovica svetovej rómskej populácie, problémy prechodu k demokracii a trhovej ekonomike viedli k dramatickému nárastu proticigánskych postojov verejnosti. Tento proces trvá dodnes.

V strednej a juhovýchodnej Európe sa dnes už oficiálne nepoužíva názov Cigán, ale Róm, čo je považované za politicky korektné označenie komunity. Slovo Róm sa na mnohých miestach používa fakticky len v oficiálnej komunikácii. V každodennom živote však prevláda starý termín, a to najmä v prípadoch, keď použitý názov má za úlohu zdôrazniť negatívne konotácie. Odtiaľto pochádza aj samotný termín *anticigánizmus*. V kontexte článku o predsudkoch, nech by sme sa akokoľvek snažili, sa nemôžeme vyhnúť použitiu názvu Cigán. Zámena názvu Cigán etnonymom Róm vyjadruje snahu odbúrať predsudky, ktoré obsahuje samotné slovo Cigán. Teda teoreticky, predsudky sú voči Cigánom a nie voči Rómom. Na margo uvedeného chceme len stručne poznamenať, že aj v tejto súvislosti dnes už môžeme konštatovať určitý vývoj. Pred niekoľkými rokmi sa v Prahe objavili grafiti „Romové do plynu“ (pred dvadsiatimi rokmi podobné nápisy zneli: „Cikáni do plynu“). Aj tento príklad jednoznačne ukazuje, že politicky korektný pojem sa už začal adoptovať aj v politicky nekorektnom používaní, resp. že zmena výrazu neznamená automatickú zmenu obsahu a jednoduchá zámena pojmov nie je dostatočným prostriedkom na prekonanie predsudkov.

V našom texte sa nebudeme zaoberať kvantitatívnymi hodnotami masových proticigánskych postojov v krajinách strednej a juhovýchodnej Európy. V priebehu posledných dvoch desaťročí sa realizovalo veľké množstvo sociologických výskumov (na národnej, transnárodnej a celoeurópskej úrovni vrátane výskumov Eurobarometra, agentúry EÚ na prieskum verejnej mienky). Všetky naďalej vykazujú najvyššie hodnoty averzie a neprijatia Rómov. Z tohto hľadiska protirómske útoky a pogromy v priebehu posledných rokov v Maďarsku, Českej republike a v Bulharsku by nemali byť prekvapením, naopak, mali by byť vnímané ako logický dôsledok vývoja spoločenských procesov v regióne.

Čísla a percentá – aspoň na prvý pohľad – prinášajú so sebou určitý paradox. Sociologické prieskumy založené na tzv. reprezentatívnej vzorke v poslednom čase poukazujú na mierne klesajúci trend (hoci pomalý a s niekoľkými vysokými hodnotami) proticigánskych postojov v strednej a východnej Európe. Špecifické príklady, ktoré sú často citované, však zároveň poukazujú na to, že prinajmenšom v niektorých situáciách proticigánske postoje nielen že nepoklesli, ale ich rozsah sa, naopak, rozrástol a rozšíril.

V tejto súvislosti môžeme uviesť príklad z oblasti, ktorá sa zvyčajne nedostáva do pozornosti reprezentatívnych prieskumov. V roku 1995 Národné etnografické múzeum, ktoré je súčasťou Etnografického inštitútu s múzeom pri Bulharskej akadémii vied, organizovalo výstavu „Cigáni v časoch minulých“, venovanú tradičnej rómskej kultúre. Výstava putovala niekoľko rokov po rôznych mestách v krajine. Počas tohto obdobia médiá, najmä noviny, prinášali množstvo materiálu s proticigánskym zameraním, obviňujúc Rómov zo všetkých možných hriechov a odsudzujúc ich ako najväčších vinníkov vážnej sociálno-ekonomickej krízy. Bulharská spoločnosť však etnografickú výstavu prijala veľmi dobre, ako dokazujú odkazy v knihe hostí múzea. Výstava „Cigáni v časoch minulých“ bola navyše široko reflektovaná v médiách v jednoznačne pozitívnom tóne (v tom čase išlo o jedny z mála pozitívnych materiálov o Rómoch) (Decheva 2001, 2005).

O pätnásť rokov neskôr bola v miestnom múzeu v meste Lom otvorená ďalšia etnografická výstava o rómskych tradíciách a kultúre. Vtedy sa už povinne používal politicky korektný názov Rómovia namiesto slova Cigáni. Mediálna prezentácia výstavy bola neutrálna. Avšak na internetových fórach, blogoch atď. vrátane priestoru na verejnú diskusiu v elektronických vydaniach periodík predstavujú protirómske materiály nielen absolútnu väčšinu, ale jasne vidno, že proticigánske postoje sa po významovej stránke rozšírili a zvýšil sa ich počet. Na ilustráciu citujeme jeden z publikovaných názorov: „Jediný správny spôsob je znížiť počet týchto bytostí, podobných človeku, na sanitárne minimum a umiestniť ich do múzea ako do rezervácie“ (Dnevnik, 28. 05. 2012).

Už sme spomenuli sociologické výskumy a prieskumy verejnej mienky vrátane tých, ktoré monitorovali proticigánske postoje. Tieto prieskumy nepochybne odzrkadľujú – keď nič iné, tak aspoň isté trendy, prinajmenšom o tom, čo je spoločensky prijateľné a neprijateľné, resp. čo možno a čo nie verejne vyjadriť. Nám, ktorí sme prežili podstatnú časť života vo veľmi odlišnom spoločensko-politickom systéme, je jasné, že prinajmenšom v strednej a juhovýchodnej Európe sa naďalej, tak ako predtým, rozlišuje medzi tým, čo sa môže (a má) povedať verejne (aj ak ide o sociologický prieskum), a tým, čo si človek myslí a povie iba svojim najbližším (ako sa zvyklo voľakedy hovoriť: „Čo sa povie v kuchyni“). V tomto ohľade proticigánske postoje zostávajú skryté, ale hneď ako vznikne kritická situácia, veľmi ľahko sa stávajú súčasťou verejného vyjadrovania. Preto napríklad pogrom v bulharskej dedine Katunica v roku 2011 by nemal byť vnímaný ako prekvapenie, ale logický vzorec.

Pre nás je oveľa dôležitejšie než kvantitatívne hodnoty to, čo sa skrýva za číslami. Inými slovami, my tu budeme hovoriť o tom, aké sú základné cha-

rakteristiky proticigánských postojov a uvedieme hlavné trendy v ich vývine a zmenách, ktoré sa udiali za posledných niekoľko desaťročí.

Základom negatívnych postojov voči „Cigánom“ príznačných dnes pre celú Európu sú široko rozšírené spoločenské predsudky a negatívne postoje, ktoré začali vznikať už v čase príchodu Rómov do Európy v stredoveku. V strednej a juhovýchodnej Európe tieto predsudky a negatívne postoje boli do značnej miery zmiernené v predošlom historickom období (v časoch socializmu). Keď je reč o štátnej politike týkajúcej sa „Cigánov“ v celej východnej Európe (vrátane regiónov bývalého ZSSR) v uvedenom období, jej hodnotenia sú rôzne, ale i naďalej zostávajú zväčša v duchu studenej vojny a z hľadiska ľudskoprávneho hnutia (Crowe 1995; Barany 2002). To, čo však dodnes nebolo napísané v odbornej literatúre, je, že v tomto období bolo nielen nemožné, ale aj úplne nemysliteľné prejaviť verejne v akejkol'vek forme proticigánske postoje, dokonca aj v prípadoch, keď štátna politika voči „Cigánom“ mala za cieľ otvorenú, skrytú alebo do budúcnosti orientovanú asimiláciu. Na oficiálnej ideologickej úrovni prevládal princíp tzv. proletárskeho internacionalizmu, ktorý eliminoval prejavy akejkol'vek formy rasovej a etnickej diskriminácie akejkol'vek komunity. Rasizmus a diskriminácia boli považované za vlastné „zahnívajúcemu“ západnému kapitalistickému systému. Preto skoro všetky dobové stranícke a vládne dokumenty obsahovali plánované aktivity zamerané na zlepšenie verejného obrazu „Cigánov“ vrátane vytvárania ich pozitívneho obrazu prostredníctvom umenia (v knihách, divadelných hrách, filmoch) (Marushikova a Popov, 2008).

Na ilustráciu prístupu socialistických štátov tu uvedieme jeden príklad z ústnej histórie Rómov v Bulharsku. V 70. rokoch 20. storočia sa pokladník vo verejných kúpeľoch v meste Kjustendile vadal s rómskou rodinou pre drobný priestupok a vynadal im do „špinavých Cigánov“. Manžel sa urazene ohradil a povedal pokladníkovi: „Čo je toto za rasizmus? Tu nie sme v Amerike, ja sa pôjdem na vás sťažovať na krajský výbor strany.“ Výsledkom bolo, že pokladník sa rodine verejne ospravedlnil (niečo, čo je dnes jednoducho nemysliteľné, že by sa mohlo stať v dnešnom Bulharsku v podobnej situácii).

Dosiahnuté výsledky však netreba hodnotiť príliš vysoko. V skutočnosti ani v uvedenom období proticigánske postoje neboli odstránené, len neboli verejne vyjadrované a pretrvávali naďalej v latentnom stave. Po zmene spoločenských podmienok v rokoch transformácie v strednej a juhovýchodnej Európe smerom k demokratizácii – vnímanej v kontraste k predošlému totalitnému režimu ako „bezbrehá sloboda“, keď si konečne každý môže dovoliť povedať všetko, čo si myslí, za predchádzajúceho režimu potláčané proticigánske postoje a predsudky vyplávali na povrch a začali sa „slobodne“ vyjadrovať

nielen v každodennom živote, ale aj v médiách a zároveň s tým sa postupom času výrazne rozšírili, prehĺbili a nadobudli nové, predtým neznáme dimenzie.

V kritických sociálno-ekonomických situáciách v európskych dejinách sa hlavná vina za zlyhania spoločnosti zvyčajne pripisovala rôznym etnickým a sociálnym menšinovým komunitám. V podmienkach terajšej transformácie, keď sa utvrdzuje nový spoločensko-ekonomický a politický systém, čo je spojené s mnohými ťažkosťami, sa „obetným baránkom“ v celej strednej a juhovýchodnej Európe stali Rómovia.

Dôsledkom nárastu proticigánskych postojov boli pogromy v Rumunsku a taktiež etnicky motivované útoky nacionalistických formácií a skinhedov v Českej republike a na Slovensku, ktoré sa stali už začiatkom 90. rokov minulého storočia. Podobné prejavy sa vyskytujú dodnes, pričom v súčasnosti sa rozšírili aj do ďalších bývalých socialistických krajín. Zároveň s tým sa v čase transformácie vo verejnom povedomí zakorenili zásadne iné a nové proticigánske stereotypy. Prekvapujúce je, že v početných ľudskoprávných správach, odborných štúdiách o anticigánizme, či dokonca v nedávnych prehľadových publikáciách (Stewart, 2012) tieto nové stereotypy zostali skoro nepovšimnuté a neboli hĺbkovo analyzované. Podľa týchto predstáv sú Rómovia mimoriadne privilegovanou časťou obyvateľstva, sú im poskytované privilégia nedostupné väčšinej populácii bez toho, aby si ich zaslúžili.

Stereotyp o „privilegovaných“ Rómoch nie je len rozšírením existujúcich verejných proticigánskych postojov. Zaujíma špeciálne, štruktúrotvorné postavenie a na jeho základe sa v novom svetle prehodnocujú proticigánske postoje jestvujúce v minulosti, dostávajú nový význam a nové spoločenské dimenzie. Z pohľadu kvantifikácie proticigánskych postojov to nevedie k zvyšovaniu či znižovaniu miery anticigánizmu, ale mení sa jeho obsah a celkový dosah na verejnosť. Na základe tohto stereotypu začínajú byť Rómovia vnímaní ako komunita, ktorá nielen že parazituje na práci spoločnosti, ale navyše je k tomu vyslovene nabádaná a má to aj povolené. Sú vnímaní ako komunita, ktorá získava prostriedky na živobytie najmä zo sociálnej podpory a z prídavkov na deti, pre ktorú sú vyčlenené mnohé špeciálne programy a projekty, do ktorej sa „nalievajú“ obrovské prostriedky. Tie si však privlastňujú rómski „bosovia“ (nech to čokoľvek znamená) a samotní „Cigáni“ sa všeobecne podieľajú na rozsiahlych trestných činoch. Verejnosť je pevne presvedčená, že „Cigánom“ je dovolené nedodržiavať zákony, nezachovávať verejný poriadok a že ich nikto nenúti vykonávať si občianske povinnosti. Presne naopak, štát im vyslovene dovoľuje využívať špeciálne výhody a parazitovať na spoločnosti.

V priamej súvislosti s týmto novým stereotypom, ktorý aktívne podporujú médiá, sa už roky v mnohých krajinách regiónu (Bulharsko, Rumunsko,

Maďarsko, Slovensko) pravidelne citujú apokalyptické pseudo-demografické predpovede o „ciganizácii“ národa, ktorému pre vysokú pôrodnosť „Cigánov“ hrozí urýchlený zánik už v priebehu najbližších desaťročí. Inými slovami povedané, Rómovia sú predstavovaní ako hrozba pre existenciu národných štátov, ktorých sú občanmi.

Prirodzene, tieto nové stereotypy, podobne ako akékoľvek iné stereotypy, sú vzdialené realite, no veci sa dostali už tak ďaleko, že je nemožné ich vyvrátiť žiadnymi argumentmi či faktami. Ich vznik a rozvoj tkvie najmä v manipulatívnej prezentácii problémov Rómov. Tieto manipulácie sa objavili v období transformácie, keď sa problémy, príznačné len pre isté segmenty rómskych komunít, začali typizovať ako niečo, čo platí pre celú komunitu. Na začiatku transformácie to robili najmä ľudia angažovaní v mimovládnom sektore, ktorí hľadali nové trhy v strednej a juhovýchodnej Európe, a s nimi spojení odborníci. Problémy Rómov sa zovšeobecňovali na základe zozbieraných údajov pre sociologické výskumy, ktoré boli realizované výlučne medzi najchudobnejšími a najmarginalizovanejšími časťami rómskych komunít. Tieto údaje boli prezentované ako „reprezentatívne vzorky“ a boli aplikované na celú komunitu. Vizualizované boli selektívnym ilustratívnym materiálom, ktorý ukazoval šokujúce zábery biedy (Ringold et al. 2004; UNDP 2002, 2005). V súvislosti s takýmto typom prieskumov často citujeme výrok známeho českého rómskeho aktivistu Ivana Veselého: „Je to, ako keby niekto robil výskum somrákov na Václavskom námestí a na základe toho by vytvoril obraz všetkých Čechov.“

Krátkodobým cieľom podobného prístupu bolo vzbudiť sympatie donorov, a tak získať finančné prostriedky na svoje aktivity. V dlhodobom horizonte (vedome alebo podvedome) bolo cieľom pretvoriť Rómov na subjekty, ktoré potrebujú neustálu starostlivosť a patronát.

V dôsledku toho sa postupne vytvorilo presvedčenie, že Rómovia sú populáciou, ktorá najviac utrpela v čase transformácie, a že v modernej Európe sú to práve oni, kto žije v podmienkach tzv. tretieho sveta. Preto sa krajiny uchádzajúce sa o členstvo v EÚ počas prístupového procesu museli vyrovnat' s požiadavkou vypracovania aktívnej štátnej politiky na riešenie problémov Rómov. Vyššie opísaný prístup k Rómom ako k marginálom a znevýhodnenej časti obyvateľstva časom prijala celá politická elita v jednotlivých krajinách. Tak sa postupne vo verejnosti vytvárala predstava o špeciálnych privilégiách Rómov, ktorá sa stala základom masových proticigánskych postojov. Stereotypy sa postupne prehodnocovali a rozvíjali, až kým sa pevne nezakotvili v povedomí verejnosti. Stali sa ospravedlňením pre všetky zlyhania transformačného procesu v novej európskej realite. Takto absurdne viedli najlepšie zámery zlepšiť situáciu Rómov k obnove a k transformácii stáročia starých stereoty-

pov o rómskej komunite ako o parazitoch. To bolo už v stredoveku základom ich prenasledovania v západnej Európe a napokon to viedlo ku „konečnému riešeniu“ zo strany nacistov počas 2. svetovej vojny.

Presne takto modifikovaný stereotyp výrazne ovplyvnil aj vznik a rozvoj početných vyslovene nacionalistických a pronacionalistických strán v celom regióne strednej a juhovýchodnej Európy v posledných desaťročiach a prispel taktiež k zostreniu protieurópskych postojov v regióne. V priamej súvislosti s uvedeným sa zmenila proticigánska rétorika v médiách a v politických posolstvách, hoci naďalej v sebe nesie síce skryté, ale aj tak mimoriadne silné rasistické odkazy. Preto aj početné politické programy a projekty zamerané na zlepšenie postavenia Rómov zostávajú márnym úsilím. V protirómskej rétorike nacionalistických strán možno najviac pozorovať nové vývojové trendy. Je čoraz menej priamych protirómskych rasistických hesiel a sloganov (alebo sa celkom vytratili). Nahradili ich zdanlivo etnicky neutrálne politické slogany, ako napr. „Všetci občania musia pracovať“, „Jobbik pomôže tým, ktorí budujú Maďarsko, bez ohľadu na farbu pleti“ (predseda strany Gábor Vona) alebo „Spoločne za slušný a bezpečný život na Slovensku“ (názov protestného pochodu Slovenskej pospolitosti v Bratislave v roku 2012) a podobne.

Tieto politické posolstvá nie sú formálne priamo adresované proti Rómom a vo všeobecnosti znejú ako veľmi občiansky angažované. Keď ich však podrobíme kontextuálnej analýze a zohľadníme konkrétne situácie, je zrejmé, že majú na zreteli Rómov (t. j. sú protirómske a tiež sú tak vnímané). Potvrdením spomenutých nových vývojových trendov v rozvoji protirómskych nacionalistických strán a hnutí v strednej Európe sú nielen spomenuté heslá, ale aj masové demonštrácie a pochody v Bratislave a v Miškolci v októbri 2012, ktoré na Slovensku organizovala Slovenská pospolitosť a v Maďarsku Jobbik (Za lepšie Maďarsko), ako aj neskoršie podobné akcie v celom regióne. Dnes, keď neustále narastá vlna populizmu, v podmienkach vážnej ekonomickej krízy je takýto prístup k Rómom a ich problémom tak alebo onak akceptovaný skoro všetkými politickými stranami v strednej a východnej Európe. To, prirodzene, ani v najmenšej miere neprispieva k znižovaniu proticigánskych postojov v spoločnosti. Akýmkoľvek spôsobom sú tieto postoje vyjadrené, nielen že sa nevytrácajú, ale naopak, neustále sa rozširujú a obohacujú o nové dimenzie.

Politické elity v strednej a východnej Európe často používajú koncept špeciálneho, privilegovaného postavenia Rómov, aby zakryli svoju neschopnosť riešiť skutočné problémy Rómov, obhajujúc tak svoju politiku sociálnej integrácie Rómov (či skôr jej imitácie) ako dôsledok tlaku zvonka (zo strany Európskej únie, USA či početných medzinárodných organizácií a inštitúcií). Prijatie Európskeho rámca pre národné stratégie začleňovania Rómov v roku 2011

uložilo členským štátom EÚ povinnosť rozpracovať národné stratégie riešenia problémov Rómov, okrem iného zosilnilo presvedčenie verejnosti v strednej a juhovýchodnej Európe o mimoriadnom špecifickom a privilegovanom postavení Rómov. Toto bolo významne ovplyvnené početnými verejnými vyjadreniami predstaviteľov národných vlád v jednotlivých krajinách. Hovorili o doslova neuveriteľných sumách – miliardách eur, ktoré sa majú do roku 2020 vynaložiť na rôzne programy a projekty zamerané na Rómov. V tomto prípade ide o dezinterpretáciu možností, ktoré poskytuje Sociálny fond EÚ, avšak tu nie je natoľko dôležité, či je verejná mienka zámerne manipulovaná niektorými politikmi alebo médiami, alebo či ide o jednoduché neporozumenie finančným mechanizmom EÚ. Kľúčové sú dôsledky a vplyv na verejnú mienku v krajinách strednej a juhovýchodnej Európy.

Negatívne dôsledky tohto prístupu európskych a národných inštitúcií už začínajú byť zrejmé tým jasnozrivejším rómskym aktivistom v strednej a juhovýchodnej Európe.

O tomto hovorí posolstvo mladých rómskych aktivistov, ktorí v roku 2011 na stretnutí s predstaviteľmi Európskej komisie v Bulharsku k riešeniu rómskych otázok vystavili transparenty požadujúce zastaviť všetky európske programy a projekty pre Rómov. Hlavným posolstvom tohto verejného prejavu bolo, že všetky prorómske politické programy, afirmatívne akcie a projekty de facto segregujú ich komunitu a sú vážnou prekážkou integrácie do spoločnosti. Stávajú sa pohodlnou výhovorkou na neriešenie existujúcich problémov Rómov ako rovnoprávných občanov v krajinách strednej a juhovýchodnej Európy, akými sú (alebo akými by mali byť).

Táto reakcia zo strany časti rómskych aktivistov by nemala byť mimoriadne prekvapujúca. V skutočnosti celá mladšia generácia aktivistov sú vlastne predstavitelia tzv. novej rómskej elity, ktorá vznikla aj na základe preferencií poskytovaných sieťou Nadácií otvorenej spoločnosti známeho amerického miliardára Georgea Sorosa. Získali vzdelanie v špeciálnych programoch štruktúr OSI (Inštitútu otvorenej spoločnosti) v Budapešti, napríklad v Programe prístupu pre Rómov, čo je jednoročný prípravný vzdelávací kurz anglického jazyka na Stredoeurópskej univerzite, ktorého úspešní absolventi majú možnosť ďalej pokračovať v štúdiách na tejto univerzite a získať tak najvyššie vzdelanie. Väčšina absolventov prípravného kurzu však nepokračovala v štúdiu, ale začala pracovať v mimovládnych organizáciách v Budapešti alebo v ich domovských krajinách, a tak sa z nich stali „profesionálni Rómovia“. Časť tejto novej rómskej elity však veľmi jasne zvnútra vidí problémy spojené s afirmatívnymi akciami a je schopná posúdiť ich negatívny vplyv na komunitu. Presne preto práve niektorí z nich hľadajú alternatívne cesty.

Na tomto mieste je potrebné špeciálne poznamenať, že v tomto texte sa venujeme len situácii v krajinách bývalého socialistického bloku v strednej a východnej Európe. V krajinách bývalého Sovietskeho zväzu sa protirómske postoje za posledných dvadsať rokov dramaticky vyostrili tiež, avšak na inom princípe a nadobudli iné dimenzie.

Záver

Súhrnne možno povedať, že analýza a celkový vývoj a zosilnenie proticigánskych postojov a stereotypov v strednej a juhovýchodnej Európe za posledné dve desaťročia nás priviedli k neočakávaným a paradoxným záverom, že politika „afirmatívnej akcie“ zameranej na Rómov, bez ohľadu na hodnotné ciele a zámery, viedla a nevyhnutne bude viesť aj naďalej k výsledkom, ktoré sú v protiklade s očakávaniami, ak nebude realizovaná citlivo a s ohľadom na celkový spoločenský dosah. Ukazuje sa, že čím viac politických a iných programov či projektov zameraných na Rómov sa realizuje, tým silnejšie sú proticigánske/protirómske postoje verejnosti. V tejto situácii sú všetky afirmatívne akcie odsúdené na neúspech, hneď ako sa realizujú pod tlakom finančných stimulov „zvonka“ a pri absencii skutočnej politickej vôle na ich implementáciu (takáto vôľa však nemôže existovať, keď spoločnosť nie je presvedčená o správnosti tohto prístupu k Rómom).

Situácia už nadobudla kontúry uzavretého kruhu. Rozlomiť ho, aspoň v tomto štádiu, je nemožnou úlohou. Pokiaľ budú v strednej a juhovýchodnej Európe prevládať masové proticigánske postoje, všetky pokusy vyriešiť problémy Rómov sa ocitnú v slepej uličke. Akákoľvek aktivita v tomto smere len prehĺbi existujúce predsudky o privilegovanom postavení Rómov. Nechceme byť pesimistickí, no roky našej profesionálnej činnosti, najmä analýzy rôznych vládnych politických programov (a v poslednej dobe aj mnohých projektov tretieho sektora) v krajinách strednej a juhovýchodnej Európy v súvislosti s Rómami, jasne naznačujú, že pokiaľ sa neberú do úvahy exitujúce stereotypy a negatívne spoločenské postoje, akékoľvek opatrenia nepovedú k zlepšeniu situácie Rómov a k riešeniu ich skutočných problémov. Naopak, v konečnom dôsledku dosiahnu opak želaného výsledku. Cieľ „Spolu s Rómami dokážeme viac“ sa tak stane ilúziou. V kontexte našej témy je vhodnejšie namiesto záveru uviesť známy aforizmus: „Cesta do pekla je dláždená dobrými zámermi.“

Zoznam použitej literatúry

- BARANY, Z. 2002. *Východoeurópski Cigáni: Zmena režimu, marginalita a etnopolitika* [The East European Gypsies: Regime Change, Marginality and Ethnopolitics]. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 422 s. ISBN 978-0521009102.
- CROWE, D. 1995. *Dejiny Cigánov vo východnej Európe a v Rusku* [A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia]. New York : St. Martin's Griffin, 1995. 343 s. ISBN 0-312-08691-1.
- DECHEVA, M. 2001. Verejné postoje „Cigáni – Bulhari“. (Zamyslenie sa nad jednou etnografickou výstavou) [The Public Attitudes 'Gypsies – Bulgarians. (Reflection on one Ethnographic Exhibition)]. In *Facta Universitatis* (Series: *Philosophy and Sociology*) 2 (8), s. 457 – 463. ISSN 1820-8509.
- DECHEVA, M. 2005. Skúsenosť Bulharského etnografického múzea v procese rómskych kultúrnych zmien [The Experience of the Bulgarian Ethnography Museum in the Processes of Roma Cultural Changes]. In *Zborník Slovenského národného múzea v Martine (Etnografia)* 46 (99), s. 58 – 66. ISSN 0139-5475.
- MARUSHIAKOVA, E. – POPOV, V. 2008. Štátna politika v ére socializmu [State Policies under Communism]. In *Factsheets on Roma History*. Štrasburg : Rada Európy, 2008. [online].
Dostupné na internete: http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture_en.asp.
- RINGOLD, D. – ORENSTEIN, M. – WILKENS, E. 2004. *Rómovia v rozširujúcej sa Európe: prelomiť kruh chudoby* [Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle]. Washington D. C. : Svetová banka & Londýn : Eurospan, 2004. 270 s. ISBN 0-8213-5457-4.
- STEWART, M. (Ed.) 2012. *Cigánska „hrozba“: populizmus a nové proticigánske politiky* [The Gypsy 'Menace': Populism and the New Anti-Gypsy Politics]. Londýn : Hurst & Co, 2012. 311 s. ISBN 9781849042208.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). 2002. *Rómovia v strednej a východnej Európe: predchádzanie pasci závislosti. Regionálna správa o ľudskom rozvoji* [The Roma in Central and Eastern Europe: Avoiding the Dependency Trap. The Regional Human Development Report]. Bratislava : UNDP Regionálna kancelária pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2002. 132 s. ISBN 92-1-126153-8.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). 2005. *Tvár chudoby, tvár nádeje: Profily zraniteľnosti pre Dekádu inklúzie Rómov* [Face of Poverty, Face of Hope: Vulnerability Profiles for Decade of Roma

Inclusion countries]. Bratislava : UNDP Regionálna kancelária pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov, 2005. 85 s. ISBN 92-95042-16-6.
DNEVNIK. 2012. Lom subira v izlojba romskia bit i kultura. In *Dnevnik*, 28. 05. 2012. [online].
Dostupné na internete: http://www.dnevnik.bg/na_put/2012/05/28/1834743_lom_subira_v_izlojba_romskiaa_bit_i_kultura/.

Kontakt

Leverhulme Prof. Elena Marushiakova, Ph.D.

Inštitút pre transnárodné a priestorové dejiny, Fakulta histórie, University of St Andrew St Katharine's Lodge, The Scores 14, St Andrews, Fife KY16 9AR, Škótsko, Spojené kráľovstvo
E-mail: emp9@st-andrews.ac.uk

Assoc. Prof. Veselin Popov, Ph.D.

Inštitút etnológie a štúdií folklóru, Bulharská akadémia vied
Moskovská ul. 6a, Sofia 1000, Bulharsko
E-mail: studiromani@geobiz.net

Proces prevýchovy rómskych detí a mládeže v rokoch 1950 – 1989

René Lužica

Abstrakt

Výstavba socialistickej spoločnosti od roku 1950 bola spájaná s procesom kultúrnej revolúcie. Cieľom i obsahom bolo vychovať nového socialistickeho človeka zbaveného prežitkov kapitalistickej spoločnosti. Výchova a prevýchova boli zamerané najmä na sociálne a kultúrne zaostané tzv. cigánske obyvatelstvo. Mali sa zbaviť materinského jazyka, zanechať tradičný, zaostálny spôsob života. Zaradením do pracovného a vzdelávacieho procesu sa automaticky mala zvýšiť ich životná úroveň. Štátne inštitúcie sa cielene zamerali na rómske deti a mládež. Výsledným efektom prevýchovy mladej generácie mala byť integrácia – asimilácia do väčšinovej spoločnosti.

Kľúčové slová: Socializmus. Cigáni. Rómovia. Kultúrna revolúcia. Asimilácia. Integrácia. Prevýchova.

Definícia

Spoločenská integrácia je riadené a organizované úsilie, obsahom ktorého je prekonanie historicky podmienenej zaostalosti Cigánov a ich včlenenie do socialistickej spoločnosti tak, aby sa stali jej adekvátnou súčasťou a aby s ňou splynuli (Bačová, 1988, s. 22).

1. Prevýchova ako nástroj integrácie

Pojem prevýchova bol v období socializmu chápaný ako všestranné úsilie štátnych inštitúcií zlepšiť životnú úroveň určitej zaostalej, vyčlenenej sociálnej skupiny. Cigánske skupiny sa uvedomele neusilovali zbaviť autonómneho, tradovaného spôsobu života, ktorý sa výrazne odlišoval od dominantného, väčšinového sociokultúrneho modelu. Kultúrna revolúcia mala uskutočniť zásadnú, pozitívnu zmenu, ktorou sa neuvedomelá sociálna skupina včlenila, asimilovala do majoritnej kultúry. Na začiatku procesu prevýchovy po roku 1950 ministerstvo informácií a osvetu (neskôr kultúry, pozn. aut.) preferovalo

humanistickejší prístup, a to najmä z dôvodu, že Cigáni/Rómovia boli chápaní ako manuálne pracujúci robotníci a roľníci. Pracujúce vrstvy boli vládnucimi a im sa všemožne vychádzalo v ústrety. Kurzy gramotnosti, zvyšovanie kvalifikácie, dochádzka do škôl boli organizované na dobrovoľnej báze, čoho výsledkom boli neuspokojivé výsledky, ktoré neplnili plán kultúrnej revolúcie. Už v roku 1951 ministerstvo vnútra predložilo *Návrh na řešení cikánské otázky v ČSR*, v ktorom sa preferoval represívny prístup, proti ktorému vystúpili zástupcovia ministerstva informácií a osvetu (Nečas, 2008, s. 68).

V školskom roku 1950/51 v bývalom prázdninovom stredisku v juhočeskom Květušine otvoril Miroslav Dědič prvú tzv. *cikánskou školu*. Zakladateľ pravdepodobne vychádzal z predvojnovnej skúsenosti českých učiteľov zakladať cigánske, chlapčenské triedy v Podkarpatskej Rusi a na východnom Slovensku. Škola v Květušine a ďalšie triedy, ktoré vznikali po jeho vzore, boli už otvorené aj pre dievčatá, zabezpečovali celodenné vzdelávanie a výchovu. Pozitívnym výsledkom bolo napr. v lete 1953 60 vystúpení školského speváckeho a tanečného súboru z Květušina v Prešovskom a Košickom kraji. Škola v nasledujúcich rokoch rozšírila svoje kapacity, aby na konci 50. rokov bola zrušená.

V lete 1953 Zväz československých spisovateľov v spolupráci s rezortmi kultúry a školstva inicioval založenie rómskeho časopisu, vydanie učebnice rómskeho jazyka, založenie katedry rómskeho jazyka na Karlovej univerzite. Pripravovali sa podmienky na uznanie rómskej/cigánskej národnosti (Nečas, 2008, s. 69). Na rozdiel od ministerstva vnútra, ktoré používalo pejoratívny pojem (etnonymum) *Cigáni, Cikáni*, si rezorty školstva, osvetu, kultúry a akademická obec osvojovali pojem (autonym) *Rómovia, Romové* atď. Vedecká rada Orientálneho ústavu ČSAV založila jazykovú komisiu pre štúdium rómskeho jazyka, ktorá mala pripraviť kodifikáciu a štandardizáciu rómskeho jazyka.

2. Cieľ integrácie – asimilácia

8. apríla 1958 Uznesenie Ústredného výboru komunistickej strany Československa v príručke *Práce mezi cikánským obyvatelstvem v ČSR* zvrátilo všetky pripravované pozitívne riešenia uvedenej problematiky. Cigánska populácia bola rozdelená na „usadenú časť“ najmä na slovenskom vidieku a „rozptýlenú“ v českom pohraničí a v priemyselných aglomeráciách. Druhá časť bola „polousadená“, vyhľadávajúca nepravidelné zamestnania (brigády), fluktuujúci, nekvalifikovaní pracovníci. Tretia časť boli „kočujúci, túlajúci sa“, ktorí sa vyhýbali práci a boli na najnižšej sociokultúrnej úrovni. Pozornosť štátnych inštitúcií sa sústredila na druhú a tretiu skupinu. Uznesenie sa sústredilo na usadenie a zaradenie týchto skupín do pracovného pomeru.

17. októbra 1958 Národné zhromaždenie ČSR schválilo zákon č. 74/1958 Zb. *O trvalém usídlení kočujících osob*. Zákon s konečnou platnosťou zamedzil pohyb kočujúcich rodín. V zimných mesiacoch na prelome rokov 1958/1959 pracovníci národných výborov spísali cca 46-tisíc kočujúcich osôb. Z toho počet detí do 6 rokov bol cca 10-tisíc a počet do 15 rokov cca 11-tisíc (Zeman, 1958, s. 8). Všetky spísané deti od 6 do 15 rokov boli negramotné. V konečnom dôsledku zákon sa týkal celej rómskej populácie. Podľa štatistiky z roku 1957 80 % Rómov bolo negramotných. Zásadným riešením sa stali povinné kurzy gramotnosti, ktoré boli určené pre všetkých od 14 do 45 rokov. Z kapacitných i personálnych dôvodov sa kurzy gramotnosti uskutočňovali aj v domácom prostredí, za aktívnej účasti študentov pedagogických škôl i dobrovoľníkov. Rezort vnútra, školstva a kultúry predpokladal, že o dva, tri roky bude viac ako 90 % Rómov gramotných. Likvidácia negramotnosti nebola spájaná so zaradovaním rómskych detí do zvláštnych škôl, určených pre deti psychicky zaostalé (Zeman, 1958).

Paralelne s kurzami gramotnosti boli deti do 6. roku zaradené do jaslí a materských škôl. Školopovinné deti do školských družín, a to aj v prípadoch, keď ich matky nepracovali. Záškoláctvo školákov, nedostatočný prospech okrem učiteľov mali riešiť združenia rodičov (ZRPŠ), vzorným žiakom – pionierom učitelia odporúčali patronát nad rómskymi žiakmi. Bolo odporúčané spoločné vypracovávanie domácich úloh, spoločný príchod a odchod zo školy. Uvedené formy pomoci boli dobrovoľné a ich účinnosť bola minimálna. Účinnjšie boli represívne riešenia, ktoré uskutočňovala sociálna kuratela v spolupráci s Verejnou bezpečnosťou (políciou) a so súdmi. Deti, ktoré sa opakovane nezúčastňovali vyučovania, dosahovali nedostatočné výsledky a väčšinou pochádzali z „morálne rozvrátených“ rodín (Zeman, 1958, s. 18), boli súdnymi rozsudkami rodinám odňaté a umiestnené v detských domovoch. Na celoštátnom aktíve o *cikánské otázky* pracovníčka ministerstva školstva a kultúry Eva Bacíková konštatovala: *Pro úspěch převýchovy a výchovy cikánských dětí je rozhodující to, jak velký počet těchto dětí dostaneme pod svůj vliv, z dosahu rodiny, která tuto výchovu brzdí, narušuje a někde i znemožňuje... Zařadit co nejvíce cikánských dětí do těchto zařízení je v našem zájmu, v zájmu výchovy těchto dětí* (Zeman, 1958, s. 38). Medzi výchovné zariadenia boli zaradené aj detské domovy, ktoré však kapacitne nestačili pokrývať počty odňatých detí. Požiadavka dobudovania a výstavba nových domovov sa stala aktuálnou, a to po celé obdobie budovania socialistickej spoločnosti. Kazimír Nagy, minister práce a sociálnych vecí SSR a predseda Komisie vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov, v roku 1985 konštatoval: *Národní výbory už viaceró rokov upozorňujú na potrebu budovať pre ťažkovychovatelné deti z cigánskych rodín detské domovy*.

Pre vyriešenie tohto problému sa uvažovalo o rekonštrukcii niektorých bývalých školských budov na detské domovy, ktoré by bolo možné financovať zo štátneho rozpočtu. Už v roku 1983 boli vytypované vhodné objekty v okresoch Rimavská Sobota, Banská Bystrica, Žilina, Košice-vidiek a Humenné a v roku 1984 boli uvedeným okresom zo štátneho rozpočtu aj ponúknuté potrebné prostriedky. Pre nesúhlas príslušných miestnych národných výborov sa však doteraz neprikročilo k rekonštrukcii vyhladených budov (Správa, 1985, príloha č. 3, s. 4). Úloha umiestňovať čo najväčší počet rómskych detí do detských domovov bola konštantne aktuálnou. Na druhej strane po roku 1980 sa začal vynárať postupný odpor rezortov a štátnej správy k nereálnym požiadavkám najvyšších straníckych orgánov a vlády.

3. Cigáni nemajú národnosť

Napriek enormnej snahe politbyra komunistickej strany a vlády emancipovať tzv. cigánskych obyvateľov na civilizačnú úroveň väčšinového obyvateľstva, politickí predstavitelia zásadne odmietali emancipáciu prostredníctvom uznania cigánskej/rómskej národnosti. Na presadenie koncepcie asimilácie využívali Rómov, ktorí pochopili a schválili vládnu stratégiu: *Cikánská národnosť? Proč vytvářet umělé přehrady mezi námi a ostatním obyvatelstvem? Nacionalismus přinášel cikánům vždy to největší utrpení a my bychom měli uměle vytvářet cikánský nacionalismus? To by nebylo ani dobré, ani správné* (Zeman, 1958, s. 22). Uvedený názor bol v straníckych materiáloch prezentovaný ako názor väčšiny pracujúcich a emancipovaných Rómov. Politické dokumenty však po celé obdobie socializmu používali výhradne pejoratívne pomenovanie (etnonymum) *Cikáni, Cigáni*. Slovník cudzích slov pod pojmom *cigáň, cigánka* označoval osoby etnickej skupiny, ktorí nehovoria pravdu, klamú, cigánia (Slovník, 1990, s. 167). Podľa ministra školstva Kahudu: *Cikáni u nás predstavujú zvláštni skupinu pouze v národopisném významu, do jisté míry etnografickou skupinu, která postupně splyne s českým a slovenským národem* (Kahuda, 1958, s. 28).

Akademické inštitúcie a sčasti aj rezorty kultúry, školstva používali pomenovanie (autonym) *Rómovia, Romové*. Len pod cenzúrou straníckych orgánov boli v nízkom náklade v roku 1960 vydané *Cikánské písně* Mileny Hübschmanovej. Podobne v roku 1963 *Průručka cikánštiny* Jiřího Lípu nebola určená žiakom, ale učiteľom, aby si osvojili základné znalosti jazyka a rozumeli, čo si žiaci medzi sebou hovoria. V roku 1964 v Bratislave vydáva Emília Horváthová prvú historicko-etnografickú monografiu *Cigáni na Slovensku*. V roku 1965 vychádza Lípova *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém*. Uvedené

publikácie neboli určené na edukáciu, ale pre pracovníkov z rôznych spoločenských inštitúcií, ktorí mali prevýchovu v popise práce. Napriek úsiliu niektorých akademikov za celé obdobie socializmu nevznikla žiadna učebnica, ktorá by bola určená pre edukáciu rómskych žiakov. Pre širšiu čitateľskú verejnosť v roku 1973 vydala Milena Hübschmannová *Romské pohádky*. Pre úzky okruh odborníkov vydal v roku 1974 Orientálny ústav akadémie vied od uvedenej autorky *Základy romštiny*. Prepracované vydanie učebnice *Amari abeceda – Naša abeceda* vyšlo až v roku 1994 (Nečas, 2008).

Z ideologického hľadiska netvorili *cikáni, cigáni* jednotný národ. Žili rozptýlení po celom svete a v dôsledku hospodárskej závislosti sa v každej krajine väčšinou jazykovo i kultúrne prispôsobili majoritnej populácii. Ich pôvod a minulosť neboli nikdy vedecky skúmané. Existujú len legendy, povesti a rozprávky, ktorých historická objektivita je sporná. Neboli ani národnostnou menšinou podobnou napr. Maďarom v Československu. Niektorí ideológovia tvrdili, že Rómovia ako etnická skupina nezaniká, lebo v skutočnosti nikdy neexistovala (Kahuda, 1958, s. 27).

V krátkom období tzv. politického uvoľnenia v rokoch 1969 až 1973 pôsobili v Českej socialistickej republike (ČSR) a v Slovenskej socialistickej republike (SSR) dve kultúrne organizácie: Svaz Cikánů-Romů a Zváz Cigánov-Rómov. Obe organizácie sa usilovali o emancipáciu, ktorá nebude nadiktovaná komunistickou stranou a vládou, ale bude autenticky rómska. Jednou z predkladaných problematik bolo aj ustanovenie rómskeho učňovského školstva, ktoré sa malo realizovať na Slovensku v rámci *Butikeru* – výrobných družstiev, ktoré zamestnávali Rómov v rôznych remeslách, napr. kováčstvo, zámočníctvo, klampiarstvo, ale i nákladná doprava. Vo veľmi krátkom čase družstvá začali produkovať finančný zisk, čo bolo v rozpore so zameraním spoločenských organizácií v rámci Národného frontu. Po nástupe konzervatívneho krídla komunistickej strany sa plán rómskeho učňovského školstva nere realizoval. Zväz Cigánov-Rómov v rámci SSR bol dočasne včlenený pod pôsobnosť ministerstva kultúry a v konečnom dôsledku úradne zrušený.

4. Konceptia všestrannej spoločensko-kultúrnej integrácie vo vzdelávacom procese

Uznesenie Československej vlády č. 279/1970 a uznesenie Slovenskej vlády č. 94/1972 vytýčili koncepciu všestrannej spoločensko-kultúrnej integrácie Cigánov. V reálnom živote však nešlo o novú koncepciu, ale o skrytú formu asimilácie, ktorú komunistická strana verejne presadzovala už od začiatku 50. rokov. Konštantným cieľom zostalo odstraňovanie dedičstva kapitalis-

tického systému, ktorý uvrhol Cigánov/Rómov na najnižšiu spoločenskú úroveň. Najvyššie štátne orgány si uvedomili, že integrácia rómskeho obyvateľstva bude dlhodobým procesom, ktorý ani v ére socializmu nebude dokončený. Proces integrácie sa dlhodobo zameriaval na rómske deti a mládež. Dôraz sa kládol na odbornú prípravu dorastu na robotnícke povolania a štúdium vybranej mládeže. Výchovnou a vzdelávacou inštitúciou sa stala aj armáda, ktorá zabezpečovala základné vzdelanie a profesijné kurzy pre vojakov základnej služby, ktorí neboli zachytení vzdelávacím systémom. Naďalej sa rozširovali kapacity letných rekreačných táborov pre deti zo sociálne zaostalých rodín do 15 rokov. Niekoľko tisíc detí sa aj opakovane zúčastňovalo prázdninových pobytov, ktoré boli pre ich rodičov – zdarma. Rómske deti z tzv. integrovaných rodín sa do uvedených zariadení nedostali. Vláda financovala školské potreby, stravu, školské družiny, prispievala na obutie a ošatenie. Uvedené aktivity boli hradené z rozpočtovej rezervy slovenskej vlády z rozpočtovej kapitoly 928 – *riešenie cigánskej otázky*. Okresné národné výbory ich získavali podľa počtu rómskych obyvateľov (Jurová, 1993, s. 96).

Zásadnou otázkou bolo zaškoliť čo najvyšší počet trojročných až päťročných detí v materských školách. Mala sa zlepšiť školská dochádzka, aby minimálne 70 % detí dokončilo povinnú školskú dochádzku. Na zlepšenie životných podmienok sa mala zvýšiť zamestnanosť rómskych mužov na 80 %, zamestnanosť rómskych žien na 63 %, plánovalo sa zlikvidovať 2 100 chatrčí a presťahovať 2 500 rodín do panelových bytov (Jurová, 1993, s. 97, Správa, 1985, 4/C). V rámci ôsmeho päťročného plánu do roku 1990 95 % detí v predškolskom veku malo absolvovať výchovný proces v materských škôlkach. Prospech na základných školách mal byť na úrovni 95 % úrovne žiakov z väčšiny spoločnosti. Kapacity detských domovov sa mali zvýšiť o 800 miest. Malo sa vybudovať šesť nových detských domovov s kapacitou 720 miest (Jurová, 1993, s. 97, Správa, 1985, 4/C). Väčšina z uvedených plánov sa však v skutočnosti nerealizovala z dôvodu nedostatku finančných zdrojov i oponentúr rezortov a štátnych inštitúcií, ktoré vzdelanostné a pracovné ciele integračného procesu mali splniť. Dosiachnutie cieľov integrácie sa spomalilo, vytúžené naplnenie štatistických ukazovateľov sa ukázalo ako nereálne. V roku 1984 27 080 rómskych mužov a žien v produktívnom roku nepracovalo (Správa, 1985, s. 3).

Dôležitým a podceňovaným faktorom neúspechu nanútenej integrácie najmä rómskych žiakov a mládeže bolo zásadné odmietanie kodifikácie a štandardizácie rómskeho jazyka, odmietnutie predmetov, ktoré by sa vyučovali v rómskom jazyku, a predmety o rómskej histórii, kultúre. V uvedenom období školení učitelia rómskych žiakov neboli. Podmienky na ich vyškolenie napr. na Karlovej univerzite v Prahe boli nastavené a mohli sa perspektívne

rozvijať. Musíme zdôrazniť, že v podobnej situácii existovali Rómovia v celej Európe, a to bez rozdielu, či išlo o socialistické alebo kapitalistické štáty. Jediným rozdielom bol fakt, že v socialistických štátoch bol štátny paternalizmus, ktorého súčasťou bola aj prevýchova, citelnejší ako v západnej Európe, kde sa zásahy štátnych orgánov do rómskych komunít vyskytovali len výnimočne a štátna politika uplatňovaná voči Rómom bola zriedkavým javom.

Úroveň vzdelania rómskej populácie, napriek enormnému úsiliu, zostala na veľmi nízkej úrovni. Stále vyšší počet žiakov v osobitných, špeciálnych školách, vyrovnávacích triedach, vysoký počet vymeškaných hodín, nedostatočný prospech väčšiny žiakov vychádzali aj z nepochopenia tzv. rómskych špecifik, identity a mentality Rómov, ktoré štátny aparát a inštitúcie zámerne ignorovali. Alarmujúci bol počet absolventov vysokých škôl. Napr. v roku 1970 *súpis občanov cigánskeho pôvodu* zaznamenal počet 219 555 osôb (Nečas, 2008, s. 77). Historička Jurová identifikovala v roku 1971 26 mužov s ukončeným vysokoškolským vzdelaním (0,1 %) a 13 žien s ukončeným vysokoškolským vzdelaním (0,0 %). Ich počet však postupne narastal. Počet osôb bez vzdelania a so základným vzdelaním sa znižoval (Jurová, 1993, s. 102). Vládne uznesenia identifikovali problém pomalého včleňovania Rómov do spoločnosti v zostalých rodinách, ktoré sa snažia vymknúť z výchovného procesu, a týmto brzdia vysokú starostlivosť Komisie vlády SSR, rezortov, národných výborov a spoločenských organizácií. Z uvedeného dôvodu každoročne 700 až 900 14-, 15-ročných chlapcov a dievčat zostávalo v domácom prostredí. Uvedená mládež bola liahňou narastania protispoločenskej činnosti mladistvých Rómov (Správa, 1985, s. 4,5).

5. Posledné roky plánovanej prevýchovy, integrácie a asimilácie

V podmienkach Slovenskej socialistickej republiky vláda zotrvala na dodržaní vysokých nárokov, čo pre zainteresované rezorty, inštitúcie a organizácie znamenalo splniť nesplniteľné úlohy. Rezort školstva mal zabezpečiť umiestnenie všetkých 14-ročných do prípravy na povolanie a ich stabilizáciu. Ministerstvo školstva SSR v školskom roku 1984/85 evidovalo 5 989 14- a 15-ročných rómskych žiakov, z ktorých 8. a 9. ročník ukončilo 51 %. 953 detí ukončilo dochádzku v nižších ročníkoch, boli umiestnené v osobitných školách (Správa, 1985, s. 2, príloha č. 3). Do roku 1990 mal byť každý 18-ročný *cigánsky občan* členom niektorej zo spoločenských organizácií. Najaktívnejší mali vstúpiť do radov komunistickej strany. Na druhej strane sa plánoval zvýšiť počet detských domovov a rozširovanie kapacít už jestvujúcich. Zvýšil sa počet miest

v osobitných internátnych školách. Rádovo išlo ročne o stovky mladých ľudí so sociálnym i psycho-sociálnym hendikepom, ktorí sa plnohodnotne nemohli podieľať na budovaní socialistickej spoločnosti. Zásadný problém sa identifikoval v zaostalých rodinách. Sprievodný problém bol v nedostatku kapacít v jasliach, škôlkach, školských družinách, kluboch, špeciálnych triedach, ústavoch. V nedostatku výchovných pracovníkov a učiteľov, ktorí mali byť motivovaní pevným príplatkom k platu, ak mali v triedach vyšší počet rómskych žiakov. Väčšej metodologickej podpory z riadiacich orgánov sa im nedostalo. Tie opakovane v periodických opakujúcich sa uzneseniach odsúvali naplňovanie cieľov („budeme riešiť“, „budeme venovať pozornosť“, „budeme hlbšie analyzovať“ atď.), ktoré nemohli byť splnené.

Záver

Niektoré ústupky uznané v poslednej dekáde existencie socializmu v Československu (rómsky folklór) mali viesť ku konsolidácii, postupnému vyrovnávaniu sa s väčšinovou populáciou. Podľa Víška až po dosiahnutí uvedeného stupňa integrácie budú Rómovia akceptovaní. Potom sa môže realizovať dlhodobý proces oslabovania kultúrnych odlišností, ktoré postupne, prirodzene zaniknú (Víšek, 1988, s. 42, 43). Uvedený proces navodzoval dojem, že nie štátne inštitúcie, ale väčšina Rómov sa rozhodla dobrovoľne zbaviť vlastnej identity a splynúť s väčšinovou populáciou. Autori koncepcie spoločenskej integrácie v rezorte školstva zásadne odmietali povoliť zmeny. Ak by sa pristúpilo ku kodifikácii a štandardizácii rómskeho jazyka, vytvoreniu rómskych a dvojazyčných učebníc, vzniklo by rómske školstvo, odstup Rómov by sa zväčšoval a spoločenská integrácia zavŕšená asimiláciou by sa neuskutočnila. Cieľom nebola existencia rómskej národnosti, ale jej zánik. Výsledky „anti-rómskej“ politiky pociťujeme do súčasnosti. Väčšina rómskych detí žije v podmienkach vidieckych osád a mestských sociálne vylúčených lokalít (getá). Ich každodenná skúsenosť im pripomína, že nie sú žiaduci, pochybujú o hodnote vlastnej identity. Sú stále viac presvedčení o vlastnej menejcennosti. Problém „rómskeho školstva“ zostáva kontinuálne nenaplnenou výzvou aj v demokratickej spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry

BAČOVÁ, V. 1988. Spoločenská integrácia cigánskych obyvateľov a cigánska rodina. In *Slovenský národopis*, roč. 36, č. 1, 1988.

- NEČAS, C. 2008. *Historický kalendář*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.
- ZEMAN, O. 1958. K otázce práce mezi cikánským obyvatelstvem. In *Práce mezi cikánským obyvatelstvem*. Praha : Národní výbory, 1958.
- BACÍKOVÁ, E. 1958. Kulturně výchovná práce mezi cikánským obyvatelstvem. In *Práce mezi cikánským obyvatelstvem*. Praha : Národní výbory, 1958.
- SPRÁVA o plnění uznesení stranických a štátnych orgánov prijatých na skultúrnenie cigánskych obyvateľov a návrh opatrení na 8. päťročnicu. Bratislava : Komisia vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov, 1985.
- SLOVNÍK CUDŽÍCH SLOV. 1990. Kol. aut. Bratislava : Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1990.
- KAHUDA, F. 1958. Výchova Cikánů. In *Práce mezi cikánským obyvatelstvem*. Praha : Národní výbory, 1958.
- JUROVÁ, A. 1993. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*. Bratislava : Goldpress Publishers, 1993. 138 s. ISBN 80-85584-07-7.
- VÍŠEK, P. 1988. K některým aspektům společenské integrace Romů v socialistickém Československu. In *Slovenský národopis*, roč. 36, č. 1, 1988.

Kontakt

Prof. PhDr. René Lužica, ArtD.

Ústav romologických štúdií

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

E-mail: rluzica@ukf.sk

Interkultúrnym vzdelávaním v základnej škole k sociálnej inklúzii žiakov z rómskych komunít

Jozef Facuna

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou akceptácie kultúrnej rozmanitosti detí a žiakov v školskom prostredí. Svoju pozornosť sústreďuje na rómsky jazyk ako jeden z najhlavnejších komponentov budovania kultúrnej identity detí a žiakov z rómskych komunít. Vymedzuje národné a medzinárodné dokumenty zaoberajúce sa uplatňovaním práva na vzdelávanie v rómskom jazyku. Opisuje projekty, ktorých aktivity vedú k uplatňovaniu práva na vzdelávanie v rómskom jazyku ako prostriedok podpory sociálnej inklúzie Rómov v spoločnosti. Od reformy školstva v roku 2008 po súčasnosť sprehľadňuje priebeh posilnenia postavenia rómskeho jazyka v školskom vzdelávaní prostredníctvom Štátnych vzdelávacích programov v oblasti Jazyk a komunikácia. V závere predkladá odporúčania pre pedagogickú prax v oblasti vzdelávania detí a žiakov z rómskych komunít.

Kľúčové slová: Rómsky jazyk. Inklúzia. Projekty. Pedagogická prax.

Amara čhibaha šaj pen dovakeras pre calo luma.
Naším jazykom sa môžeme dohovoriť po celom svete.

Úvod

Predpokladom idey spoločného spolužitia a spoločného učenia sa je akceptácia rozmanitosti, jazykovej a kultúrnej identity každého z nás bez rozdielu. Rozmanitosť detí a žiakov a ich vzdelávacích potrieb nepovažujeme za bariéru, ale za príležitosť, ktorú možno vo výchove a vzdelávaní rôzne využiť v učebný prospech dieťaťa/žiaka. Za dôležitú súčasť výchovy a vzdelávania v materských, základných a stredných školách okrem iných považujeme také utváranie identity detí a žiakov, ktoré vedie k uznaniu zo strany druhých (k pozitívnym reakciám zo strany svojich rovesníkov, spolužiakov, učiteľov a aj rodičov). Dieťa/žiak má nadobúdať počas svojho vývoja, v každom vekovom období pocit uznania nielen z rodinného prostredia, blízkeho okolia, ale aj zo školského prostredia.

„Jedným z hlavných znakov identity pre ľudí je ich materinská reč. Spoločný jazyk predstavuje najviac determinujúcu väzbu medzi ľuďmi, ktorí žijú rozptýlení v celom svete. Napriek tomu, že pre nich existovala zdieľaná história, podobné zvyky a rovnaká koncepcia života, fakt, že milióny ľudí hovoria rovnakým ja-

zykom, je vo väčšine prípadov najlepší dôkaz skutočnosti, že šíria spoločnú kultúru“ (Hübschmannová et al., 2006, s. 9).

Jeden z najdôležitejších komponentov utvárania kultúrnej identity detí/žiakov z rómskych komunít je rómsky jazyk. Ako tvrdí známy romológ Hancock, „rómsky jazyk je silným faktorom našej identity. Existuje príslovie, ktoré hovorí, *Amari čhib s'amari zor'* – *Náš jazyk je naša sila, a dlhý čas sa verilo, že ním nedokáže rozprávať nikto okrem Rómov – ak ste hovorili po rómsky, muse-li ste byť Rómom, pretože kto z cudzích sa ho kedy chcel naučiť alebo len dostal príležitosť tak urobiť?*“ (Hancock, 2005, s. 217).

Sme presvedčení o tom, že „rómsky jazyk má dôležitú úlohu v živote rodiny a Rómovia v postavení národnostnej menšiny mu prikladajú vážnosť a úctu. Rómsky jazyk preto považujeme za hlavný prvok zachovávanía jazykovej identity Rómov. Rómsky jazyk je kultúrnym dedičstvom a aj kultúrnym kapitálom Rómov“ (Facuna, 2015, s. 25).

1. Uplatňovanie práva na vzdelávanie v rómskom jazyku

Rómovia dosiahli úroveň národnostnej menšiny v roku 1991. Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 153/1991 – Zásady vládnej politiky Slovenskej republiky k Rómom prinieslo uznanie svojbytnosti rómskej populácie, ktoré ju pozdvihlo na úroveň ostatných etnických minorít žijúcich na území Slovenska. Vláda Slovenskej republiky oficiálne uznala Rómov za národnostnú menšinu, čo znamená ich politickoprávnu rovnoprávnosť v porovnaní s ostatnými národnostnými menšinami na Slovensku. Na základe uvedeného národnostného postavenia Ústava Slovenskej republiky zaručuje národnostným menšinám, rómskej národnostnej menšine, právo na všestranný rozvoj, najmä právo spoločne s inými príslušníkmi menšiny alebo skupiny rozvíjať vlastnú kultúru, právo rozširovať a prijímať informácie v ich materinskom jazyku, združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie. Podľa Ústavy Slovenskej republiky Rómovia sú občanmi patriacimi k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám, preto okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka majú aj právo na vzdelanie vo svojom jazyku, právo používať svoj jazyk v úradnom styku, právo zúčastňovať sa na riešení vecí týkajúcich sa národnostných menšín a etnických skupín.

1. 1. Národné a medzinárodné dokumenty

Medzi ďalšie dokumenty, ktoré ochraňujú a rozvíjajú atribúty rómskej národnostnej menšiny, môžeme zaradiť: Rámcový dohovor Rady Európy na

ochranu národnostných menšín publikovaný pod číslom 160/1998 Z. z., Európsku chartu regionálnych alebo menšinových jazykov publikovanú pod číslom 588/2001 Z. z., zákon č. 184/1999 Z. z. o používaní jazykov národnostných menšín, Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, ktorý bol schválený uznesením vlády SR č. 206 zo dňa 2. apríla 2008.

Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov zaručuje slobodnú voľbu vyučovacieho jazyka v jednotlivých stupňoch vzdelávania a podporuje vyučovanie menšinového jazyka, v kontexte našej témy, rómskeho jazyka v materských, základných a stredných školách.

1. 2. Projekty o uplatňovaní práva na vzdelávanie v rómskom jazyku ako prostriedok podpory sociálnej inklúzie Rómov v spoločnosti

Slovenská republika aj na základe už spomínaných dokumentov začala postupne vytvárať podmienky na všestranný rozvoj príslušníkov rómskej národnostnej menšiny vrátane vzdelávania v materinskom jazyku. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky aj preto prijalo iniciatívu rómskych pedagógov na realizáciu národných projektov, ktoré vytvorili podmienky aj na štandardizáciu rómskeho jazyka¹ prostredníctvom experimentálneho overovania kurikúl v základných a stredných školách zameraných na podporu identity a národnostného rozvoja Rómov. Na podnet predstaviteľov rómskej inteligencie boli vypracované projekty experimentálneho overovania zamerané na rómsky jazyk a rómske reálie. Gestorom overovania bol Štátny pedagogický ústav. V období 2003 až 2005 boli Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky schválené tieto projekty:

- Projekt „Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách“, ktorý bol v súlade so

¹ Do roku 1971 neexistovali pravidlá pre rómsky jazyk. Rómsky jazyk sa preto používal len v ústnej podobe, minimálne alebo vôbec v písomnej podobe. Na zjednotenie rómskeho jazyka v roku 1971 jazyková komisia pri Zväze Cigánov-Rómov na Slovensku (komisia trvala od roku 1969 do roku 1973) prijala kodifikáciu pravidiel pravopisu ako záväznú písomnú normu slovenského dialektu rómčiny. Pravopisné zvyklosti v používaní rómčiny v ústnej a písomnej podobe a princípy slovenčiny boli východiskom na zostavenie pravidiel pravopisu. Zástupcovia rómskej národnostnej menšiny 29. júna 2008 prijali Deklaráciu Rómov Slovenskej republiky k štandardizácii rómskeho jazyka v Slovenskej republike. Podkladom na štandardizáciu rómskeho jazyka sa stali Pravidlá rómskeho pravopisu s pravopisným a gramatickým slovníkom, ktoré boli vydané v roku 2006 Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave.

Smernicami Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl, čl. 1, písmeno 2 a Článok 3 Zabezpečenie overovania, písmeno 2, 3, a bol schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 14. 4. 2003 pod číslom 1999/2003 – 44 ako projekt experimentálneho overovania v základných a stredných školách.

- Projekt „Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula predmetu rómske reálie v základných a stredných školách“, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 15. júna 2004 pod číslom CD-20045211/18824-3:097 ako projekt experimentálneho overovania v základných a stredných školách v súlade so Smernicami Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl, čl. 1, písmeno 2 a Článok 3 Zabezpečenie overovania, písmeno 2, 3.
- Projekt „Zvýšenie kvalifikačného potenciálu príslušníkov rómskej komunity zavedením nového študijného zamerania Romistika do systému vzdelávania stredných škôl“, reg. č. SOP IZ 2004/NP1-002, kód projektu: 11230100003, predložený konečným prijímateľom dňa 16. 7. 2004; schválený dňa 28. 1. 2005.
- Pilotný projekt „Dočasné vyrovnávacie opatrenia na prípravu pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku“. Od roku 2004 bolo realizované rozširujúce štúdium „Príprava učiteľov rómskeho jazyka a literatúry základných a stredných škôl“. Úloha C. 29 z uznesenia vlády SR č. 278/2003. Projekt schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2004-7613/14980-1:097 zo dňa 28. 06. 2004.

Prostredníctvom týchto projektov sa podarilo projektovému tímu: 1) experimentálne overiť učebné plány a učebné osnovy pre predmet rómsky jazyk a literatúra pre základné a stredné školy, 2) experimentálne overiť učebné plány a učebné osnovy pre predmet rómske reálie pre základné a stredné školy, 3) pripraviť pedagogické dokumenty vrátane učebných textov² na

² V súvislosti s plnením úloh vyplývajúcich z „Národného plánu Dekády začleňovania rómskej populácie na roky 2011 – 2015“ schváleného vládou SR zabezpečil Štátny pedagogický ústav vypracovanie učebných textov v rómskom a slovenskom jazyku. Medzi ďalšie učebné pomôcky zaraďujeme aj tieto: Učebné texty v rómskom a slovenskom jazyku pre I. stupeň základnej školy vrátane rómsko-slovenského slovníka a manuálu pre učiteľa a pomôcku pre interkultúrne vzdelávanie v škole s názvom *Lod'ka, Palička pomocníčka – E šifca, E rovl'ica žutindorica*. Tieto učebné pomôcky majú slúžiť na podporu a zefektívnenie procesu interkultúrneho vzdelávania v školách. Oba materiály sú sprístupnené v PDF formáte na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu.

vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry, ako i rómskych reálií v základných a stredných školách, napríklad Základné pravidlá rómskeho pravopisu, Učebnicu rómskeho jazyka – Romaňi čhib 1, Konverzačný lexikón rómskej gramatiky, Antológie autorov rómskej literatúry, rómskych tradícií a remesiel a rómskej hudby, 4) pokusne overiť maturity z rómskeho jazyka (počas obdobia experimentálneho overovania maturitnú skúšku z rómskeho jazyka absolvovalo spolu 180 žiakov)³, 5) pripraviť pedagógov vyučujúcich rómsky jazyk⁴, 6) reálne zaradiť predmety rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie do školského vzdelávacieho programu s využitím experimentálne overených pedagogických materiálov⁵.

Do projektov experimentálnych overovaní sa zapojili tieto školy: Základná škola Galaktická, Košice, Základná škola Veľká Ida, Súkromná základná škola Kremnica, Osemročné gymnázium Zvolen, Súkromné gymnázium Galaktická, Košice, Gymnázium J. Hronca, Bratislava, Stredná umelecká škola Košice, Súkromná sociálno-právna akadémia, Košice. Za celé obdobie experimentálneho overovania sa zúčastnilo aktivít škôl spolu 1 384 žiakov. Maturitnú skúšku z rómskeho jazyka a literatúry absolvovalo spolu 180 žiakov (Súkromné štvorročné gymnázium Galaktická, Košice – 47 žiakov, Stredná umelecká škola, Exnárova, Košice – 98 žiakov, Súkromná sociálno-právna akadémia, Jegorovo nám., Košice⁶ – 35 žiakov). Za prínos v kontexte experimentálnych ove-

³ Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov umožňuje žiakom po absolvovaní istého počtu hodín rómskeho jazyka a literatúry vykonať maturitnú skúšku z tohto predmetu, a to internou formou (ústnou formou). Predmet rómsky jazyk a literatúra je zaradený do zoznamu predmetov maturitnej skúšky (§ 12 Zoznam predmetov maturitnej skúšky, (5) Skupina ostatných predmetov, Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov). Štátny pedagogický ústav je garantom Cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry.

⁴ Dočasné vyrovnávacie opatrenie na prípravu pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku bolo ukončené. Od roku 2004 sa nepodarilo uskutočniť kvalifikačné vzdelávanie (Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov), takisto akreditované vysokoškolské vzdelávanie (dodnes chýba akreditovaný bakalársky a/alebo magisterský študijný program so zameraním na vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry).

⁵ Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov majú základné a stredné školy príležitosť zaradiť do Školského vzdelávacieho programu predmety rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie v rámci voliteľných disponibilných hodín. Základné školy, ktoré uskutočňujú výchovno-vzdelávacie procesy podľa Rámcového učebného plánu pre základné školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny majú v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia dostatočný priestor na vyučovanie jazyka národnostnej menšiny a literatúry, v kontexte našej témy, rómskeho jazyka a literatúry.

⁶ Aktualizácia údajov o škole: Súkromná pedagogická a sociálna akadémia, Požiarnická 1, Košice. Rómsky jazyk a literatúra sa vyučuje aj v novej škole: Súkromné hudobné a dramatické konzerva-

rovaní považujeme aj fakt, že 204 žiakov experimentálnych škôl našlo po absolvovaní strednej školy svoje uplatnenie – vo vysokoškolskom štúdiu alebo v inej praxi. Podľa informácií zapojených stredných škôl do experimentálneho overovania – z celkového počtu 48 absolventov ďalej pokračuje vo vysokoškolskom štúdiu a 156 absolventov pracuje, napríklad ako rómски asistenti, učiteľia základnej umeleckej školy, v divadle Romathan a podobne.

2. Reforma školstva a postavenie rómského jazyka v školskom vzdelávaní

Reformou školstva a prijatím zákona o výchove a vzdelávaní (2008) sa vytvorili legislatívne podmienky na vyučovanie rómského jazyka a literatúry v základných a stredných školách v rámci dvojúrovňového modelu vzdelávania (Štátny vzdelávací program – ktorého garantom je Štátny pedagogický ústav, priamo riadená organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, a Školský vzdelávací program – ktorého garantom je škola). Zmenou v systéme vzdelávania sa podarilo rómsky jazyk zaradiť do Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania (primárne vzdelávania, nižšie stredné vzdelávanie, vyššie stredné vzdelávanie). Sú vypracované a inovované Výkonové a obsahové štandardy pre rómsky jazyk a literatúru pre základné a stredné školy.

2. 1. Štátne vzdelávacie programy: rómsky jazyk a literatúra – oblasť Jazyk a komunikácia

Vychádzajúc zo Štátnych vzdelávacích programov, rómsky jazyk a literatúra pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné a vyššie stredné vzdelávanie (2015), stotožňujeme sa s názorom, že rómsky jazyk a literatúra má vo vzdelávaní v základných školách špecifické postavenie. Napomáha školskej úspešnosti žiakov z rómских komunít a prispieva k dobrej sociálnej klíme medzi žiakmi v triede a škole. Prostredníctvom rôznych príbehov, textov a rozprávok všetci žiaci v triede spoznávajú rómsky jazyk, získavajú základné informácie o dejinách Rómov a rómскеj kultúre. Predmet rozvíja kultúrne kompetencie a vzájomné porozumenie medzi žiakmi v triede. Rómsky jazyk a literatúra na stredných školách prispieva k rozvoju jazykových vedomostí a kultúrnej identity žiakov, najmä žiakov z rómских komunít. Podporuje vytváranie pozitívneho vzťahu a solidarity žiakov z majority k rómскеj národnostnej menšine a naopak.

2. 2. Obsahové a výkonové štandardy z rómskeho jazyka a literatúry

Jazykový systém v obsahových a výkonových štandardoch pre jednotlivé stupne vzdelávania vychádza zo štandardizovaného rómskeho jazyka (2008), ktorým komunikuje väčšina rómskeho obyvateľstva na Slovensku. Podľa obsahových a výkonových štandardov vyučovanie predmetu má byť zamerané na: a) používanie rómskeho jazyka v každodenných komunikačných situáciách, b) využívanie inovatívnych a interaktívnych metód vzdelávania, ktoré napomáhajú k inklúzii žiakov z rómskych komunít, c) zohľadnenie dejín Rómov a rómsku kultúru, čím sa podporuje interkultúrne a inkluzívne vzdelávanie.

2. 2. 1. Učebné texty, učebnice a vzdelávacie programy v oblastiach rómskeho jazyka a rómskej kultúry

Vzhľadom na pretrvávajúci problém so zabezpečením učebných textov, učebníc, slovníkov a takisto pedagógov vyučujúcich rómsky jazyk v dvoch vzdelávacích úrovniach, prvá úroveň: vyučovať rómsky jazyk ako samostatný predmet, druhá úroveň: používať rómsky jazyk ako pomocný jazyk počas výchovno-vzdelávacieho procesu na preklopenie jazykovej bariéry, najmä v primárnom vzdelávaní (v období veku dieťaťa od 6 do 10 rokov – prvý stupeň základnej školy), Štátny pedagogický ústav v spolupráci s Úradom vlády Slovenskej republiky, Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a za podpory Veľvyslanectva nórskeho kráľovstva a Rady Európy pripravili preddefinovaný projekt (ďalej len projekt). Projekt pod názvom „*Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov*“, slogan projektu „*Spolu s Rómami dosiahneme viac*“, bol schválený Úradom vlády Slovenskej republiky a jeho realizácia začala v novembri 2013 (predpokladaný termín ukončenia projektu: apríl 2016). Projekt patrí pod program „*Miestne a regionálne iniciatívy pre zníženie národných nerovností a podporu sociálnej inklúzie*“ a je financovaný z Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v sume 322 000 €.

Hlavným cieľom projektu je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov základných škôl a vypracovania učebných textov podporiť proces interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania v školách. Projekt podporuje úsilie škôl vytvárať priaznivú školskú klímu, zabrániť šíreniu segregácie a diskriminácie rómskych žiakov v školách. Špecifické ciele projektu sú: 1.) skva-

litniť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov; 2) zvýšiť kompetencie pedagogických zamestnancov v oblasti používania rómskeho jazyka ako podporného jazyka pri výchove a vzdelávaní žiakov v školách; 3) zvýšiť kompetencie pedagogických zamestnancov v oblasti kultúry a histórie Rómov; 4) vytvoriť a sprístupniť učebné materiály so zameraním na rómsky jazyk, kultúru a históriu Rómov; 5) poskytovať odborné poradenstvo zapojeným školám v oblasti tvorby školského vzdelávacieho programu zameraného na interkultúrne a inkluzívne vzdelávanie; 6) poskytovať informačné činnosti počas projektu.

Cieľovou skupinou projektu sú pedagogickí zamestnanci základných škôl v regiónoch Slovenskej republiky (prevažne zo stredného Slovenska a východného Slovenska). Pod pedagogickými zamestnancami v projekte rozumieme učiteľov, vychovávateľov a pedagogických asistentov v základných školách, ktorí sú kľúčoví pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Cieľovou skupinou projektu sú pedagógovia, ktorí sa priamo vzdelávacou činnosťou podieľajú na interkultúrnom a inkluzívnom vzdelávaní. Myslíme si, že pedagogickí zamestnanci, ktorí pracujú so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít, nevyhnutne potrebujú účinnú podporu a ďalšie vzdelávanie, aby si osvojili špecifické interkultúrne kompetencie, akými sú napríklad znalosť rómskeho jazyka, kultúry a histórie Rómov. Okrem toho aj také vzdelávacie metódy, ktoré im umožnia realizovať inovatívne pedagogické prístupy zodpovedajúce špecifickým dispozíciám, potrebám a záujmom týchto žiakov.

Projekt zahŕňa dve hlavné aktivity a podporné aktivity.

Hlavná aktivita č. 1 – inovatívne vzdelávanie. Hlavným cieľom inovatívneho vzdelávania je vyškoliť pedagogických zamestnancov vybraných základných škôl tak, aby vedeli používať: a) rómsky jazyk ako podporný jazyk vo vzdelávacom procese, b) vzdelávacie metódy podporujúce interkultúrne a inkluzívne vzdelávanie, c) učebné texty (vypracované v rámci tohto projektu). Sme presvedčení o tom, že takýto typ inovatívneho vzdelávania vytvára kvalitný predpoklad na interkultúrne a inkluzívne vzdelávanie. Inovatívne vzdelávanie vytvára príležitosť: 1) preklenúť komunikačné bariéry medzi rómskymi žiakmi a nerómskymi žiakmi, 2) preklenúť komunikačné bariéry medzi rómskymi žiakmi a pedagogickými zamestnancami (učiteľmi, vychovávateľmi a pedagogickými asistentmi), 3) vybaviť pedagogických zamestnancov kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne pracovať s rómskymi žiakmi v školách a tiež umožnia objektivizovať problémy žiakov vo vzdelávaní, 4) sprístupniť pedagogickým zamestnancom informácie o rómskom jazyku, kultúre a histórii Rómov s cieľom pestovania medzietnickej tolerance, 5) vytvárať

v školách priaznivú školskú klímu, 6) zabrániť diskriminácii a segregácii rómskych žiakov v školách. Výstupom v rámci tejto aktivity je inovačné vzdelávanie akreditované Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vrátane študijného materiálu. Inovačné vzdelávanie spolu absolvovalo 46 pedagogických zamestnancov základných škôl.

Hlavná aktivita č. 2 – tvorba učebných textov. Hlavným cieľom je vypracovať učebné texty, ktoré podpora vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií v základných a stredných školách. Zámerom týchto učebných textov je podpora interkultúrneho, ako aj inkluzívneho vzdelávania v školách. Výstupmi v rámci tejto aktivity sú tieto publikácie: Rozprávky v slovenskom a rómskom jazyku, Rómsko-slovenská čítanka vrátane pracovného zošita, Učebnica pre začiatočníkov – Amari Romani Čhib/Naša rómčina vrátane pracovného zošita, Dejepisná čítanka (pátrame po minulosti Rómov), Rómsko-slovenský-slovensko-rómsky slovník a Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie na školách.

Odporúčania namiesto záveru

Pedagogická prax ukazuje, že len spoločným úsilím sa dokážu vykonať pozitívne zmeny. Vychádzajúc zo skúseností viacerých učiteľov a odborníkov, navrhujeme tieto odporúčania, ktoré sa zameriavajú na zmenu postojov k rozmanitosti, resp. inakosti s cieľom znížiť šírenie nenávisťi, prejavov extrémizmu a diskriminácie v školskom i mimoškolskom prostredí.

V oblasti interkultúrneho vzdelávania odporúčame: 1) zdokonaľovať pedagogickú prax v oblasti medzikultúrneho vzdelávania (uplatňovať inovatívne úrovňové kurikulá, prierezové témy podľa vzdelávacích oblastí, realizovať inovatívne akreditované vzdelávania s garanciou štátnych a/alebo vysokoškolských, výskumných inštitúcií, zabezpečiť pre pedagógov bezplatné vzdelávanie, výmenné/vzdelávacie pobyty, študijné návštevy, podporovať školy materiálne i finančne); 2) rozširovať a prehĺbovať vedomosti v oblasti kultúry a histórie Rómov (zamerať sa na terénny výskum, zber údajov a historických prameňov, organizovanie národných a medzinárodných seminárov/workshopov, tvorbu edukačných materiálov vrátane didaktických a metodických listov, podporovať autorov učebníc); 3) uplatňovať v pedagogickej praxi princípy otvorenej školy (otvorený prístup modernej školy, organizovanie súťaží, realizovanie zážitkového vzdelávania, spolupráca s rodičmi v školskom i mimoškolskom prostredí, poskytovanie konzultácií, vydávanie vlastných časopisov, bezplatné zabezpečenie krúžkov/vol'nočasových aktivít pre deti a podobne), 4) cielene spolupracovať s obcou/mestom a vzdelávacími organizáciami pri

získavaní finančných zdrojov/dotácií, 5) inovovať obsah a metódy vzdelávania, 6) organizovať národné a nadnárodné stretnutia a v tejto súvislosti 7) rozvinúť bilaterálnu spoluprácu, napríklad medzi Slovenskom a Nórskom.

Súčasťou každého vzdelávacieho systému v každej krajine sveta sú deti, žiaci, študenti. Preto je namieste, aby sme v tejto súvislosti brali na vedomie ich potreby, túžby a prania. Odporúčame v oblasti spolupráce s rómskou mládežou: 1) Zvýšiť angažovanosť rómskej mládeže do procesov tvorby rôznych politík. 2) Zabezpečiť plnenie úloh vychádzajúcich z politík týkajúcich sa rómskej mládeže. 3) Využívať odborné znalosti rómskej mládeže v rozhodovacích procesoch na miestnej, regionálnej a národnej úrovni. 4) Investovať do posilnenia kapacít a štruktúr organizácií rómskej mládeže. 5) Zabezpečiť monitoring plnenia úloh vychádzajúcich z politík, napríklad cez zriadenie stálej národnej/nadnárodnej pracovnej skupiny, ktorej členmi by boli zástupcovia rómskej mládeže. 6) Zabezpečiť vyhodnocovanie opatrení akčného plánu rómskej mládeže. 7) Súčasné otázky rómskej mládeže riešiť ako priority národných stratégií integrácie Rómov, ako aj v rámci európskych inštitúcií v kontexte boja proti diskriminácii Rómov.

Zoznam použitej literatúry

- FACUNA, J. 2015. Možnosti sociálnej inklúzie Rómov cez inovácie štátnych vzdelávacích programov. In: *Jazyk a literatúra*, 2015, 2. roč., č. 4, s. 25. Bratislava : ŠPÚ. ISSN 1339-7184.
- HANCOCK, I. 2005. *My rómsky národ. Ame sam e Romane džene*. Preklad anglického originálu We are the Romani people. Petrus publishers, 2005. s. 217. ISBN 80-88939-97-6.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. et al. 2006. *Pravidlá rómskeho jazyka s pravopisným a gramatickým slovníkom*. Bratislava : ŠPÚ, 2006. s. 9. ISBN 80-89225-17-9.
- Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*.

Kontakt

PhDr. Jozef Facuna, PhD.

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

830 00 Bratislava

jozef.facuna@statpedu.sk

Integrácia Rómov v Moldavskej republike prostredníctvom miestnych vzdelávacích procesov: interné výzvy

Ion Duminica

Abstrakt

Problematika integrácie Rómov je v centre mnohých európskych diskusií. Povedomie o nej, jej výskum, a implementácia predstavujú multidisciplinárnu oblasť a kontinuálny proces. Na to, aby sa v ňom dosiahli hmatateľné výsledky, treba vytvoriť udržateľné partnerstvá medzi piatimi zainteresovanými stranami, tzv. stakeholdermi: inštitúcie ústrednej vlády (ministerstvá), miestne verejné úrady, rómska občianska spoločnosť, predstavitelia rómskych komunitných organizácií a odborníci delegovaní medzinárodnými organizáciami (špecializujúcimi sa na rómske otázky). Predkladaný materiál analyzuje interné výzvy, s ktorými sa stretá proces integrácie Rómov na miestnej úrovni prostredníctvom vzdelávacích indikátorov. Súčasná vyjadrenia k danej téme zo strany predstaviteľov miestnych verejných úradov v Moldavskej republike sú na jednej strane realistické a na druhej strane pesimistické. Pri zohľadnení všetkých aktivít na miestnej úrovni vidno, že len aktívne zapojenie Rómov a ostatných stakeholderov dokáže problém postupne riešiť. Bez zapojenia rómskej komunity sa diskusia o integrácii Rómov stávajú neefektívne.

Kľúčové slová: Indikátory integrácie Rómov. Vzdelávanie Rómov. Rómski žiaci. Rómski rodičia. Rómsky akčný plán. Miestne verejné úrady. Kvalita vzdelávania. Motivácia vo výučbe. Neodôvodnená absencia v škole.

Indikátory integrácie Rómov, ktoré sa v súčasnosti vyvíjajú, pokrývajú vzdelávanie, zamestnanosť, zdravie, bytovú otázku, povedomie o právach v súvislosti so špecifickou skupinou obyvateľstva – Rómami, tak ako ich identifikovala Rada Európskej únie na základe definícií Rady Európy.

Tento materiál sa venuje vzdelávaciemu aspektu integrácie rómskych detí v Moldavskej republike na základe informácií predstaviteľov miestnych verejných úradov v období 2011 – 2015 na pracovných stretnutiach venovaných monitorovaniu implementácie Akčného plánu na podporu rómskej populácie,

ktoré organizovala rómska občianska spoločnosť v partnerstve s odborními verejnej správy pôsobiacimi v okresoch. Uvádzame niektoré z vyjadrení miestnych predstaviteľov, do gescie ktorých patrí implementácia Moldavského rómskeho akčného plánu v oblasti vzdelávania:

„V súlade s Ústavou Moldavskej republiky a štátnou legislatívou majú všetci žiaci rovnaké právo na vzdelanie: v našom okrese neboli identifikované žiadne prípady diskriminácie vo vzdelávaní“ (okres Ialoveni); „Miestne úrady musia vynaložiť mimoriadne veľké úsilie, aby pritiahli rómske deti do škôl: ide najmä o poskytovanie materiálnej pomoci rodičom“ (okres Donduseni); „Najčastejším dôvodom predčasného ukončenia školskej dochádzky u rómskych detí je ich migrácia s rodičmi medzi rôznymi lokalitami, tuláctvo a uzatváranie manželstiev v ranom veku v súlade s tradičnými zvyklosťami“ (okres Soroca); „Znížená návštevnosť a obmedzený prístup ku kvalitnému vzdelávaniu sa prejavujú najmä v školách s vysokou populáciou Rómov: rómske deti predčasne odchádzajú z hodín pre nedostatok motivácie, vracajú sa domov, kde sa cítia lepšie“ (okres Calarasi); „Pre neisté životné podmienky mnohí rómski rodičia odmietajú poslať svoje deti do školy“ (okres Riscani district); „Neustále slabé školské výsledky rómskych detí a nedostatočná motivácia rodičov, ktorá by zabezpečila pravidelnú školskú dochádzku ich detí, žiaľ, vedú priamo k poklesu kvality výučby zo strany učiteľov“ (okres Nisporeni); „Podľa oficiálnych informácií z vedenia vzdelávacích inštitúcií všetky rómske deti dnes navštevujú školu. Ak aj niektoré z nich chýba, sľúbilo, že sa čoskoro k učeniu vráti“ (okres Glodeni); „Príčina nižšej úrovne vedomostí u rómskych detí tkvie v ich častej neprítomnosti na hodinách“ (okres Basarabeasca); „Rómske deti nie sú hlúpe, len sa nechcú učiť“ (okres Orhei); „Počas dlhého historického obdobia prichádzali rómske deti na svet v sociálnom prostredí náchylnom na negramotnosť. Preto ich treba vychovávať len v internátnych školách prostredníctvom špeciálnych vzdelávacích mechanizmov“ (okres Hincesti); „Absolútna väčšina Rómov je negramotná, lebo ukončia len tri ročníky základnej školy a potom vypadnú zo vzdelávacieho procesu“ (okres Briceni); „Absencia osoby s autoritou v rómskej komunite, ktorá by motivovala rodičov, aby poslali svoje deti do školy, prispieva k predčasnému odchodu zo školy a k zníženej školskej návštevnosti rómskych detí“ (okres Edinet); „Ministerstvo školstva vyžaduje len istý počet rómskych detí, ktoré sú zaradené do vzdelávacieho procesu. Absencia osobných dokladov a permanentná migrácia spôsobujú ignoranciu informácií o presnom počte rómskych detí, ktoré nenavštevujú školu“ (okres Ocnița); „Vedenie školských inštitúcií vedie evidenciu len tých rómskych detí, ktoré školu navštevujú. Ostatné deti, ktoré sa ocitajú mimo vzdelávacieho procesu, nie sú pod dohľadom zodpovedných úradov“ (okres Stefan-Voda); „Vzde-

lávací systém v Moldavsku by mal byť rozdelený a analyzovaný v dvoch oddelených subsystémoch: štátny vzdelávací systém pre väčšinové obyvateľstvo (Moldavci) a inkluzívny vzdelávací systém pre národnostné menšiny“ (okres Ungheni); „Motivácia rómskych detí navštevovať školu musí byť zvyšovaná prostredníctvom ich zapojenia do extrakurikulárnych projektov škôl v partnerstve s rómskou občianskou spoločnosťou. Učítelia nemôžu primat' rómske deti, aby navštevovali školu len prostredníctvom vyučovacích hodín“ (okres Straseni); „Na to, aby sa znížil počet rómskych detí nezarađených do vzdelávacieho systému, je potrebné, aby vzdelávacie inštitúcie vypracovali inkluzívnu stratégiu vzdelávania na okresnej úrovni. Viete však, že každá aktivita si vyžaduje financovanie. Pri nedostatku mimorozpočtových zdrojov sa táto stratégia nevyvinula“ (okres Leova); „Vládne inštitúcie, najmä ministerstvo školstva, by mali objektívne zabezpečiť maturitu pre rómske deti. Inak sú v Moldavsku stovky ľudí ročne, ktorí sú vyradení z profesionálneho okruhu“ (samospráva Comrat).

Presné údaje o počte Rómov v Moldavsku, ktorí žijú v celej krajine, nie sú dostupné. Najnižší údaj zo sčítania ľudu v roku 2004 bol 12 271. Ten možno vysvetliť nevôľou Rómov identifikovať sa ako Rómovia pre spoločenskú diskrimináciu. Prieskum, ktorý uskutočnili rómske komunity v roku 2001, a údaje získané Úradom pre interetnické vzťahy naznačujú, že daný počet je približne 20 000. Rómski lídri tvrdia, že v Moldavsku žije pravdepodobne až 250 000 Rómov.

Napriek rozdielom medzi oficiálnymi nespoľahlivými údajmi poskytovanými Štátnym štatistickým úradom a neoficiálnymi viac-menej spoľahlivými údajmi, ktoré podporujú rómski lídri mimovládnych organizácií, podľa posledného prieskumu uskutočneného počas sčítania ľudu v Moldavsku od 5. do 12. októbra 2004 oblasti s najvyššou rómskou populáciou sa nachádzajú vo Vulcanesti (obec Ciorasti), Ursari (obec Buda), Parcani (obec Raciula), Schinoasa (obec Tibirica) – dediny; Otaci, Soroca, Edinet, Riscani – mestá; Calarasi, Orhei, Drochia, Hincesti – okresy. Najznámejšie rómske podskupiny v Moldavsku sú Laesi (bývalé rómske kočovné komunity), Ursari (rómski cvičitelia medvedov), Lingurari (rómski výrobcovia lyžičiek), Lautari (rómski hudobníci), Curteni (bývalé rómske usadené komunity – služobníctvo v šľachtických sídlach). Nižšie uvádzame opis situácie týkajúcej sa inklúzie rómskych detí vo vzdelávacom procese, ktoré pochádzajú z jednej z najhustejšie obývaných rómskych lokalít v Moldavsku, dediny Vulcanesti, ktorá bola prezentovaná na miestnom pracovnom stretnutí v okrese Nisporeni 6. novembra 2013.

„Školské inštitúcie zväčša nerozlišujú medzi rómskymi žiakmi a tými z iných národnostných skupín. Deti, ktoré netrpia komplexom menejcnosti, nie sú diskriminované. Dnes, podľa zoznamu zostaveného na začiatku školského roka (1. 9. 2013), na gymnáziu vo Vulcanesti študuje 181 rómskych žiakov. Avšak podľa novších údajov zozbieraných učiteľmi 4. novembra 2013 bolo v triedach 36 žiakov; 5. novembra ich bolo 39, 6. novembra o 9:35 ich bolo 18. Potom, keď sa niekoľkí učitelia vydali osobne do komunity a zobudili rómskych rodičov, v škole bolo prítomných až 36 žiakov. Po obede o 11:00 zostali v škole traja žiaci v každej triede. Ostatné rómske deti sa vrátili domov. Ako možno v takomto prípade hovoriť o kvalite vzdelávania?

- Keď sa škola stane sociálnou jedálňou pre rómske deti.
- Keď sú učitelia nútení najprv zobudiť rodičov a potom ich požiadať, aby si poslali deti do školy.
- Keď na sviatky nemajú rómske deti záujem prísť do školy prevziať si vianočné darčeky..

Ako môžeme motivovať rómske deti, aby chodili do školy? Prečo sú v takomto prípade obviňovaní len učitelia a miestny odbor školstva? Prečo nemajú rómski rodičia zodpovednosť za vzdelávanie svojich detí? Prečo nezapojiť rómske mimovládne organizácie do riešenia týchto problémov?

Ak dáme tieto veci na starosť len miestnym verejným úradom, všetky zostanú nevyriešené. Každý z učiteľov na gymnáziu vo Vulcanesti má ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa. Keď však absentuje komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi, kvalita vzdelávania sa rovná nule. V škole sú veľmi dobré podmienky na výučbu. Nedávno prebehla oprava učební a renovácia telocvične. Napriek týmto podmienkam učitelia na gymnáziu vo Vulcanesti pracovať nechcú. Tu nemožno hovoriť o diskriminácii Rómov: učitelia nevidia v škole žiadnu perspektívu. Radšej upadnú spolu so svojimi žiakmi, než by mali uskutočniť zmenu. Škola môže poskytnúť dieťaťu kvalitné vzdelávanie, len ak je pripravené prijímať vedomosti, nie však, keď odmieta učiť sa. Najväčší problém v súvislosti s rómskymi deťmi v miestnom vzdelávacom systéme nie je predčasné ukončenie dochádzky: ten, kto sa rozhodol školu opustiť, je už celkom preč. Najväčším problémom je neodôvodnená školská absencia. Závažnosť tohto problému je spôsobená najmä nedostatkom donucovacích mechanizmov, ktoré by vyžadovali od rómskych rodičov, aby poslali svoje deti do školy. Hovoriac o nízkej kvalite vzdelávacieho procesu v rómskych triedach, možno na záver povedať, že z nej nemožno viniť učiteľov. Rozhodne nie ich...”

Tento verejný prejav, pozbavený optimizmu, odhalil multidimenzionálny problém rómskeho vzdelávacieho procesu na miestnej úrovni. Vytvorenie a implementácia Indikátorov rómskeho vzdelávania vrátane vzdelávacieho aspektu je však výsadou piatich stakeholderov: inštitúcií ústrednej vlády, miestnych verejných úradov, rómskej občianskej spoločnosti, predstaviteľov rómskej komunity a odborníkov na rómske otázky delegovaných medzinárodnými inštitúciami. Kolektívne riešenie problematiky povedomia o rómskych otázkach predstavuje prvý krok. Za ním nasleduje dlhá cesta, kým sa dosiahne takáto spolupráca. Jednostranné prijatie úspešných modelov Stratégie integrácie Rómov/Rómskych akčných plánov v susedných krajinách nepredstavuje reálne riešenie. Každý z uvedených piatich stakeholderov musí priniesť svoj podiel: politickú vôľu, lojálnosť v rozhodovaní, vôľu a sebaobetovanie, angažovanosť a zánietenosť, profesionálnu odbornosť. Riadenie procesu riešenia „z kancelárie“ sa stane nepoužiteľným bez zapojenia rómskej komunity.

Zoznam použitej literatúry

- BRÜGGEMANN, C. 2012. *Rómske vzdelávanie v komparatívnej perspektíve*. [Roma Education in Comparative Perspective]. Analýza UNDP /Svetovej banky/ EK: Regionálny prehľad Rómov 2011. Pracovné dokumenty k inklúzii Rómov. Bratislava : UNDP, 2012. ISBN 978-92-95092-56-3. [online] Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>
- CACE, S. – CANTARJI, V. – SALI, N. – ALLA, M. 2007. *Rómovia v Moldavskej republike*. [Roma in the Republic of Moldova]. Správa. Kišiňov : UNDP Moldavsko, 2007. ISBN 978-9975-80-097-6. [online] Dostupné na internete: <http://www.undp.md/publications/roma%20report/Roma%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova.pdf>
- CANTARJI, V. – VREMIS, M. – TOARTA, V. – VLADICESCU, N. 2013. *Romii din Republica Moldova in comunitatile locuite preponderent de romi. Raport*. Kišiňov : OSN Moldavsko, 2013. ISBN 978-9975-80-752-4. [online] Dostupné na internete: http://www.md.undp.org/content/dam/moldova/docs/Publications/Democratic%20Governance/UNDP_MD_Roma%20Report.pdf
- DUMINICA, I. 2008. Rolul Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare privind initierea procesului de studiere a Limbii Romani in cadrul sistemului educational din Republica Moldova. *In Carta Europeana a Limbilor – Instrument de Protectie al Diversitatii Lingvistice si de Intarire a Di-*

- alogulul Intercultural in Moldova*. Kišiňov : Vector, 2008, s. 91 – 98. ISBN 978-9975-9811-2-5. [online]
Dostupné na internete: <https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Source/Publications/MoldovaProceedings.pdf>
- DUMINICA, I. 2008. Romii catunari din orasul Hincesti. Identitate etnica – opus – integrare educationala. In *Revista de Etnologie si Culturologie*, Vol. IV, s. 115 – 123. ISSN 1857-2049. [online]
Dostupné na internete: http://patrimoniul.asm.md/wp-content/uploads/2014/04/REV.-Vol_IV.pdf
- DUMINICA, I. 2008. Vzdelávací proces rómskej komunity v Moldavskej republike. [The Educational Process of the Roma Community in the Republic of Moldova]. In *Naukovi Zapysky*. Kyjev : Instytut Ukrayinskoyi Apkheohrafiyi ta Dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho Natsionalnoyi Akademiyi Nauk Ukrayiny, 2008, diel 15. Tematychny vypusk “Romy Ukrayiny: iz mynuloho v maybutnye”, s. 162 – 170. ISBN 978-966-02-4789-5. [online]
Dostupné na internete: <http://dSPACE.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/26917/13-Duminica.pdf?sequence=1>
- DUMINICA, I. 2008. *Analiza de politici publice pentru comunitatea romilor din Republica Moldova*. Raport. Chisinau : Coalitia „Vocea Romilor”, Agentia Internationala Suedeza de Cooperare in Dezvoltare (SIDA), 2008. [online]
Dostupné na internete: https://www.academia.edu/6491211/RAPORT_Analiza_Politici_Publice_pentru_Romi_in_Republica_Moldova_Chisinau_2008
- DUMINICA, I. 2009. *Educatia copiilor romi din Republica Moldova*. Raport. Kišiňov : Uniunea Tinerilor Romi din Republica Moldova „Tarna Rom”/Rómsky vzdelávací fond (REF), 2009. [online]
Dostupné na internete: https://www.academia.edu/6660835/Raport_Educatia_Copiiilor_Romi_din_Republica_Moldova_2009
- DUMINICA, I. 2009. Rómovia v Moldavskej republike. Etnická komunita obmedzená v priestore a integrovaná v čase. [Roma in the Republic of Moldova. An Ethnic Community Limited in Space and Integrated in Time]. In *GESIS*. Berlin : Leibnizov inštitút spoločenských vied, 2009, č. 2. Tematická séria: „Spoločenské vedy vo východnej Európe/Rómovia v strednej a východnej Európe”, s. 23 – 26. ISSN 1868-9469. [online]
Dostupné na internete: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/series_ssee_01/Roma_in_Central_and_Eastern_Europe.pdf
- DUMINICA, I. 2012. Rómovia majú jeden spoločný znak: rôznorodosť. In *Romano nevo l'il*. Rómsky nový list – nezávislé kultúrno-spoločenské noviny

- Rómov na Slovensku. Prešov : Združenie Jekhetane-Spolu, č. 3/2012 (Ročník 22).
- ERRC. 2010. *Situácia rómskych detí v Moldavsku*. [The Situation of Roma Children in Moldova]. Správa. Kišiňov : Európske centrum pre práva Rómov, 2010. [online]
Dostupné na internete: <http://childhub.org//child-protection-online-library/situation-roma-children-moldova?listlang>
- MARUSHIAKOVA, E. – POPOV, V. 2003. Cigáni v strednej a východnej Európe. Etnologické súvislosti. [The Gypsies in Central and Eastern Europe. Ethnological Background]. In *Collage-Moldova*. Kišiňov : Mládežnícka organizácia moldavského Helsinského výboru, jeseň 2003, č. 12, s. 03 – 07.
- MIHALACHE, I. – RUSANOVSKI, S. 2014. *Štúdia situácie rómskych žien a dievčat v Moldavskej republike*. [Study on the Situation of Romani Women and Girls in the Republic of Moldova]. Kišiňov : UN Women, UNDP, OHCHR, 2014. [online]
Dostupné na internete: <http://www.unwomen.org/~media/field%20office%20eca/attachments/publications/2014/study%20on%20the%20situation%20of%20romani%20women%20and%20girls%20in%20the%20republic%20of%20moldovaeng.pdf?v=1&d=20150616T214513>
- NEGURA, I. – PEEV, V. 2009. Vzory identity v rómskej menšine v Moldavskej republike. [Identity Patterns in the Roma Minority from the Republic of Moldova]. In *Nouvelles identités rom en Europe centrale & orientale/Transitions*. Bruxelles : Institut Européen et ULB, 2009, Vol. XLVIII-2, pp. 55 – 69. ISSN 0779-3812. [online]
Dostupné na internete: https://www.academia.edu/1952854/Nouvelles_identites_rom_en_Europe_centrale_and_orientale
- OSTAF, S. – RADITA, N. 2003. *Situatia comunitatilor rurale ale romilor in Moldova: regiunea centru-vest*. Raport. Chisinau : Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului din Republica Moldova, 2003. [online]
Dostupné na internete: https://www.academia.edu/6932138/Raport_Situatia_Romilor_din_Republica_Moldova_in_zona_rurala_Centru-Vest_2003
- SZENTE, V. L. 1997. Správa z terénu: Moldavsko. [Field Report: Moldova]. In *Roma Rights. Leto 1997 : Romani Holocaust*. ISSN 1417-1503. [online]
Dostupné na internete: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=18>

Kontakt

Ion DUMINICA, Ph.D. (politológia)

riaditeľ Odboru etnických menšín

Centrum pre etnológiu

Inštitút pre kultúrne dedičstvo

Moldavská akadémia vied

Adresa

MD-2001, Moldavská republika

Mun. Chisinau, Bd. Stefan cel Mare si Sfant, 1

kancelária 532.

E-mail: johny_sunday@yahoo.com

Inšpiratívna zmena u detí a mládeže prostredníctvom globálneho sociálneho a finančného vzdelávania

Aukje te Kaat, Ketevan Sulava

Abstrakt

Aflatoun pracuje s deťmi a mládežou tak, aby si dokázali zlepšiť svoje ekonomické postavenie a stali sa agentmi zmeny pre seba a pre lepšie vyhliadky do budúcnosti. Program používa učebné osnovy, ktoré sú adaptované na dané vekové skupiny tak, aby posilnili ich osobné, sociálne, finančné a podnikateľské kompetencie.

Tento program sociálneho a finančného vzdelávania je jeden z najviac preskúmaných medzinárodných programov existenčných zručností vo svete. Máme rozsiahlu globálnu empirickú bázu, ktorá potvrdzuje sociálne, finančné a vzdelanostné zlepšenie u detí a mládeže po absolvovaní programu Aflatot (pre deti vo veku 3 – 6 rokov), Aflatoun (žiaci základných škôl) alebo Aflatoun (14+).

Vo východnej Európe a v Strednej Ázii sa vyhodnocovali rôzne programy v Rumunsku, Srbsku, Albánsku, Tadžikistane, Chorvátsku a v Macedónsku. Zistenia ukázali, že účastníci programov mali väčšiu úctu k rozmanitosti a inkluzívnosti so zreteľom na rómske deti a zdravotne postihnuté deti. Štúdia v Rumunsku ukázala, že u detí sa zlepšili komunikačné schopnosti, sebadôvera a úctivý postoj voči autoritám. Zistilo sa tiež, že po ukončení programu sa u absolventov zlepšili študijné výsledky a deti boli viac motivované navštevovať školu. Vzdelávací program SRHR, ktorý je kombinovaný s finančným vzdelávaním v Tadžikistane, mal mimoriadne pozitívny vplyv na dievčatá v súvislosti so sociálnymi a finančnými výsledkami. Vzdelávanie učiteľov sa vyhodnocovalo v Albánsku a Srbsku. Učitelia boli presvedčení o vhodnosti a pridanej hodnote tohto vzdelávania v porovnaní s ostatnými školeniami.

Kľúčové slová: Výskum vzdelávania. Inkluzívnosť. Sociálne a finančné vzdelávanie. Východná Európa. Stredná Ázia. Rozhodovanie založené na dôkazoch.

Aflatoun: empiricky založený program

Aflatoun je medzinárodná vzdelávacia mimovládna organizácia v Amsterdame. Jej poslaním je inšpirovať deti a mládež, aby si zlepšili svoje sociálne a ekonomické postavenie a stali sa agentmi zmeny pre seba a pre lepšie vyhladky do budúcnosti. Svoje poslanie naplňa Aflatoun prostredníctvom siete vyše 160 partnerov vo viac než 110 krajinách, používajúc osnovy adaptované na cieľové vekové skupiny, ktoré zvyšujú osobné, sociálne, finančné a podnikateľské kompetencie mladých ľudí. Názov vzdelávacieho programu je Sociálne a finančné vzdelávanie. Okrem samotného obsahu poskytuje Aflatoun technickú podporu nevyhnutnú na rozvoj, implementáciu, hodnotenie a zlepšovanie Sociálneho a finančného vzdelávania, ako aj na realizáciu výskumu vplyvov, poučenia a odporúčaní na jeho ďalšiu realizáciu. Predkladaný materiál najprv predstaví naše programy a jeho globálnu dôkazovú bázu. Potom sa zameria na skúsenosti a výskum realizovaný v regióne (Rumunsko, Srbsko, Albánsko, Tadžikistan, Chorvátsko a Macedónsko).

1. Globálna empirická báza

Program sociálneho a finančného vzdelávania Aflatoun je jeden z najviac preskúmaných medzinárodných programov na rozvoj existenčných zručností. Výskum zahŕňal šesť ukončených alebo prebiehajúcich randomizovaných kontrolovaných štúdií v šiestich krajinách, systematický prehľad a metaanalýzu celého finančného vzdelávania detí a mládeže, realistický pohľad na programy zamerané na zlepšenie ekonomických schopností dievčat, vyše 30 výskumných projektov venujúcich sa výsledkom osnov Aflatoun v základných školách, vyše 20 projektom vyhodnocujúcim efektívnosť programu Aflatoun



pre mládež a 6 výskumným projektom venovaným programu vzdelávania v ranom veku, ktorý sa sústredil na deti vo veku od 3 do 6 rokov zaradených do programu Aflatot. Mapa ukazuje krajiny, v ktorých bol Aflatoun ukončený alebo kde prebieha výskum.

Naše osnovy pre sociálne a finančné vzdelávanie sú založené na princípe, že osobný, sociálny a ekonomický život každého človeka je prepojený a predmety by mali byť vyučované holistickým spôsobom, aby umožnili deťom sledovať svoje ciele. Osnovy pozostávajú z piatich základných prvkov: (1) Osobné pochopenie a prieskum, (2) Práva a zodpovednosti, (3) Úspory a míňanie, (4) Plánovanie a rozpočtovanie, (5) Sociálne a ekonomické podnikanie.

Podrobné dáta ukazujú, že program vzdelávania učiteľov v rámci Alfatoon zvyšuje ich pedagogický prístup k používaniu metód zameraných na deti a zapájanie žiakov v školách.

Sociálne výstupy

Program Aflatoun preukázal schopnosť posilniť kompetencie detí konať tak, aby zlepšili svoje osobné a sociálne podmienky aj situáciu svojich rovesníkov. Túto zmenu správania umožňuje deťom a mládeži zvýšený pocit sebadôvery a poznanie svojich práv, ako aj rešpektovanie práv ostatných.

V ôsmich štúdiách, ktoré posudzovali sebadôveru u detí v základných školách v Albánsku, 60 % detí prejavilo na konci programu zvýšenú sebadôveru. Dve dôsledné randomizované kontrolované štúdie v Rwande a Tadžikistane potvrdili tieto výsledky zistením, že deti a mládež preukázali vyššiu efektívnosť než deti v kontrolnej skupine. Dôslednosť tejto štúdie eliminuje možnosť, že uvedené zistenia by mohlo spôsobiť niečo iné než program.

Päť štúdií detí v základných školách ukázalo, že 99 % percent tých, ktorí sa zúčastnili programu Aflatoun, ho ukončili s pozitívnymi vedomosťami a postojmi založenými na povedomí o právach. Ďalšie hodnotenia vrátane randomizovaných kontrolovaných štúdií v Ghane s vyše 5 000 deťmi ukázali, že pridanou hodnotou sociálneho vzdelávania orientovaného na povedomie o právach bolo, že ich ochránilo pred nútenou detskou prácou. K tomu sčasti prispelo zaradenie predmetov o nebezpečenstvách nútenej detskej práce a o práve detí navštevovať školu a nemusieť pracovať.

Aflatoun sa zameriava na učenie prostredníctvom aktivít. To začína už v ranom veku, keď sa vytvárajú návyky detí. Štúdie o správaní detí v ranom veku (3 – 6 rokov) v štyroch krajinách ukázali, že po absolvovaní programu pre deti v ranom veku mali tieto vyššiu pravdepodobnosť myslieť a konať nezávisle. Zvýšila sa ich schopnosť rozumieť samým sebe, zdravšie zvládať svoje emócie, lepšie identifikovať emócie u

ostatných detí i dospelých a náležite tomu prispôbiť svoje vlastné správanie. Na vyše boli schopnejšie podporovať a udržiavať pozitívne vzťahy s ostatnými.

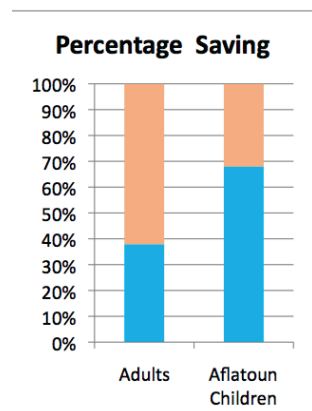
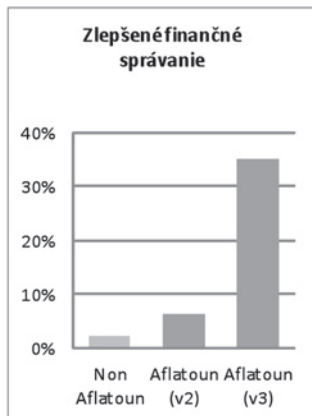
Finančné výstupy

Aflatoun nedávno spolupracoval s externým akademickým pracovníkom na prvom systematickom prehľade, ktorý vyhodnotil efektívnosť finančného vzdelávania detí a mládeže. Vyhodnotil celý dovtedajší dôsledný výskum témy na globálnej škále, celkový dosah intervencií finančného vzdelávania a analyzoval rozdiely medzi jednotlivými programami.

Spomedzi všetkých programov bol Aflatoun jediný, ktorý bol dôkladne testovaný vo viac než jednej krajine. Zároveň bol najefektívnejší v dosahovaní zmeny modelov finančného správania týkajúceho sa úspor do budúcnosti. Vplyv na správanie detí v súvislosti s úsporami bol približne trojnásobne vyšší než všetkých ostatných programov spolu. Aktuálne tretie vydanie učebných osnov ukázalo ešte vyššiu efektívnosť počas randomizovaných kontrolovaných štúdií realizovaných nedávno v Rwande.

Program mal tiež pozitívny vplyv na postoje detí k financiám. Pozitívne zmeny v tomto smere sa preukázali počas vysoko kvalitných randomizovaných kontrolovaných štúdií v Ghane, Ugande, Rwande a v Tadžikistane. Len tieto štyri štúdie zahŕňali vyše 10 000 detí.

Neexperimentálne empirické dôkazy potvrdzujú efektívnosť kombinácie sociálneho a finančného vzdelávania, ktoré vedie k zmene finančných vedomostí, postojov a správania detí a mládeže. Osem neexperimentálnych štúdií posúdilo vplyv programu Aflatoun pre základné školy na finančné správanie. Štyri podobné štúdie sa zas venovali zmene postojov. Do konca programu začalo sporiť 68 % detí. To je skoro dvojnásobok sporiacich dospelých na globálnej škále podľa Prieskumu finančného indexu realizovaného Svetovou bankou za rok 2011. Túto zmenu v správaní spôsobili sčasti pozitívne postoje k úsporám, ktoré boli

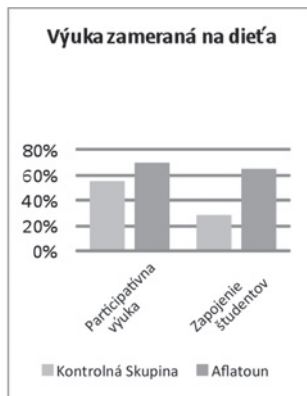


tiež identifikované na konci programu. Po absolvovaní sociálneho a finančného vzdelávania až 91 % detí malo pozitívny postoj k úsporám.

Vzdelávacie výstupy

Aby boli učebné osnovy efektívne, musia byť efektívne uplatňované. Preto je vzdelávanie, resp. výcvik učiteľov kľúčovou súčasťou činnosti programu Aflatoun. Zabezpečí sa tak, že učitelia sú vybavení praktickým výcvikom v technikách participatívnej výučby sústredenej na dieťa a v spôsobe ich uplatňovania v sociálnom a finančnom vzdelávaní.

Dôsledné hodnotenie programu vzdelávania učiteľov v rámci programu Aflatoun monitorovalo využívanie participatívnej pedagogiky na hodinách rok po absolvovaní vzdelávania učiteľov. Zistilo sa, že učitelia vyškolení v rámci programu Aflatoun s väčšou pravdepodobnosťou používali participatívnu výučbu na hodinách a s väčšou istotou využívali metódy aktívneho vzdelávania. Výsledkom bolo, že študenti boli s väčšou pravdepodobnosťou aktívni na hodinách. Všetky tieto výsledky boli rozsiahle a štatisticky signifikantné.



2. Dôkazy z regiónu

Srbsko, Chorvátsko, Macedónsko, Albánsko

Aflatoun bol integrovaný do širšieho programu Budovanie mieru [Peace Building] zameraného na deti v ranom veku v niekoľkých krajinách regiónu. Išlo o už existujúci program predchádzania konfliktom, ktorého hlavnou témou bol rešpekt k rozmanitosti. Cieľom bolo podporiť vplyv občianskej spoločnosti na zmierovací proces a kohéziu prostredníctvom vzdelávania detí v ranom veku na Balkáne a v Európe. Partneri vytvorili národné/regionálne siete, ktoré pomáhali zvyšovať kapacity organizácií občianskej spoločnosti, inštitúcií a jednotlivcov vo výskume, monitoringu, advokácii, implementácii a kvalite.

Programu sa zúčastnili deti vo veku 3 – 7 rokov z rozmanitého prostredia (vidiecke, mestské, mono-etnické, mono-náboženské, zo zmiešaných ná-

boženských skupín). Proces sa monitoroval mesačne a údaje sa analyzovali. Programu sa zúčastnilo celkom 834 detí, 331 rodičov a 46 učiteľov. Kľúčové zistenia pre- a post-analýzy poukázali na tieto aspekty:

1. V dôsledku intervencie boli deti citlivejšie a mali väčší rešpekt ku kultúrnym a fyzickým rozdielom. Analýza sa sústredila najmä na rómske deti a deti s postihmi. Deťom boli kladené otázky ako „Prisadol by si si cez prestávku k rómskemu alebo postihnutému dieťaťu?“.
2. Deti boli všeobecne schopnejšie identifikovať vlastné emócie alebo tie u svojich spolužiakov (po intervencii bol zaznamenaný priemerný nárast 7,7 % schopnosti rozoznať emócie).
3. Učiteľov a rodičov sa pýtali, do akej miery majú, podľa ich názoru, deti tendenciu všimnúť si rozdiely u ostatných. Analýza ukázala zvýšenie povedomia učiteľov a rodičov o schopnosti detí rozoznávať rozdiely u iných detí.

Tadžikistan

Vyššie uvedený výskum (O'Prey – Shephard, 2014) ukázal efektívnosť finančného vzdelávania, aj to, že kombinácia finančného vzdelávania s inými prvkami je ešte úspešnejšia pri zmene postojov a správania. Vypracovali sa učebné osnovy pre adolescentné dievčatá (vo veku 14 – 18 rokov) v kontexte Tadžikistanu. Kombinujú vzdelávanie k finančnej gramotnosti s obsahom o pohlavnom a reprodukčnom zdraví, HIV/AIDS a o plánovaní rodiny. Tento program sa nazýva Aflateen+. Intervencia v Tadžikistane zapojila 2 030 dievčat v 30 školách. Kontrolná skupina pozostávala z 2 280 dievčat.

Dievčatá a ženy v Tadžikistane sú všeobecne znevýhodnené sociálne i finančne. Zaznamenal sa nárast predčasných manželstiev – neraz proti vôli dievčat – a nárast HIV. Tento vývoj poukazuje na akútnu potrebu lepších vedomostí o SRHR, lepšej schopnosti spoľahnúť sa na seba, ako aj pozitívnych postojov a kompetencií ovládať svoje finančné správanie v prospech lepšej budúcnosti.

Cieľom štúdie bolo vyhodnotiť vplyv programu na skupinu randomizovanej kontrolovanej štúdie – metóda, ktorá eliminuje možnosť, že by výsledky boli spôsobené čímkol'vek iným než vplyvom programu. Do štúdie bolo zaradených celkom 1 208 dievčat buď z intervenčnej, alebo z kontrolnej skupiny. Výsledky sú nasledovné:

1. Intervencia mala pozitívny sociálny i finančný vplyv na dievčatá, u ktorých sa zlepšila schopnosť konať a spoľahnúť sa na seba, ako aj pozitívnejšie rodové postoje, než sa zaznamenali u dievčat v kontrolnej skupine
2. Mali lepšie povedomie o HIV a iných témach v oblasti reprodukčného zdravia.

3. Po absolvovaní programu Aflateen+ mali dievčatá lepšie postoje k úsporám a podnikaniu.

Srbsko

Vzdelávanie učiteľov a moderátorov je jedným z pilierov programu Aflatoun. Cieľom je zabezpečiť vysokú kvalitu programu. Všetci učitelia a moderátori preto absolvujú výcvik (2 – 4 dni). Bol tiež vyvinutý spôsob hodnotenia kvality výcviku. V roku 2014 realizovala organizácia Pomoc Deci – partner Aflatoun v Srbsku štúdiu Aflatot, programu vzdelávania v ranom veku. Cieľom bolo vyhodnotiť výcvik moderátorov v Srbsku. Hodnotenia prostredníctvom dotazníkov sa zúčastnilo spolu 17 moderátorov.

Kľúčové zistenia sú nasledovné:

1. Väčšina vyškolených jednoznačne súhlasí, že výcvik im pomohol pochopiť prístup programu Aflatot a Metódy používané vo vzdelávaní v ranom detstve.
2. Prevažná väčšina bola dokonca pripravená vzdelávať ďalších školiteľov v programe Aflatot a implementovať ho vo vlastnej organizácii.
3. 100 % súhlasilo s tým, že v porovnaní s iným výcvikom bol ten v rámci programu Aflatot informatívnejší.
4. Jedným z hlavných odporúčaní bolo zvýšiť príležitosti pre školiteľov vymeniť si myšlienky, poznatky a skúsenosti, čo by mimoriadne ocenili.

Rumunsko

Štúdiá nevyhodnocuje priamo aktivity programu Aflatoun. Posudzuje vplyv na súbor extrakurikulárnych aktivít vrátane Aflatoun na správanie a postoje detí v základných školách. Realizovalo ju Centrum pre rómsku a menšinovú politiku v Rumunsku v rokoch 2011 a 2012. Vo výskume sa použili dotazníky a rozhovory, pričom sa posudzovalo 30 detí. Rozhovory sa viedli aj s rodičmi. Kľúčové zistenia sú tieto:

1. U detí sa zlepšili komunikačné zručnosti.
2. Zvýšila sa ich sebadôvera.
3. Deti nadobudli úctivejší postoj voči osobám s autoritou.
4. Po tom, čo sa deti zúčastnili extrakurikulárnych aktivít, zlepšili sa im študijné výsledky, zvýšila sa motivovanosť k hodnote školy a vyššiemu vzdelaniu.

Albánsko

Sekretariát programu Aflatoun vyvinul systém hodnotenia procesov v rámci implementácie Aflatot. Nástroj identifikuje silné a slabé stránky, čo je kľúčom pre výučbu a malo by byť adresované pri budúcej implementácii. Partner programu Aflatot v Albánsku – Partnere per femijet použil tento nástroj v roku 2014. Sedem tried (210 detí) sa zúčastnilo programu Aflatot. Semištruktúrované rozhovory sa uskutočnili s ich učiteľmi (7). Rozhovory sa tiež viedli so 4 riaditeľmi materských škôl. Zistenia sú tieto:

1. Učitelia boli s poskytnutým výcvikom veľmi spokojní. Opísali ho ako „kvalitatívne profesionálny, vskutku zaujímavý a praktický“, „škoolitelia boli naozaj pripravení“. Napriek poznámkam, že vo výcviku by sa zišlo viac praktických cvičení alebo že je potrebné sprostredkovanie výmeny názorov medzi učiteľmi, všetci si želajú program Aflatot ďalej realizovať.
2. Prevažná väčšina respondentov bola presvedčená o vhodnosti programu v kontexte jednotlivých vekových skupín (3 – 4 a 5 – 6 rokov).
3. V niektorých prípadoch je mimoriadne náročné zapojiť do programu rodičov.
4. Odporúčania sa týkali najmä náročnosti zapájať rodičov a poskytovať nadväznosť pre učiteľov.

Záver

Aflatoun je jeden zo svetových lídrov vo výskume efektívnosti finančného vzdelávania detí. Jeho najsilnejšou stránkou je zameranie na zmenu správania a vzdelávanie prostredníctvom aktivít v ranom veku, keď sa formujú návyky detí. Takéto zameranie na raný vek je v súlade s ďalším výskumom skorých intervencií vrátane nedávnej práce ekonóma Jamesa Heckmana, laureáta Nobelovej ceny (pozri napr. Heckman, 2011).

Rozvoj finančnej kapacity detí by sa mal realizovať opatrne a s holistickým ohľadom na ich rozvojové potreby. Kombinácia sociálneho a finančného vzdelávania je preto kľúčovým aspektom poslania Aflatoun a jeho úspechu. Finančné postoje a správanie sa nekultivujú v izolácii, ale sú prepojené na osobný a spoločenský život detí. Vyvážené postoje môžu ochrániť deti pred tým, aby obetovali svoj sociálny a osobný rozvoj pre peniaze tak, ako ukázal náš výskum vo svete vrátane Rumunska, Srbska, Albánska, Tadžikistanu, Chorvátska a Macedónska. Táto rovnováha pomáha vytvárať udržateľnú zmenu v správaní mladých ľudí tým, že prepája ich finančné návyky s nádejami a snami o budúcnosti.

Bližšie informácie o výskume Aflatoun sú k dispozícii na www.aflatoun.org/evaluation.

Zoznam použitej literatúry

- Berry, J. – Karlan, D. – Pradhan, M. (2015). *Vplyv finančného vzdelávania na mládež v Ghane*. [The Impact of Financial Education for Youth in Ghana]. Tinbergen Institute diskusný dokument.
- Demirguc-Kunt, A. – Klapper, L. (2012). *Index finančnej inklúzie*. [Financial Inclusion Index]. Svetová banka.
- Heckman, J. (2011). Ekonomika nerovnosti: Význam vzdelávania v ranom veku. [The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education]. In *American Educator*, 35/1, s. 31-35.
- Jean-Baptiste, R. – Kurtz, J. – Komilzoda, S. – Nazamova, S. – Singh, R. – King, B. – Tesfaye, B. – Salomonsen, A. (2014). *Vyhodnotenie Aflateen+ v Tadžikistane*. [Evaluation of Aflateen+ in Tajikistan]. Randomizovaná kontrolovaná štúdia. Projektová správa.
- Kaneza Y. (2015). *AflaAcademy: Projekt sociálneho a finančného vzdelávania detí, Inovácie pre vzdelávanie*. [AflaAcademy: Child Social and Financial Education Project, Innovation for Education]. Projektová správa.
- O'Prey, L. – Shephard, D. D. (2014). *Finančné vzdelávanie detí a mládeže: Systematický prehľad a metaanalýza*. [Financial Education for Children and Youth: A Systematic Review and Meta-analysis]. Pracovný dokument Aflatoun 2014. 1C. [online]
Dostupné na internete: www.aflatoun.org/evaluation, July 2015.
- Supanantaroek, S. (2013). *Finančná gramotnosť a postoje k úsporám u detí: Empirické poznatky z Ugandy*. [Financial Literacy and Saving Attitudes of Children: Empirical Evidence for Uganda]. Pracovný dokument Aflatoun. [online]
Dostupné na internete: <http://www.aflatoun.org/evaluation>, July 2015.

Kontakt

Aukje te Kaat

Research Manager

Aflatoun International

Spaklerweg 14 | PO Box 15991

1001 NL Amsterdam | The Netherlands

ph: +31 20 626 2025 | skype: aukje.aflatoun | www.aflatoun.org

Výchova k finančnej gramotnosti – s postojmi

Breki Karlsson

Abstrakt

Finančná gramotnosť je nevyhnutná životná zručnosť, ktorá získala medzinárodné uznanie a bola zapracovaná do štátnych učebných osnov vo svete. Zatiaľ čo doterajšie vzdelávanie o finančnej gramotnosti sa zameriavalo na sprostredkovávanie vedomostí, existujú dôkazy, že finančné znalosti pomerne rýchlo zanikajú. Odborníci poukazujú na to, že zameranie sa na postoje a emócie prináša pozitívnejšie dlhodobé zmeny vo finančnom správaní než tradičné sústredenie sa na vedomosti. Uvedený prístup má väčší potenciál podporovať pozitívne zmeny v správaní, a tým zmeniť životy, najmä keď je zameraný na marginalizovaných žiakov.

Kľúčové slová: Finančná gramotnosť. Finančné vedomosti. Finančné postoje. Finančné správanie.

Úvod

Svetová ekonomika je čoraz viac prepojená. Aby na nej občania dokázali participovať a naplno využiť svoj potenciál, potrebujú základné životné zručnosti vrátane spravovania financií a prijímania informovaných rozhodnutí v krátkodobom i dlhodobom rozsahu. Finančná gramotnosť znamená aj schopnosť analyzovať finančné možnosti, bez problému diskutovať o peniazoch, vytvárať finančné plány do budúcnosti a reagovať na zmeny, ktoré majú vplyv na ich osobné financie vrátane celkových ekonomických zmien (Atkinson – Messy, 2011).

Ľudia každodenne prijímajú rozhodnutia, ktoré majú vplyv na ich život i bezprostrednú budúcnosť – okrem iného prijímajú finančné pôžičky. Zároveň sa stretávajú s ponukou finančných služieb, ktoré sa bezprecedentne rozrástli a skomplikovali. Široká škála finančných služieb môže byť neraz až príľahko dostupná a môže predstavovať pokušenie, obzvlášť v prípade pôžičiek. Okrem rôznych finančných služieb je tu navyše ekonomický a technologický vývoj, ktorý – viac než kedykoľvek predtým – spája ľudí v celom svete a vyžaduje si viac zmien v komunikácii, podnikaní a v užívateľskom správaní.

Vzdelávanie sa musí rozvíjať adekvátne k tejto situácii – vybaviť mládež súborom zručností, ktoré im umožnia žiť kvalitnejší život. To sa týka všetkých oblastí života, obzvlášť v prípade marginalizovanej mládeže, ktorá často čelí mnohonásobným prekážkam finančnej inklúzie, najmä ak pochádza z nízkopríjmového prostredia a z rodín s odlišnou rasovou príslušnosťou (Atkins et al., 2012).

Počítat' a konať

Imperatívom vo výučbe finančnej gramotnosti je rozpoznať a zhodnúť sa v tom, čo je účelom výchovy k finančnej gramotnosti a čo sa ňou má dosiahnuť. To treba mať na zreteli, keď sa posudzujú výsledky. V minulosti sa mnohé hodnotenia zameriavali na vedomosti. V poslednej dobe sa pozornosť oveľa viac sústreďuje na postoje. Mnohí považujú finančné správanie za najdôležitejší výstup (Lyons et al., 2006). Nedostatok finančnej gramotnosti sa spája s nižšou kvalitou života, fyzickou i mentálnou tiesňou a potrebou verejnej pomoci (Lyons, 2007).

Nekvalitné finančné rozhodnutia môžu mať trvalý vplyv na jednotlivcov, rodiny, podniky a spoločnosť. Napríklad plánovanie dôchodku je dobrým ukazovateľom majetku na dôchodku. Výskumy (Lusardi – Mitchell, 2012) poukazujú na to, že tí, ktorí počítajú, koľko si potrebujú ušetriť na dôchodok, majú potom trojnásobný majetok než tí, ktorí si nerobili podobné výpočty. Zdá sa však, že len málo ľudí plánuje, či dokonca myslí na dôchodok. A opäť, finančne gramotní ľudia majú väčšiu pravdepodobnosť plánovať dôchodok než finančne negramotní (Lusardi – Mitchell, 2011).

Svetová ekonomická kríza v roku 2008 mala mnoho príčin, no nedostatok finančnej gramotnosti zohral veľkú úlohu pri mnohých rozhodnutiach, ktoré k nej viedli a prispeli k prehĺbeniu a zhoršeniu jej vplyvov (OECD, 2008). Finančná gramotnosť podporuje vedomosti, schopnosti a sebadôveru, povzbudzuje tiež ľudí, aby získali kontrolu nad svojím životom, budovali a zabezpečili budúcnosť pre seba a svoje rodiny (OECD, 2009). Preto treba posilniť finančnú gramotnosť efektívnymi krokmi, ktoré zapájajú všetky zainteresované strany – vlády, vzdelávacie inštitúcie, zamestnávateľov, odborové zväzy a spotrebiteľské organizácie. Zároveň treba pravidelne merať finančnú gramotnosť a hodnotiť jej pokrok.

Dosah politiky

Občania, ktorí majú potrebné zručnosti vo finančnej gramotnosti, nielen zvyšujú vlastnú prosperitu, ale tiež poskytujú verejnému i súkromnému sektoru nevyhnutnú oporu. Tým zvyšujú stabilitu a hospodársky rast. Nízka

úroveň finančnej gramotnosti je jedna z hlavných príčin finančnej vylúčenosti (Atkins et al., 2012). Počas posledných rokov sa preto vzdelávanie k finančnej gramotnosti stalo súčasťou programu v mnohých krajinách, čo sa prejavuje aj v záujme OECD o túto problematiku. OECD vydala hlavné smery na vytváranie štátnej politiky finančného vzdelávania (OECD, 2013), popri vytváraní nástrojov finančného prieskumu (OECD 2015), ktorý posudzuje finančnú gramotnosť medzi ľuďmi z rôzneho prostredia v jednotlivých krajinách. V roku 2010 a 2011 sa uskutočnil pilotný prieskum v 14 členských štátoch OECD (Atkinson – Messy, 2012). Jeho výsledky ukázali, že finančná gramotnosť absentovala u vysokého podielu obyvateľstva v každej krajine. Island nebol súčasťou tohto prieskumu, ale Inštitút pre finančnú gramotnosť na Islande realizoval výskum finančnej gramotnosti na Islande v roku 2011 a opäť v roku 2014. Dotazník obsahoval sčasti tie isté otázky, aké boli v dotazníku OECD (Karlsson et al., 2012, Karlsson et al., 2015).

Zameranie sa na postoje a emócie

V poslednej dobe – najmä v dôsledku svetovej finančnej krízy – sa finančná gramotnosť stala v mnohých krajinách povinnou súčasťou vzdelávania a učebných osnov. Aj minimálny výskum poukázal na spojenie medzi finančnými vedomosťami a finančným správaním. Žiaľ, čoraz viac štúdií naznačuje, že väčšina vzdelávacích programov zlyháva vo výučbe finančnej gramotnosti (Mandell, 2009).

Longitudinálna štúdia, ktorá sa venovala 79 stredoškólakom v priebehu 1 až 4 rokov od ukončenia kurzu finančného manažmentu, ukázala, že absolventi nezmenili svoje správanie v oblasti úspor ani neboli finančne gramotnejší než tí, ktorí kurz neabsolvovali (Mandell – Klein, 2009). Štúdia predložila vážne otázky o dlhodobej efektívnosti stredoškolských kurzov finančnej gramotnosti. Ďalší výskum zistil, že výchova k finančnej gramotnosti akoby mala 20--mesačnú trvanlivosť (Fernandez et al., 2013). Napriek tomu Mandell (2009) nepodporuje odstránenie výchovy k finančnej gramotnosti v školách, hoci zlepšenie vedomostí nemusí byť zreteľné v krátkodobom horizonte. Mandell uvádza dva pozitívne výsledky v rôznych prístupoch k finančnému vzdelávaniu. Prvý sa týka zmeny postojov, ktoré majú dlhodobý emocionálny vplyv na študentov. Ide o povedomie o potrebe úspor a následkoch prílišnej zadlženosti. Tento prístup má, zdá sa, „dlhodobý emocionálny vplyv na študentov, ktorý sa prejavuje v sebe prospešnom finančnom správaní len roky alebo desaťročia neskôr, keď bývalí študenti už majú finančné zdroje na to, aby prejavili takéto správanie“ (Mandell, 2009). Druhé zistenie uvádza, že finančné vzdelávanie môže byť užitočnej-

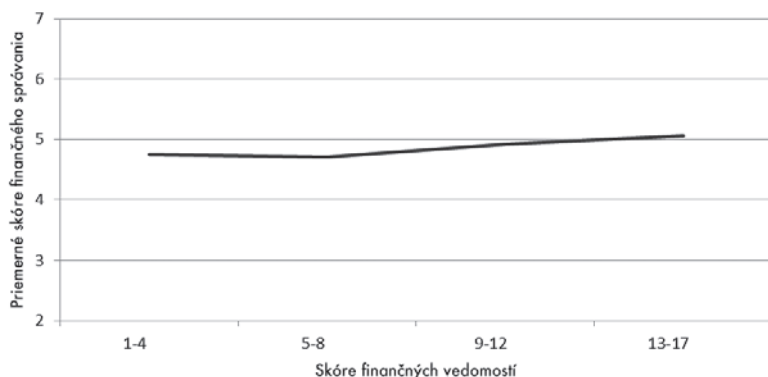
šie, keď je uvedené na základných školách než na vyššom stupni školského systému. Uvedenie programu detských úspor, ako The Child Trust Fund Programu v Spojenom kráľovstve či program Aflatoun realizovaný vo vyše 100 krajinách vo svete, má podľa všetkého dlhodobý pozitívny vplyv na zvyk študentov šoriť, ktorý pretrváva až do dospelosti, uvádza Mandell. Lusardi et al. (2014) navyše zistili, že vzdelávacie programy, ktoré zapájajú užívateľov emocionálne alebo fyzicky vrátane skúsenostného vzdelávania, sa preukázali ako kľúčové pri posilňovaní finančnej gramotnosti a dôvery vo finančné vedomosti.

Atkins et al. (2012) zdôrazňuje, že učebné metódy finančnej gramotnosti zhora nadol zvyšujú bezmocnosť u marginalizovanej mládeže a riziká ich odcudzenia. Odporúčajú participatívne, kolaboratívne a kontextuálne učebné stratégie, ktoré podporujú vysokú úroveň interakcie a diskusie medzi študentmi. Tým sa zabezpečí, že si prepoja to, čo sa učia, so zmysluplným konaním v učebni i mimo nej.

Finančné postoje a správanie

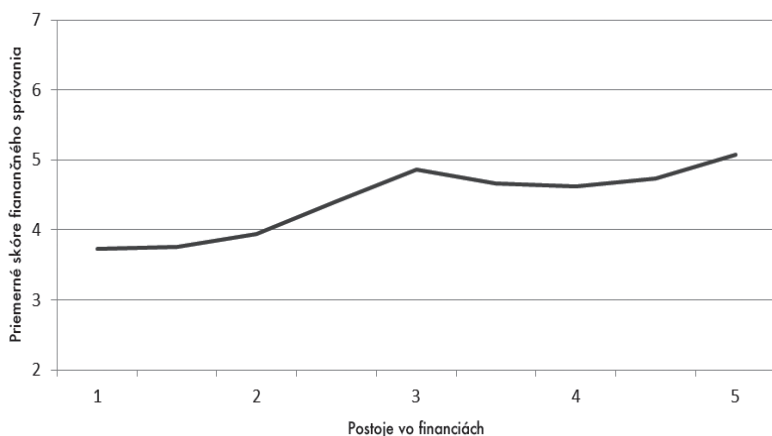
V nedávnej štúdii o finančnej gramotnosti na Islande Karlsson et al. (2015) identifikovali minimálnu súvislosť medzi vedomosťami a postojmi. Graf 1 ukazuje slabú súvislosť medzi finančnými vedomosťami a finančným správaním, hoci sa zdá, že finančné správanie sa zlepšuje o niečo viac v súvislosti s lepšími finančnými vedomosťami (Karlsson et al., 2015).

Graf 1 Vzťah medzi finančnými vedomosťami a finančným správaním (Karlsson et al., 2015)



Analýza vzťahu medzi finančným správaním a postojmi (Graf 2) poukazuje na silný vzťah medzi tými, ktorí vykazujú vyššie skóre na škále postojov, a pozitívnym finančným správaním. Výsledky sú v súlade so zisteniami v ďalších krajinách OECD (Atkinson – Messy, 2012).

Graf 2 Vzťah medzi finančnými postojmi a finančným správaním (Karlsson et al., 2015)



Karlsson et al. (2015) sa rozhodli vyhodnotiť zmeny vo finančnej gramotnosti, t. j. finančné vedomosti, postoje a správanie v priebehu času. Pracovali s 350 respondentmi z Islandu vo veku 18 – 80 rokov a v priemerných vedomostiach nezistili v priebehu času žiadne výrazné rozdiely, hoci vedomosti sa menili. 13 % respondentov odpovedalo nesprávne v roku 2011 a správne v roku 2014. 12 % respondentov odpovedalo správne v roku 2011 a nesprávne v roku 2014 (pozri Graf 3). „Podobne sa nezistil výrazný rozdiel v správaní, hoci 12 % respondentov, ktorí prv vykazovali negatívne správanie, prijala pozitívne správanie a 10 % negatívne, kým prv sa správali pozitívne.“ Vyšší podiel respondentov (16 %) ukázal zmenu v postoji z pôvodne pozitívnych na negatívne a naopak. Príčiny, ktoré viedli k týmto zmenám, nie sú jasné, no zmena v postojoch je oveľa výraznejšia než zmena v správaní a vo vedomostiach. To naznačuje, že jednoduchšie bude ovplyvňovať zmenu postojov. Hoci súvislosť nenaznačuje príčinnosť vyššieho postojového skóre a pozitívnejšieho správania.

Graf 3 Zmeny vo finančnej gramotnosti v rokoch 2011 – 2013 (Karlsson et al., 2015)

Vedomosti	Vedomosti
Nesprávne 2011/Správne 2014	Správne 2011/Nesprávne 2014
13%	12%
Správanie	Správanie
Negatívne 2011/Pozitívne 2014	Pozitívne 2011/Negatívne 2014
12%	10%
Postoje	Postoje
Negatívne 2011/ Pozitívne 2014	Pozitívne 2011/ Negatívne 2014
16%	16%

Záver

Finančná gramotnosť je súbor základných zručností, ktorými musia byť vybavení všetci aktívni občania, aby sa mohli plne zapájať a rozvíjať v súčasnej spoločnosti. Mnoho marginalizovanej mládeže a dospelých nemá tieto zručnosti. To spôsobuje ich finančnú vylúčenosť. Početné štúdie jasne ukazujú, že dôraz na finančnú gramotnosť by nemal byť zameraný len na sprostredkovanie vedomostí, ale najmä na emócie študentov v úsilí o zmenu postojov, a tým o dlhodobé posilnenie finančného správania. Zameranie finančnej výchovy z vedomostí zhora nadol a sprostredkovania informácií by sa malo presmerovať na zmenu emócií a postojov – navyše radšej v nižšom než vo vyššom veku. Netradičné metódy ako apel na emócie a sústredenie sa na postoje vedú k pozitívnejšiemu správaniu, keďže postoje sú pevnejšie spojené s pozitívnym správaním, než sú vedomosti. Odborníci poukazujú na to, že zameranie sa na postoje a emócie prináša lepšie dlhodobé výsledky ako tradičné sústredenie sa na vedomosti. Má tiež väčší potenciál podporovať pozitívne zmeny v správaní a zvýšiť tak kvalitu života.

Vzdelávanie k finančnej gramotnosti by sa malo sústrediť na podporu informovaného rozhodovania, a tým podnecovať takéto správanie, ktoré zlepšuje životné podmienky jednotlivcov a je na prospech celej spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry

ATKINS, A. – DUAH-AMANKWAH, A. – HASHI, A. – HENRY, J. – JOHNSON, J. – LAWSON, F. (2012). *Zapojenie marginalizovanej mládeže do programu finančnej gramotnosti* [Engaging Marginalized Youth in Financial Literacy Program]. Komunitný finančný projekt Univerzity v Yorku. [online]

- Dostupné na internete: <http://www.yorku.ca/spotton/documents/PEACHInterimReportJune201223Jul12.pdf>
- ATKINSON, A. – MESSY F. (2012). Meranie finančnej gramotnosti: Výsledky OECD/ Medzinárodná sieť pre finančné vzdelávanie (INFE). Pilotná štúdia. [Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study]. In *Pracovné dokumenty OECD o financiách, poistení a súkromných dôchodkoch*, č. 15, OECD Publishing. [online] [22. 10. 2015]
- Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.
- FERNANDES D. – LYNCH, Jr. J. G. – NETEMEYER R. G. (2013). *Vplyv finančnej gramotnosti a finančného vzdelávania na následné finančné správanie* [The Effect of Financial Literacy and Financial Education on Downstream Financial Behaviors]. Národná nadácia pre finančnú gramotnosť. [online] [20. 09. 2015]
- Dostupné na internete: <http://www.nefe.org/portals/0/whatwe-provide/primaryresearch/pdf/cu%20final%20report.pdf>
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B. B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR, Á. (2015). *Finančná gramotnosť na Islande 2015 (Pracovný dokument)*. [Financial Literacy in Iceland 2015 (Working Paper)]. Reykjavík : Inštitút pre finančnú gramotnosť.
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B. B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR, Á. (2012). *Finančná gramotnosť na Islande 2011: Porovnanie s predchádzajúcim výskumom v roku 2008* [Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to prior research in 2008]. Reykjavík : Inštitút pre finančnú gramotnosť.
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B. B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR, Á. (2012). *Finančná gramotnosť na Islande 2011: Porovnanie so 14 krajinami OECD*. [Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to 14 other OECD countries]. Reykjavík : Inštitút pre finančnú gramotnosť.
- LUSARDI, A. – MITCHELL, O. S. (2011). *Finančná gramotnosť vo svete: Prehľad*. [Financial literacy around the world: An overview]. Cambridge University Press. [online] [20. 09. 2015]
- Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- LUSARDI, A. – SAMEK S. A. – KAPTEYN, A. – GLINERT, L. – HUNG, A. – HEINBERG, A. (2014). *Vizuálne nástroje a príbehy: Nové spôsoby zlepšovania finančnej gramotnosti* [Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy]. Národný úrad pre ekonomický výskum. MA, USA. [online] [20. 09. 2015]
- Dostupné na internete: <http://www.nber.org/papers/w20229>

- LYONS, A. – RACHLIS, M. – STATEN, M. – XIAO, J. (2006). „Pretavenie finančného vzdelávania do vedomostí a zmeny v správaní“. [“Translating financial education into knowledge and behavior change.”] In Mandel (2009).
- LYONS, A. C. (2007). *Úverové postupy a potreby finančného vzdelávania u študentov Midwest College* [Credit Practices and Financial Education Needs of Midwest College Students]. [online] [20. 09. 2015]
Dostupné na internete: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1060801
- MANDELL, L. (2009). *Sláva finančnému vzdelávaniu na školách. Iniciatíva pre finančnú istotu* [Two Cheers for School-Based financial education. Initiative on financial security]. The Aspen Institute Issue Brief 2009. [online] [20. 09. 2015]
Dostupné na internete: <http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/pubs/Two%20Cheers.pdf>
- MANDELL, L. – KLEIN, L. S. (2009). Vplyv výchovy k finančnej gramotnosti na následné finančné správanie. [The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior]. In *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20, č. 1, 2009. [online] [20. 09. 2015]
Dostupné na internete: <http://ssrn.com/abstract=2224231>
- OECD (2009). *Finančné vzdelávanie a kríza: Politický dokument* [Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance.] Paríž : OECD.
- OECD (2013). *Pokrok v národných stratégiách pre finančné vzdelávanie: Spoločná publikácia ruského predsedníctva G 20 a OECD* [Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD]. [online] [20. 09. 2015]
Dostupné na internete: http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf
- OECD (2015) *Súbor nástrojov OECD/INFE na meranie finančnej gramotnosti a finančnej inklúzie* [OECD/INFE Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion]. [online] [20. 09. 2015]
Dostupné na internete: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2015_OECD_INFE_Toolkit_Measuring_Financial_Literacy.pdf

Kontakt

Breki Karlsson

generálny riaditeľ | Inštitút pre finančnú gramotnosť
Langahlid 13, IS-105 Reykjavík, Island
breki@fe.is

Príležitosti a riziká spojené s uplatňovaním interkultúrneho vzdelávania na školách so žiakmi z rómskej komunity

Calin Rus

Abstrakt

Adaptácia poskytovania vzdelávania v zmiešaných školách s rómskymi deťmi na základe princípov interkultúrnej výchovy, ponuka dôležitých príležitostí na podporu školských výsledkov u rómskych detí, ako aj zvyšovanie celkovej kvality a efektívnosti vzdelávania v prospech všetkých detí. Avšak aj dobre mienené iniciatívy zamerané na posilnenie prítomnosti rómskeho jazyka a odkazov na rómsku kultúru môžu predstavovať riziká, ktorých dôsledkom je zvýšená separácia rómskych detí od nerómskych spolužiakov a zvyšovanie pocitu nerovnosti. Predkladaná štúdia analyzuje tieto príležitosti a riziká, pričom sa odvoláva na niekoľko kľúčových dokumentov Rady Európy.

Kľúčové slová: Interkultúrna výchova. Rómska kultúra. Rómsky jazyk. Rada Európy.

Úvod

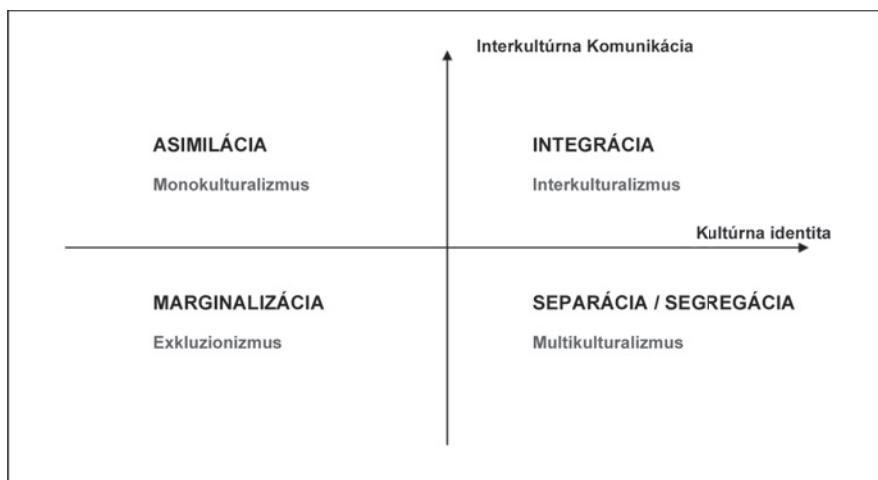
V rámci projektu Inovatívne vzdelávanie učiteľov základných škôl zamerané na zvyšovanie ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav vypracoval a pilotne otestoval osnovy pre ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl pracujúcich so žiakmi z rómskych komunít. Táto štúdia sa inšpiruje uvedenými osnovami, ktoré pozostávajú zo štyroch modulov: prvý predstavuje úvod do interkultúrneho vzdelávania; druhý sa zameriava na históriu, etnografiu a folklór Rómov; tretí sa dotýka použitia rómskeho jazyka vo vzdelávacom procese a posledný predstavuje inovatívne metódy zamerané na podporu inklúzie vo vzdelávaní.

Štúdia predkladá niektoré reflexie vychádzajúce najmä z niekoľkých referenčných dokumentov prijatých alebo vydaných Radou Európy.

1. Príležitosti interkultúrneho prístupu vo vzdelávaní rómskych detí

Prijatím Bielej knihy o interkultúrnom dialógu v roku 2008 zaujala Rada Európy jednoznačné stanovisko v prospech interkultúrneho dialógu a zdôraznila význam interkultúrnych aspektov demokratickej spoločnosti. Napriek tomu pretrvávajú isté nepochopenie týkajúce sa definície interkulturalizmu a jeho odlišenia od multikulturalizmu. Hoci v tejto súvislosti zaujímajú odborníci rôzne stanoviská, nasledujúci model ponúka návrh, ako rozlišovať medzi týmito dvoma konceptmi. Ide o bi-dimenzionálny model. Je postavený na dvoch kľúčových otázkach konfrontujúcich skupiny žijúce v kultúrne rozmanitej spoločnosti: zachovanie a rozvoj špecifickej kultúrnej identity každej skupiny a výmeny, interakcie a spolupráce medzi skupinami v širšej spoločnosti (Berry, 2001, Rus, 2007).

Graf 1 *Bi-dimenzionálny model normatívneho pohľadu na interkultúrne vzťahy*



Napriek niektorým limitom, uvedený model jasne ukazuje, že multikulturalizmus aj interkulturalizmus sú v protiklade k monokulturalizmu a politike zameranej na asimiláciu. Zároveň sú v rozpore so všeobecným predpokladom, že zvýšená interakcia medzi kultúrnymi skupinami predstavuje ohrozenie ich kultúrnej identity (Cantle, 2013).

Podľa interkulturalistického prístupu je možné a žiaduce, aby verejná politika podporovala príslušníkov jednotlivých skupín pri verejnom potvrdzovaní a rozvoji ich kultúrnej identity. Zároveň však treba pre príslušníkov rôznych skupín vytvárať rámec na interakciu, negociáciu a spoluprácu pri hľadaní optimálnych riešení týkajúcich sa vecí spoločného záujmu, ktoré sú založené na demokratických princípoch. To umožňuje „existenciu a spravodlivú interakciu medzi rôznymi kultúrami a poskytuje príležitosť vytvárať spoločné kultúrne vyjadrenie prostredníctvom dialógu a vzájomnej úcty“. Zároveň však zabezpečuje podmienky pre tých, ktorí majú záujem podieľať sa na kultúrnom živote vo svojich komunitách. Takúto situáciu možno nazvať interkultúrnou spoločnosťou. Uvedené podmienky predstavujú základy, na ktorých možno budovať interkultúrne interakcie.

Na tomto princípe analyzujeme úlohu vzdelávania vo vzťahu k týmto pohľadom na rozmanitosť v spoločnosti. Prirodzene, je tu spoločná dohoda, že exkluzivistická politika je v demokratickej spoločnosti neprijateľná. Úlohou vzdelávania v spoločnosti orientovanej na monokulturalizmus je prispievať k vytváraniu osobitej kultúrnej identity buď akcentovaním postavenia väčšiny skupiny a ignorovaním ostatných, alebo podporovaním myšlienky, že špecifické identity by sa mali tzv. rozpustiť a vytratiť, aby vznikla nová spoločná identita. Multikulturalizmus vníma vzdelávanie ako nevyhnutný nástroj na zachovanie kultúrnej rozmanitosti, vitality a udržateľnosti kultúrnych skupín. Kládne dôraz na identifikáciu a opis kultúrnych rysov – tie vníma ako špecifické; ďalej na budovanie príslušnosti k jednotlivým charakteristikám identity, aby sa posilňoval pocit lojálnosti k danej skupine; budovanie pozitívnej kultúrnej identity a pocitu odlišnosti od príslušníkov ostatných skupín. Interkulturalistický pohľad vníma úlohu vzdelávania ako prípravu jednotlivcov na život v interkultúrnej spoločnosti: na to, aby sa vychovali interkultúrne citliví občania, ktorí rešpektujú všetkých príslušníkov spoločnosti a majú schopnosť kritického myslenia. Preto treba do vzdelávacích systémov interkultúrny prístup.

Všeobecný cieľ interkultúrneho vzdelávania – pripraviť jednotlivcov na život v rôznorodom prostredí – znamená v podstate podporovať ich v nadobúdaní interkultúrnych kompetencií. To sa priamo vzťahuje na tretí pilier vzdelávania – žiť spolu, ktorý pozostáva z „rozvoja porozumenia iným ľuďom a uznania vzájomnej závislosti“ realizáciou spoločných projektov a učením sa „zvládať konflikty v duchu úcty k hodnotám pluralizmu, vzájomného porozumenia ... mieru“ a kultúrnej rozmanitosti (Delors, 1996). Žiak potrebuje skrátka získať vedomosti, zručnosti a hodnoty, ktoré prispievajú k duchu solidarity a spolupráce medzi rôznymi jednotlivcami a skupinami v spoločnosti. To

tiež úzko súvisí s ustanoveniami Všeobecnej deklarácie ľudských práv, podľa ktorých cieľom vzdelávania by malo byť „napomáhať vzájomnému porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami.“ Je tiež v súlade s ustanoveniami Rámcového dohovoru Rady Európy o ochrane národnostných menšín. Správa skupiny významných osobností, Žiť spolu – Kombinácia rozmanitosti a slobody v Európe 21. storočia (2011), sa navyše tiež domnieva, že rozvoj interkultúrnej kompetencie by mal byť kľúčovým prvkom školských osnov, ako aj neformálnych vzdelávacích aktivít.

Spĺnenie týchto všeobecných zámerov si vyžaduje, aby sa vzdelávanie zameralo na vyvážený spôsob, ako dosiahnuť nasledovné špecifické ciele vzťahujúce sa na nadobúdanie postojov, zručností, vedomostí a správania, ktoré je v súlade s jednotlivými prvkami interkultúrnej kompetencie:

- Rozvoj postojov, ako rešpektovanie kultúrnej rozmanitosti a kultúrnej identity ostatných, zvedavosť a vôľa učiť sa o iných kultúrach, rešpektovanie nejednoznačnosti a vôľa upustiť od posudzovania pri interkultúrnych stretnutiach, odmietnutie diskriminácie a intolerancie;
- Nadobúdanie zručností súvisiacich s interakciou s ľuďmi iného kultúrneho pôvodu, schopnosť uvedomovať si vlastné kultúrne vymedzenia, predsudky a stereotypy, ako aj identifikovať ich u ostatných, schopnosť zaujímať rôzne stanoviská, empatia, komunikačné a vzťahové zručnosti, schopnosť zvládať zlom v komunikácii a schopnosť mediácie kultúrnych výmen;
- Nadobúdanie vedomostí o kultúre vo všeobecnosti a jej dosahu na správanie jednotlivca a skupiny, o vlastnej kultúre a rôznych iných kultúrnych produktoch a praktikách;
- Stimulácia konania zameraného na podporu hodnôt interkultúrnej spoločnosti, boj proti predsudkom, diskriminácii a intolerancii;
- Rozvoj kritického kultúrneho povedomia.

Tieto prvky sú navzájom úzko prepojené. Vzdelávacie aktivity by sa mali na ne sústrediť ako na celok. Preskúmanie cieľov interkultúrnej výchovy tiež ukazuje, že pozitívne prvky týkajúce sa kultúry a kultúrnej rozmanitosti sú zohľadňované spolu s jednoznačným postojom proti negatívnym prvkom, ako stereotypizácia, predsudky, diskriminácia a intolerancia. Kritické kultúrne povedomie tiež znamená chápanie komplexnosti vzťahov medzi jednotlivcami a skupinami v kultúrne rozmanitej spoločnosti, ako aj skutočnosť, že medzi dominantnou kultúrou a ostatnými sociálnymi skupinami neraz existujú nevyvážené mocenské vzťahy. Tie sa spájajú s obmedzenou účasťou v rozhodovaní.

vaní či s problematickým vnímaním a postojmi verejnosti. Interkultúrna kompetencia sa teda vníma ako kombinácia postojov, vedomostí, chápania a zručností, ktoré umožňujú jednotlivcovi rozumieť a rešpektovať ľudí vnímaných ako z iného kultúrneho prostredia, reagovať vhodne, efektívne a s rešpektom pri interakcii a komunikácii s nimi, vytvárať s nimi pozitívne a konštruktívne vzťahy (Rus, 2005; Barrett, 2010).

Vzhľadom na uvedené prvky a špecifické výzvy spojené so vzdelávaním rómskych detí, ktoré zdôraznili mnohé štúdie a uznalo niekoľko dokumentov Rady Európy, zdá sa jasné, že uplatňovanie interkultúrneho prístupu v kontexte zmiešaných škôl s rómskymi deťmi predstavuje významnú príležitosť. Vzdelávací systém, ktorý je zameraný na rozvoj interkultúrnej kompetencie všetkých detí, prinesie priame výhody rómskym deťom vrátane lepšie prispôsobenej vzdelávacej ponuky. Jej výsledkom sú lepšie školské výsledky, ako aj rozvoj sebadôvery a pozitívnej kultúrnej identity rómskych detí. Tie uvidia, že škola uznáva a oceňuje ich kultúrne pozadie. Sústreďenie sa na interkultúrnú kompetentnosť navyše prispieva k zlepšovaniu vzájomných postojov a vzťahov medzi rómskymi a nerómskymi deťmi, aj k príprave všetkých detí na život v demokratickej a interkultúrnej spoločnosti. Dôsledkom je vyššia kvalita vzdelávania všetkých detí.

Tieto výhody však predstavujú aj niekoľko závažných rizík. Trom z nich je venovaná ďalšia časť štúdie. Ide o riziká, ktoré treba primerane zvládať v akomkoľvek kontexte, v ktorom sa vzdeláva väčší počet rómskych detí spolu so svojimi nerómskymi spolužiakmi.

2. Uznanie kultúrnej príslušnosti pri súčasnom predchádzaní nálepkovania

Aj dobre mienené zámery, škola či učitelia, ktorí chcú podporovať rómskych žiakov a zabezpečiť uznanie ich kultúrnej príslušnosti, sa môžu občas stretnúť s negatívnymi výsledkami. To sa týka nálepkovania detí ako Rómov, keď z akéhokolvek osobného či rodinného dôvodu si neprajú byť takto identifikované v školskom prostredí. Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín jasne uvádza, že etnicko-kultúrna príslušnosť je právo a nie povinnosť: „príslušnosť k menšine je vecou osobnej voľby, ktorá však musí byť založená na niektorých objektívnych kritériách, ktoré sú relevantné pre identitu danej osoby“ (Článok 3). Preto učitelia, ktorí nútia rómske deti uviesť svoju etnickú identitu, sa dopúšťajú vážneho porušenia práv týchto detí.

Niekoľko dokumentov Rady Európy navyše zdôrazňuje, že kultúrna príslušnosť by mala byť vnímaná dynamicky. Rozhodnutie byť vnímaný ako príslušník menšiny alebo nebyť s ňou identifikovaný nie je trvalý stav – a môže sa meniť podľa okolností. Povinnosť učiteľov je vytvárať v triede a v škole také podmienky, aby sa rómske deti cítili bezpečne, vítané a uznávané. Tak budú schopné bez nátlaku potvrdiť svoju príslušnosť a byť vnímané rovnako ako deti z väčšinovej skupiny, kedykoľvek si tak prajú. Rada Európy tiež podporuje myšlienku, že mnohí ľudia môžu mať viacnásobnú kultúrnu príslušnosť. Poradný výbor pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín vo svojom Tematickom komentári č. 3 o jazykových právach príslušníkov národnostných menšín preto uvádza, že „osoba si môže priať identifikovať sa s niekoľkými skupinami“. Táto myšlienka sa tiež nachádza v Bielej knihe o interkultúrnom dialógu. To by malo byť reflektované vo vzdelávacom procese a v školskom prostredí.

3. Rómsky jazyk vo vzdelávacom procese

Rómsky jazyk je neraz nespravodlivo vnímaný ako jazyk menšieho významu, nevhodný pre školské prostredie. No jeho používanie vo vzdelávaní je nielen právom, ale aj významným nástrojom na zvyšovanie kvality vzdelávania rómskych detí. V zmiešaných triedach s rómskymi žiakmi má jeho využitie viaceré účely. Medzi nimi treba nájsť správnu rovnováhu.

Po prvé, tak ako všetky menšinové jazyky, rómsky jazyk možno považovať za nástroj na posilnenie individuálnej a kolektívnej identity žiakov. Ak je teda jazyk v škole zjavne prítomný ako súčasť vzdelávacích a mimoškolských aktivít, ako aj v kontexte pozdravov alebo bilingválnych nápisov či oznamov, takáto jeho prítomnosť vysiela jednoznačný signál o rovnoprávnosti, uznaní a ocenení.

Po druhé, rómsky jazyk možno využívať ako zdroj na podporu zlepšovania študijných výsledkov a na motiváciu učiť sa. Rómske deti, ktoré komunikujú v rómskom jazyku v rodine a v komunite, môžu vnímať dochádzku do školy ako stresujúcu, niekedy až traumatizujúcu skúsenosť či kultúrny šok. Schopnosť učiteľov ovládať niektoré rómske slová, aby podporili integráciu detí do školského prostredia a porozumenie obsahu učiva vyučovaného v školskom jazyku, môže byť dôležitým faktorom úspechu.

Napokon, tretím účelom používania rómskeho jazyka v zmiešaných triedach s rómskymi deťmi je podporiť rozvoj jazykovej kompetencie vo vyučovanom jazyku. Výskumy ukázali, že učenie sa nového jazyka alebo zvýšenie kompetencie v novom jazyku si nevyžaduje pozastavenie používania jazyka,

ktorým jednotlivec hovorí (Cummins, 2003). Naopak, ak sa použijú správne vzdelávacie stratégie, používanie odkazov na materinský jazyk môže uľahčiť schopnosť učiť sa vyučovací jazyk.

Odporúčanie o význame kompetencií vo vyučovacom jazyku pre rovnocennosť, kvalitu a úspech vo vzdelávaní, ktoré prijal Výbor ministrov Rady Európy v roku 2014, uvádza, že vzdelávací proces by mal venovať pozornosť „všetkým jazykom, ktoré študenti používajú“, vrátane tých, ktorými komunikujú doma, ako aj „rôznych jazykových registrov“. Dokument ďalej uvádza, že „všetky jazyky prispievajú k úspechu v školskom vzdelávacom procese i k pocitu individuálneho naplnenia a príprave na aktívne občianstvo“. Toto je, samozrejme, prípad rómskeho jazyka bez ohľadu na úroveň jazykovej kompetencie alebo používaný dialekt. Ako sa však uvádza aj v odporúčaní a na ne sa vzťahujúcich publikáciách Rady Európy, isté riziká existujú v súvislosti s myšlienkou poskytovať špeciálnu pomoc deťom s iným materinským jazykom, než je vyučovací. Takáto špeciálna pomoc je prirodzene dôležitá a neraz nevyhnutná, aby deti mohli uplatňovať svoje právo na vzdelanie. To však neznamená znižovať štandardy a prospechové očakávania kladené na rómske deti. Ak dostávajú menej náročné úlohy alebo ich slabšie študijné výsledky sa považujú za uspokojivé, normálne alebo nezmeniteľné, bude to znamenať, že títo žiaci ukončia školu s menšími jazykovými kompetenciami. Tým sa stretnú s obmedzenejšími životnými príležitosťami.

Vo všeobecnosti možno povedať, že kladenie nižších nárokov na výkon detí zo znevýhodneného prostredia sa potvrdilo ako škodlivé pre ich osobný rozvoj, školský prospech a celkový život. To tiež platí v súvislosti s očakávaniami týkajúcimi sa jazykových kompetencií (Rist, 2007).

4. Výučba „rómskej kultúry“

Jedna z dôležitých výziev v tomto kontexte je spôsob, akým učitelia zvládajú aspekty spojené s kultúrnym pozadím rómskych detí. Spoločnou požiadavkou učiteľov venujúcich sa rómskym deťom je učiť sa viac o rómskej kultúre, aby lepšie rozumeli svojim žiakom, resp. aby bola rómska kultúra adekvátne reflektovaná v aktivitách a v prostredí školy. Zabezpečenie uznania a úcty ku kultúrnemu pozadiu detí je nesmierne dôležité pri budovaní pozitívnej kultúrnej identity rómskych detí. Okrem toho, odkazy na kultúrne prvky, ktoré rómske deti poznajú, sa osvedčili pri tvorbe a uplatňovaní efektívnejších vzdelávacích stratégií a metód. Deti sa ľahšie a lepšie učia to, čo je spojené s ich životom. Tiež budú viac motivované učiť sa.

Za touto hodnotnou myšlienkou o využívaní kultúrnych odkazov u rómskych detí vo vzdelávacom procese môžu však stáť rôzne pohľady na kultúru. Tie môžu mať rôzny účinok na jednotlivé vzdelávacie aktivity a na vlastné vnímanie rómskych detí, ako aj na spôsob, akým ich vnímajú nerómski spolužiaci. Dva z najdôležitejších pohľadov na kultúru – esencializmus na jednej strane a interakcionizmus či konštruktivizmus na druhej strane, sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke. Uvádza sa v nej aj spôsob, akým sú reflektované vo vzdelávacom procese a vo vnímaní rozdielov medzi ľuďmi.

Tabuľka 1 *Dva pohľady na kultúru: esencializmus a interakcionizmus/konštruktivizmus*

Pohľady na kultúru	Reflexia vo vzdelávacom procese	Vnímanie rozdielu
Esencializmus: Kultúry sú pevne stanovené subjekty s jasne odlišenými vlastnosťami	Výuka kultúry (vrátane legalizovaných produktov a výsledkov etnografického výskumu – „vysoká kultúra“)	Ľudia sú vo svojej podstate odlišní a to sa nezmení: „my sme takí, oni zas takí“
Interakcionizmus/konštruktivizmus: Kultúry sú dynamické subjekty, ktoré sa menia v čase, navzájom sa ovplyvňujú a budujú sa (reprodukovujú a rozvíjajú) prostredníctvom medziludských interakcií	Výuka o kultúrnych produktoch a praktikách s cieľom rozvíjať kritické porozumenie ich vzťahom, vývoju a vplyvu	Rozdiely medzi ľuďmi a ich kultúrne správanie sú výsledkom súboru komplexných socio-kultúrnych faktorov a menia sa v čase. Sú medzi nimi podobnosti i rozdiely

Esencialistický pohľad na rómsku kultúru môže viesť k normatívnemu pohľadu na to, čo znamená byť Róm a akí Rómovia sú. Neraz je odtrhnutý od skutočného života rodín detí. Esencialistický pohľad sa niekedy spája s myšlienkou, že všetky kultúrne praktiky sú prijateľné, pokiaľ sú odôvodnené príslušníkmi danej skupiny. Praktiky, s ktorými sa možno stretnúť v niektorých rómskych komunitách, ktoré zaujímajú odlišné postoje k dievčatám ako k chlapcom v zmysle prístupu k vzdelávaniu, môžu byť napríklad vnímané ako prijate-

telné. Môžu tiež prispieť, hoci nezámerné, k reprodukcii vnímania menejcnosti a odlišnosti, ktoré sa prekonávajú ťažko, prípadne sú neprekonateľné. To vedie k implicitnej predstave, že vecí sú, aké sú a niet nádeje na zmenu situácie a dosiahnutie faktickej rovnocennosti.

Naopak, pohľad založený na interakcionizme a konštruktivizme môže prispieť k vyváženějšímu poukazovaniu na rozdiely a podobnosť medzi príslušníkmi jednotlivých skupín, pričom vytvára kritické porozumenie príčinám týchto rozdielov. To zvyšuje pocit zodpovednosti a posilňuje schopnosti nielen pre internalizáciu kultúrnych praktík, aby sa prenášali na ďalšie generácie, ale aby tiež prispeli k pokroku a zmene.

Pohľad založený na interakcionizme pravdepodobne tiež prispeje k zvýšenému interkultúrnemu porozumeniu a zlepšeniu vzájomných postojov medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Zaradenie odkazov zo skutočného kultúrneho prostredia detí do vyučovacieho procesu – nielen prvky z učebníc a odkazy na generickú „rómsku kultúru“ – stimuluje a motivuje rómske deti. Prispieva k tomu, že vzdelávanie sa stáva zmysluplnejším pre všetky deti, pričom sa spája s každodennou sociálnou skutočnosťou. Napokon, pohľad založený na interakcionizme a konštruktivizme zdôrazňuje, že kultúrne praktiky sa menia bez toho, aby tým u skupiny došlo k strate identity. Skupinová identita sa teda vníma ako rozvíjajúca sa. Príslušníci skupiny sú schopní prispievať k tomuto vývoju. Zároveň sú vnímaní ako zodpovední za jeho smer a tempo. Napokon, tento pohľad podporuje pocit nádeje, že súčasné nerovnosti a nespravodlivosť možno prekonať.

Záver

Predkladaná štúdia potvrdzuje, že adaptácia vzdelávacieho programu v zmiešaných školách s rómskymi deťmi, ktorý je založený na princípoch interkultúrneho vzdelávania, poskytuje významné možnosti na podporu študijných výsledkov rómskych detí. Zároveň pomáha zvýšiť efektívnosť vzdelávania v prospech všetkých detí. To je v súlade s aktuálnymi trendmi a odbornou literatúrou, ako aj s politickými dokumentmi, ktoré prijala Rada Európy.

Analýza však zároveň upozorňuje, že aj dobre mienené iniciatívy, ktorých cieľom je explicitne reagovať na prítomnosť rómskych detí v škole, napríklad posilnenie viditeľnosti a používania rómskeho jazyka, ako aj zaradenie rómskych kultúrnych odkazov, môže predstavovať riziká. Výsledkom je zvýšená separácia rómskych detí od ich nerómskych spolužiakov a reprodukovanie pocitu nerovnocennosti. Hlavné riziká, ktoré tu boli zdôraznené, sa dotýkajú heteroidentifikácie rómskych detí a ich nálepkovania za Rómov, nižších nárokov

kladených na ich schopnosti naučiť sa vyučovací jazyk a akceptovania slabších študijných výsledkov, ako aj používania kultúrnych odkazov na základe – hoci aj implicitne – esencialistického pohľadu na kultúru a kultúrne rozdiely. Prekonanie esencialistického prístupu je nielen v rozpore s uznávanými trendmi v medzinárodných úvahách o kultúre (Barth, 1969; Baumann, 1996; Anderson, 2006), ale má aj jasný vplyv na dosah výučbových a vzdelávacích procesov v školách.

Tieto prvky vedú k záveru, že vzdelávacie programy pre učiteľov, ktorí pracujú so zmiešanými triedami zahŕňajúcimi rómske deti, by sa mali zamerať na presvedčanie učiteľov, aby podporovali interkultúrny prístup, prekonávali asimilacionizmus, exkluzionizmus a multikulturalizmus. Mali by ich tiež vybaviť nevyhnutnými postojmi, zručnosťami, vedomosťami a kritickým porozumením. Práve kritické chápanie tejto témy znamená zároveň si uvedomovať riziká a hľadať optimálne spôsoby, ako im predchádzať v lokálnom pracovnom kontexte. Efektívny spôsob, ako to dosiahnuť, je viesť učiteľov k pravidelnej reflexii nielen toho, čo robia, ale preveriť, či sa venujú určitým typom aktivít v reakcii na kultúrnu rozmanitosť vo svojich triedach. Tiež či ich práca je v súlade s tým, čo má vzdelávanie dosiahnuť, či je dosah na deti pozitívny, vedie k osobnému rozvoju a zlepšeniu interkultúrnych vzťahov.

Zoznam použitej literatúry

Referenčné dokumenty Rady Európy

- Rámcový dohovor o ochrane národnostných menšín (1995) a dôvodová správa a tematické komentáre Poradného výboru pre vzdelávanie a jazykové práva. [online] Dostupné na internete: www.coe.int/minorities
- Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov (1992) a súvisiace dokumenty. [online] Dostupné na internete: www.coe.int/minlang
- Biela kniha o medzikultúrnom dialógu.
- Odporúčanie CM/Rec (2009) 4 Výboru ministrov členským štátom o vzdelávaní Rómov a kočovníkov v Európe a súvisiace dokumenty. [online] Dostupné na internete: www.coe.int/education/roma
- Odporúčanie CM/Rec (2014) 5 Výboru ministrov členským štátom o dôležitosti kompetencií v jazyku (jazykoch) vo vzdelávaní k spravodlivosti, v kvalite vo vzdelávaní a pre úspech vo vzdelávaní.
- Správa skupiny významných osobností Žiť spolu – Kombinácia rozmanitosti a slobody v Európe 21. storočia (2011).

- ANDERSON, B. 2006 *Imaginárne komunity: Reflexie o pôvode a šírení nacionalizmu*. [Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism]. Upravené vydanie. Londýn : Verso, 2006. ISBN: 978-1-84467-086-4.
- BARRETT, M. 2010. *Interkultúrna kompetencia*. [Intercultural Competence]. [online] [2. 11. 2015]
Dostupné na internete: <http://www.theewc.org/content/resources/intercultural.competence/>
- BARTH, F. 1969. *Etnické skupiny a hranice. Sociálna organizácia kultúrnej odlišnosti*. [Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference]. Oslo : Universitetsforlaget, 1969. ISBN 9780045720194.
- BAUMANN, G. 1996. *Ku kultúre: Rozprava o identite v multi-etnickom Londýne*. [Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London]. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- BERRY, J. W. 2001. Psychológia imigrácie. [A psychology of immigration]. In *Journal of Social Issues*, 57, 2001, s. 615-631.
- CANTLE, T. 2013. Interkulturalizmus ako nový príbeh pre éru globalizácie a superrozmanitosti [Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity]. In Barrett, M. (ed.) *Interkulturalizmus a multikulturalizmus: podobnosti a rozdiely*. [Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences]. Štrasburg : Rada Európy, 2013.
- CUMMINS, J. 2003. Materinský jazyk u bilingválnych detí: Prečo je dôležitý vo vzdelávaní? [Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education?] In *SPROG Forum*, 2003, s. 15-20.
- FUCHS, S. 2001. *Proti esencionalizmu: teória kultúry a spoločnosti*. [Against essentialism: a theory of culture and society]. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-00610-0.
- RIST, R. 2007. O porozumení procesom vzdelávania: Príspevky k teórii nálepkovania. [On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions of Labeling Theory]. In Sadovik, A. R. (ed.) *Sociológia vzdelávania: Kritická čítanka*. [Sociology of Education: A Critical Reader]. New York : Routledge, 2007. s. 71-82. ISBN 978-0-415-80369-4.
- RUS, C. 2005. *Interkultúrne vzdelávanie a rómske otázky*. [Intercultural Education and Roma Issues]. Temešvár : Interkultúrny inštitút, 2005. ISBN 973-86883-3-6.
- RUS, C. 2007. Multikultúrny versus interkultúrny prístup k menšinovým právam: analýza založená na rumunskej prípadovej štúdii. [Multicultural versus intercultural approach to minority rights: an analysis based on the Romanian case]. In Ruegg, F. – Poledna, R. – Rus, C. (eds.) *Interkulturalizmus*

a diskriminácia v Rumunsku: Politika, prax, identita a reprezentácia. [Interculturalism and Discrimination in Romania: Policies, Practices, Identities and Representations]. Berlín : LIT Verlag, 2007. ISBN 3-8258-8075-3.

Kontakt

Calin Rus, Ph.D.

Interkultúrny inštitút v Temešvári

Bd 16 Decembrie 1989 no 8

Temešvár, Rumunsko

E-mail: calin.rus@intercultural.ro

Otázky jazykové správnosti v romštině

Jan Červenka

Abstrakt

Kapitola přibližuje otázku jazykové správnosti v romštině a analyzuje standardizaci romského jazyka a romského pravopisu. Po teoretickém úvodu se zaměřuje na různá pojetí jazykové správnosti u různých uživatelů romštiny. Na závěr rozebírá možnosti standardizačních přístupů k romštině: diskutuje zejména polyalternativní pojetí jazykového standardu.

Klíčová slova: Romština. Jazyková správnost. Standardizace.

Úvod

Představa jazykové správnosti v romštině je mezi uživateli silně zakořeněná, a to přesto, že romština dlouho nebyla jazykem psaným, a nebyla ani jazykem užívaným ve veřejné komunikaci přesahující hranice jednotlivých komunit. Například už Milena Hübschmannová (1933-2005), jejíž zkušenosti s romštinou sahaly do padesátých let 20. století, ve svých přednáškách upozorňovala na dva časté fenomény, které dle mého názoru dokazují na poměrně dávnou zakořeněnost pojmu jazykové správnosti mezi mluvčími romštiny. Já sám mám zkušenost s romštinou od začátku 90. let 20. století, a s oběma fenomény jsem se již tehdy rovněž opakovaně setkával.

Prvním takovým fenoménem je vzájemné zkoušení se z romštiny. To může mít buď vysloveně žertovný charakter, nebo zkoumá znalost původnějších, mizejících slov jako je šošoj – „zajíc“, která byla v řadě dialektů nahrazena přejímkami.

Druhým fenoménem jsou pak prostředky sociální kontroly v užším slova smyslu¹: hodnotící výroky typu jon phageren e čhib – „oni lámou - kazí romštinu“.

¹ Samozřejmě první fenomén – zkoušení se z romštiny - je v širším slova smyslu rovněž prostředkem sociální kontroly.

1. Jazyková správnost v teorii

Trávníček (1942: 107-108) pojímá jazykovou správnost v podstatě neoddělitelně od vzdělávání a jazykově – kulturních institucí, ale zdůrazňuje i úlohu praktických uživatelů při její konstituci: „Péče o jazykovou správnost je důležitou složkou jazykové kultury, záměrného pěstění, tříbení a vzdělávání spisovné mluvy po stránce teoretické, školské a praktické. (...) O jazykové správnosti měli by býti poučeni všichni ti příslušníci spisovného jazyka, kteří činně zasahují do vývoje spisovné mluvy. (...) Jsou to nejen teoretičtí filologové obírající se novočeským jazykem spisovným, nýbrž i praktické, a to jak autoři mluvnických děl založených prakticky, tak učitelé a profesori českého jazyka na všech školách.“ I v případě praktických uživatelů však Trávníček uvažuje o jazykové správnosti jen v rámci spisovného jazyka. Vysvětluje to následovně (tamtéž: 109): „Proč se zpravidla nemluví o chybách v mluvě lidové, v nářečích? Lidová mluva je soustava výrazových prostředků poměrně obmezená, jednotná, zcela nepatrně rozlišená (...) Vypěstujeme si pro ni živý jazykový cit, který znemožňuje nebo silně omezuje a potlačuje chyby proti ní. Každý, kdo vyrostl v nářečním prostředí a žije v něm, mluví zpravidla správně. Chyb proti nářečí se dopouští jen ten, kdo se mu sice v mládí naučí, ale delší dobu jím nemluví, nebo ten, kdo se dostane z jednoho nářečního prostředí do druhého a snaží se mluvit tímto nářečím druhým.“

Cuřín (1985: 122) upozorňuje na téma, které je pro nás důležité – dynamičnost jazykové normy a její složitý vztah s kodifikací¹, který rozhodně neznamená totožnost: „Jazykovědci tedy nestačí jen kodifikaci znát a brát na vědomí, je třeba neustále zjišťovat normu, je třeba zkoumat systém jazyka. Celkový systém jazyka lze však dobře postihnout jen v době současné, velmi těžké je to zjistit pro minulost. Proto se z hlediska současného tvary kdysi správné a jedině mohou jevit jako archaismy.“

Jedlička (1974: 29-30) upozorňuje: „Norma spisovného jazyka je fenoménem jazykovým, i když její utváření se děje za účasti činitelů sociálních a komunikativních, které je nutno i při lingvistické analýze plně respektovat.“

2. Různá pojetí jazykové správnosti u uživatelů romštiny

U různých uživatelů romštiny se po léta opakovaně setkávám s různými pojetími jazykové správnosti, a je až zajímavé, jak se mohou principiálně lišit.

¹ Ač i tento autor pracuje výhradně s materiálem češtiny, jejíž variabilita je jiného charakteru, než je tomu u romštiny.

2. 1. Purismus

Jednak je to pojetí puristické, čili správná romština v tomto pojetí nemá mít cizí prvky - v praxi se negativně hodnotí většinou prvky jazyka, od něž se romština emancipuje, čili jsme někdy svědky třeba i nahrazování českých či slovenských slov méně průhlednými východoslovenskými či rusínskými variantami přejímek. V určitém smyslu se v tomto pojetí projektuje diachronní rovina, čili perspektiva času: Pracuje se s představou romštiny, která kdysi - v lepší minulosti - nebyla tolik zasažena prvky kontaktního jazyka. Zároveň se pokud možno z romských základů romskými slovtvornými prostředky vytvářejí i pojmy pro stylové vrstvy budoucnosti, čili opět je tu přítomna diachronní rovina.

2. 2. Variantnost

Další pojetí správné romštiny, se kterým se setkávám, je vyzdvihování konkrétního, většinou vlastního dialektu. Víme, že severocentrální romština je dialektně bohatá a toto dialektní rozrůznění má geografický základ. Zároveň příliš neexistuje povědomí o nějaké vyšší, standardní variantě romštiny, stojící nad dialekty. Jako správná romština se pak mnoha uživatelům jeví to, co je bližší jejich vlastnímu dialektu, tedy variantě, se kterou jsou emocionálně identifikováni. Někdy se pak stává symptomem jazykové nesprávnosti i jen odlišná intonace (opakovaně jsem byl svědkem kritického výroku *jon gílaven* - „oni zpívají“). V tomto pojetí jazykové správnosti tedy dominuje horizontální rovina, ač je vyzdvihováním jednoho nářečí oproti jiným manifestováno vertikálně.

2. 3. Stylová výška

Další výklad pojmu jazykové správnosti v romštině již skutečně zohledňuje vertikální rovina: Analogicky k zavedeným literárním jazykům jako je slovenština se odlišují vrstvy romštiny podle takzvané stylové výšky. Čili za správnou romštinu může být považováno to, co se stylově hodí dejme tomu pro školu či romský tisk. Připomínám, že v této kategorii se samozřejmě uplatňuje i puristické hledisko uvedené pod bodem 2.1, může se tu uplatňovat i dialektní preference uvedená pod bodem 2.2, a už se tu poněkud prolínají hlediska jazykové správnosti a jazykové standardnosti.

2. 4. Olaština

Dalším zajímavým příkladem, co může být chápáno pod pojmem správná romština, je romština olašská. S tvrzením „olašská romština, to je ta správná romština“, jsem se mezi mluvčími severocentrálního dialektu setkal opakovaně. Na původ tohoto postoje mám 3 možnosti vysvětlení:

- a) Jednak je to manifestační a zvnějšku reflektovaná hrdost a určitá prestižnost samotné olašské komunity, což se pak promítá i do chápání jazyka této skupiny.
- b) Za druhé je to větší vitalita olaštiny. Zejména v České republice je v současnosti výrazný kontrast mezi užíváním severocentrální romštiny a jazykovou situací romštiny olašské, kterou naprosto plynule a na prvním místě jakožto pravou mateřštinu ovládá naprostá většina i té nejmladší olašské generace.
- c) Dalším důvodem respektu vůči olašské romštině může být i to, že zatíženost přejímkami z jiných jazyků není snadno rozpoznatelná: Olaština sice rovněž obsahuje přejímky na různých jazykových rovinách, ale řada těchto přejímek je z rumunštiny, která severocentrální romštinu neovlivnila, a také řecké či maďarské přejímky mnohdy nejsou totožné s řeckými či maďarskými přejímkami běžnými v severocentrální romštině: přejímají se jiná slova nebo jiné varianty. Olašská romština je pak při pohledu zvenčí považována za původnější jen proto, že i přejímky v ní zní neznámě.

3. Otázka standardnosti

3. 1. Standardizace pravopisná a standardizace jazyková

Nyní se tedy dostáváme k otázce standardnosti v romštině (která bývá občas s jazykovou správností ztotožňovaná a pro naše téma je nejdůležitější). Ovšem ještě než se na ni zaměřím, rád bych vymezil protiklad, který bývá v diskusích o romštině bohužel často zaměňován, a to je standardizace pravopisná oproti standardizaci jazykové: Jako varianty jazykové chápu to, co se liší v mluvené řeči, například v různých dialektech. Jako varianty pravopisné jsou pak možnosti různého zápisu daného výrazu.

Rozvoj a kultivace romštiny s sebou samozřejmě přinášejí úvahy o vlastní jazykové správnosti, i o podobě pravopisu, a tyto jevy nelze zcela oddělit. Přesto je ovšem třeba mít na paměti, že principiálně jsou uvedené jevy – vlastní jazyk a pravopis – na sobě nezávislé. To se pokusím ukázat na následující tabulce (srv. Červenka 2006a:11)

Jedna jazyková varianta, různé pravopisy

kerđom	kerdyom	кэрдем ²
--------	---------	---------------------

Různé jazykové varianty, jeden pravopis

kerđom	kerdžom	kerdem ³
--------	---------	---------------------

Různé jazykové varianty, různé pravopisy

kerđom	kerdyom	кэрдем
kerdžom	kerdžhom	кэрджом
kerdem	(kerdem)	кэрдэм ⁴

3. 2. Vliv interdialektního pravopisného principu

Integrální součástí romského pravopisu platného u nás je již od počátku i interdialektní princip, ač byl v různých dobách různě formulován (detailně o tomto tématu viz Červenka 2006 b). Tento princip má pomoci standardizaci a usnadnit písemnou komunikaci mluvčím různých subdialektů. Bohužel zároveň částečně způsobuje zaměňování jazykového a pravopisného standardu.

Pravopis (ortografie) je stanoven tak, aby zachovával historický protiklad některých fonémů, například *d'* a *dž*, který je ostatně zachován ve většině nářečí severocentrální romštiny:

*gadžo*⁵, *džal*⁶ x *kerđom*⁷, *d'ives*⁸

Ovšem pravidlo pro správnou výslovnost (ortoepie) k tomu dodává jasně, že výslovnost těchto zápisů je možná dle vlastního dialektu čtenáře.

Na většině slovenského území to tedy bude: *gadžo*, *džal* x *kerđom*, *d'ives*

Na Spiši a Šariši ovšem budou číst: *gadžo*, *džal*, *kerdžom*, *džives*

A na Severním Záhoří: *gađo*, *dađ*, *kerđom*, *d'ives*.

² Stejně vyslovovaná jazyková varianta (vyjádření významu „udělal jsem“ v severocentrální romštině (s výjimkou spišsko-šarišské nářeční skupiny) byla zapsána třemi různými pravopisy, z toho jeden se liší i písmem.

³ Zde byly naopak jednotným pravopisem zapsány různé jazykové varianty výrazu pro „udělal jsem“: majoritní podoba výrazu v severocentrální romštině, podoba ve spišskošarišské nářeční skupině severocentrální romštiny, a tentýž výraz v lovárské, tedy olašské romštině.

⁴ V posledním příkladu jsou uvedeny kombinace těchto možností: každou ze tří uvedených jazykových variant lze zapsat každým ze tří uvedených pravopisů.

⁵ „Nerom“, „sedlák“

⁶ „jde“

⁷ „udělal jsem“

⁸ „den“.

Uvedené pravidlo bývá bohužel občas interpretováno tak, že výslovnostní varianta *kerdžom* nebo *gado* je nespisovná, a je třeba ji opravovat a nepoužívat v oficiálnější komunikaci. Není tomu ovšem tak, pravidlo předepisuje dodržování protikladu *d'/dž* pouze pravopisu.

V nedávném textu upozorňuji i na možnost svedení uživatelů k takové záměně výkladem, který striktně neoděluje jazyk a pravopis (Červenka 2014: 63):

„Je třeba dodat, že dokonce ani ve všech popularizačních textech není zdůrazňováno přehledně, že pravidla se týkají pouze zápisu, a nezasahují do výběru jazykových variant. Například Hübschmannová (1993: 3) píše na jednom místě poněkud obecné HOVOR tak, ako si sa naučil doma, PÍŠ, ako ťa naučia knihy (taktéž v romské verzi), ale oproti tomu na téže stránce, výše a v jiném oddílu, je pasáž Neodporúčame varianty systémové. Čo to znamená? V niektorých podnárečiach slovenskej rómčiny sa mäččené D vyslovuje ako DŽ [...] Volíme variant Ď, nie teda DŽ – phendžom, pretože Ď je pôvodnejšie a bližšie iným romským dialektom na našom území. Správne bude teda: phend'om. Jen z velmi pozorného čtení a kontextu je zde patrné, že se mluví o návo-du pouze pro pravopis.“

3. 3. Situace standardu romského pravopisu a romského jazyka

Po tomto vymezení se tedy podívejme, jaká je vlastně dosavadní situace standardu romského pravopisu a romského jazyka na území bývalého Československa. Začneme přehledem dosavadních standardizačních aktů:

3. 3. 1. Pravopis SCR

První zásady pro zápis severocentrální romštiny byly publikovány v roce 1971 v příloze věstníku tehdejšího Svazu Cikánů – Romů (Hübschmannová 1971).

Formálně vzato nebyly prezentovány jako norma, šlo o deklarované redakční zásady, doporučení, později následovaly různé popularizační výklady publikované v Česku i na Slovensku. Pravopisné zásady procházely postupnými úpravami a zpřesněními. Principy romského pravopisu byly ovšem položeny, a postupně byly postulovány zásady platné dodnes. Centrem dění tehdy byla česká část tehdejšího společného státu (více o historii standardizace romského pravopisu Červenka 2014).

3. 3. 2. Pravopis ŠPÚ

S vročením 2006 vychází formálně zcela odlišná publikace pravidel – první příručka romského pravopisu (Hübschmannová, M. et al. 2006), která se spolu s doprovodnými výukovými publikacemi stává základem slavnostního vyhlášení standardizace romštiny ve Slovenské republice v červnu 2008 a pomáhá akreditaci romštiny jako vyučovacího předmětu.

Na rozdíl od předchozích pravopisně standardizačních aktů tuto publikaci charakterizuje systematicčnost, jde o standardní příručku popisující celý systém, a rovněž ji od nich odlišuje silná politicko-symbolická funkce, vrcholící slavnostním standardizačním aktem za účasti domácích i zahraničních politiků. Vlastní pravopisné principy jsou z pravopisu SCR většinou zachovány, případně systematicky rozpracovány a modifikovány.

Dalším důležitým rozdílem do standardizace SCR je fakt, že centrem dění je tentokrát (již samostatná) Slovenská republika. Hlavními hybateli jsou romští vysokoškolští vzdělanci ze Slovenské republiky (ač nad pravidly probíhá plodná spolupráce s pražskou romistickou školou) a organizačním centrem je Státní pedagogický ústav v Bratislavě.

3. 3. 3. Situace v jazykové standardizaci romštiny

Odhlédněme nyní od pravopisu a ptejme se již konkrétněji, jak je na tom v současnosti vlastní standardizace jazyková v severocentrální romštině?

V pravidlech (Hübschmannová, M. et al. 2006) má vlastní jazyková standardizace spíše deklaratorní povahu: symbolicky povyšuje romštinu mezi kultivované jazyky schopné funkcí menšinového jazyka. Neznamená to ovšem, že v jazykových variantách je možná naprostá libovůle. Ve všech písemných materiálech, které v letech 2006-8 doprovázejí oficiální standardizaci romštiny na Slovensku, jsou jasné tendence, zejména emancipačně – puristické. Především v materiálech nenalezneme přílišné vlivy jazykového kontaktu se slovenštinou, jakých jsme svědky v běžné mluvě rodilých mluvčích.

Co se týče jazyka jako takového (bez ohledu na pravopis), v publikaci nalezneme spíše systematický popis romštiny než výběr a prosazování závazných variant oproti jiným. Domnívám se, že to není nedostatek, ale může jít naopak o výhodu. A pokusím se to v následujícím textu dokázat.

4. Jazyková standardizace – možnosti a strategie

4. 1. Příklady protikladných standardizačních strategií

4. 1. 1. Monoalternativní vs. polyalternativní pojetí

Monoalternativní pojetí jazykového standardu je ve středoevropské tradici (například v češtině, slovenštině nebo němčině) málo zpochybňovaným modelem: jsou pečlivě vybrané standardní varianty - a ostatní považováno za nespisovné.

Na druhé straně je ovšem možná volnější kodifikace, přítomná například v hindštině. Hezky o této možnosti píše Hübschmannová a Šebková (2003: 72). Odhlédněme nyní od záměrného směšování pravopisu a jazyka v tomto popularizačním textu a berme citát jako ukázkou řešící čistě jazykovou standardizaci. Autorky píší:

„Zavedení pravopisných pravidel tedy znamená stanovit určitou normu, od níž by se ti, co oním jazykem píší, neměli odchylovat. Norma ovšem může mít různé rozpětí. Poté, co se v průběhu 19. století doslova probodovala norma českého pravopisu, stala se velmi rigidní, a hlavně monoalternativní. To znamená, že nepřipouštěla žádnou variantu. Dodnes najdeme v pravidlech českého pravopisu jen málo slov, která je možno psát dvojím způsobem. Naproti tomu se v současné době u některých standardizujících se jazyků ustavují normy polyalternativní, připouštějící dvě nebo i více možností, jak jedno slovo psát. Takovým příkladem může být hindština. (...) pro všechny dialekty hindštiny platí v současné době jedna spisovná norma. Ta však je mnohem tolerantnější než například norma češtiny. A tak v jednom textu můžeme najít dvojí, trojí (výjimečně až čtveřý) zápis téhož slova. Například výraz *prasád* (obětina) lze psát i jako *parśád*, *praśád* nebo *parśád*.“

4. 1. 2. Purismus vs. tolerance k produktům jazykového kontaktu

Při emancipaci jazyka v situaci asymetrického jazykového kontaktu se dle mého názoru vždy vynoří otázka purismu. Aktéři jazykové emancipace si alespoň do určité míry musejí položit otázky,

- a) nakolik zachovat vliv kontaktního jazyka, od něhož se daný jazyk potřebuje emancipovat (v našem případě tedy romština od češtiny nebo slovenštiny)

- b) nakolik zachovat vliv ostatních kontaktních jazyků, jejichž prvky se nutně do emancipujícího se jazyka dostávají (ať už přímo nebo prostřednictvím prvního kontaktního jazyka).

Pravidlem bývá, že prvky jazyka bezprostředně kontaktního a dominujícího bývají pocitovány jako více ohrožující, zatímco prvky ostatních jazyků, zejména některá mezinárodní slova, mají ambivalentní povahu: v některých situacích je rovněž tendence nahradit je slovy původními, jindy slouží jako obohacení, mohou jimi být i nahrazovány prvky bezprostředního kontaktního jazyka. Čili romské slovo slovenského původu *e učitel'ka* – „učitelka“ je pocitováno jako cizorodější prvek než třeba internacionalismus *o autobusis* – „autobus“, který se dostal do romštiny rovněž prostřednictvím slovenštiny.

Jazykový kontakt je neustálý proces, takže se s jeho produkty průběžně vyrovnávají všechny jazyky. Mohou zaujímat v různých obdobích a situacích a k různým kontaktním jazykům různé strategie.

Na jedné straně je tu příklad současné islandštiny, u které se postupuje puristicky: Jazykovědná komise vybírá vhodné islandské ekvivalenty pro nové pojmy, které přináší stále se vyvíjející realita, a pro které řada jiných jazyků spontánně přijímá cizí slova, většinou anglická. Důvodem je pocit ohrožení jazyka s malým počtem mluvčích prvky světově dominantní a geneticky příbuzné angličtiny.

Oproti tomu, jak jsem se zmínil, existují i strategie větší tolerance vůči jazykovému kontaktu. Zajímavé je třeba, jak se může proměnit pohled na jazykový kontakt v době, kdy dojde ke změně situace – například, když se přestane pocitovat ohrožení emancipujícího se jazyka. Třeba český lingvista Čermák⁹ (2001: 78) píše antipuristicky až s patosem, který vzdáleně připomíná někdejší puristické plédování za čistotu a původnost češtiny: „Přehnané snahy o autoritativní předepisování jednoho a káravé, úzkoprsé odmítání jiného v jazyce, známé z historie jako **brusičství** a při vymycování převzatých prvků i jako **purismus**, jsou stále v různém stupni dosti rozšířené, zvláště u některých etnik (vedle Čechů a Slovanů vůbec např. u Francouzů, Islandců, Maďarů aj.) Jejich málo realistickým, původně idealistickým, zpravidla však nepřiliš promyšleným cílem je jazyk očistit od všeho „špatného“, zvl. pak cizího. Proti pak stojí univerzální vývojové tendence jazyka po *demokratizaci, internacionalizaci*

⁹ Samozřejmě citát neuvádím jako důkaz převládnuší praxe, Čermák se proti přežívající puristické praxi kriticky vymezuje, ale jde o důkaz, že v národě, který národním obrozením prošel, jsou mezi jazykovědci za legitimní považovány i takovéto kritické úvahy. Domnívám se, že i když nepřijmeme Čermákův postoj pro současnou severocentrální romštinu plně, je vhodné v rámci vyváženosti tento postoj uvést.

a *simplifikaci* (výraz potřeby jazykové ekonomie). Z historie není doloženo, že by se nějaký jazyk „přemírou“ přítomnosti výpůjček zhroutil nebo vážně „poškodil“. Nejrozšířenější jazyk světa angličtina, který vyniká obrovským množstvím cizostí, výpůjček, se jimi stále obohacuje a naopak prosperuje.“

4. 2. Okolnosti volby standardizační strategie

Podle mých dosavadních zkušeností je při rozhodování nutné vzít do úvahy především dvě otázky:

4. 2. 1. Otázka jazykové situace romštiny

Romština (severocentrální romština) je reálně soubor subdialektů, jejichž rozdílnost nebývá velkou překážkou ve vzájemné komunikaci. Na straně uživatelů není zafixována hierarchie variant. Není zde konsenzuální pojem o nadstandardu, jako je tomu třeba u spisovné slovenštiny, která má navíc monoalternativní tradici. V romštině není zafixována ani existence nadstandardu, ani jeho případná podoba. Na tomto místě silně připomínám, že variabilita může být u romštiny vnímána pozitivně, a ani při potenciální expanzi tohoto jazyka do nových domén nemusí být na závadu.

S tím souvisí druhá otázka:

4. 2. 2. Otázka funkce standardizačního procesu

Je třeba si dostatečně uvědomit, čeho chceme standardizací v daném čase a dané jazykové situaci¹⁰ docílit. Opět se vraťme ke zmiňovanému příkladu Hübschmannové z hindštiny. Autorka jím ukazuje, kam směřují její preference. Jen připomínám, že jí nejde o všeobjímající toleranci ke všem existujícím variantám. Citovanou pasáž totiž uzavírá: „Samozřejmě, že rozpětí normy nemůže být bezbřehé a tolerance nemůže vést k chaosu a nesrozumitelnosti. Je tedy důležité – jako vždy a u všeho – volit zlatou střední cestu.“ (Hübschmannová – Šebková 2003: 72).

Konkrétní projevy variantnosti v severocentrální romštině jsou jistě námětem daleko rozsáhlejších textů, já pro účely tohoto textu uvedu jen námátkou několik příkladů:

- *džukel x rikono*

¹⁰ Namátkou rekapituluji: nářeční rozrůzněnost severocentrální romštiny bez společné představy hierarchicky vyšší podoby, vzájemná srozumitelnost nářečních variant, nebo teprve postupné prosazování romštiny do netradičních jazykových domén zejména na straně běžných uživatelů.

- *rikono* x *rukono*¹¹
- *kerdžom* x *kerďom*¹², *ďal* x *džal*¹³ (ve výslovnosti)
- *dareko* x *vareko*¹⁴

Položme si nyní otázku: je nutné z těchto variant vybírat jednu jako spisovnou a druhou označit za nespisovnou a ve škole nebo v redakci ji opravovat¹⁵?

5. Jazyková správnost při redakci a ve škole

Samozřejmě jsou pro školní i redakční praxi žádoucí jasné trendy k jazykové správnosti a normě. Pro všechny aktéry je důležitá poučenost v romistické jazykovědě. Je žádoucí kultivace romštiny zejména ve vyšších slohových vrstvách. Důležitá je i emancipace od kontaktního jazyka. Vše zmíněné má přinejmenším dvojí význam: jednak tato kultivace v důsledku usnadňuje komunikaci¹⁶ a jednak má význam symbolický – dovnitř i vně komunity mluvčích romštiny.

Zkusme však zvážit připuštění variability, zejména dialektní, přímo do principů standardu romštiny:

Variabilita nemusí bránit v porozumění, může obohatit. Dokonce může postupně vést k rozšíření standardu: například nářeční paralely typu *rikono* a *džukel*, která se tradičně v jednom komunikátu příliš nesetkala, mohou obohatit spisovnou romštinu synonymicky. Dokonce původnější výraz pro význam „babička“, indické *mami*, které se na Slovensku používá už jen na Liptově, může existovat vedle většinového *baba*, které bylo Romy přejato už v jižní Evropě a je pro naprostou většinu českých i slovenských Romů běžnou součástí romštiny.

Žádoucími opravami a vedením uživatelů k normě by se pokud možno neměla zadusit plynulost projevu, neměl by se brát adeptům rozvoje romšti-

¹¹ Všechny výrazy znamenají „pes“ – první protiklad je lexikální, druhý protiklad jsou lexikofonetické varianty

¹² „udělal jsem“ – morfonologická varianta

¹³ „jde“ – lexikofonetická varianta. Jak už jsem však vysvětloval, v obou těchto protikladech jde o totéž: zánik fonologického protikladu *d'/dž* směrem k *dž* na Spiši a Šariši a směrem k *d'* na severním Záhoří.

¹⁴ „někdo“. Morfonologická variace předpony *vare* (většina slovenského území) /*dare* (úplný východ Slovenska a Západní Ukrajina).

¹⁵ Čímž nechci popírat, že by bylo lze najít i nářečně okrajové a ostatním mluvčím nesrozumitelné jazykové varianty.

¹⁶ Nezapomínejme, že písemná komunikace probíhá mezi lidmi, kteří se osobně nemusí znát, mohou mluvit různými nářečím, a nemají možnost zpětné vazby a nonverbálních komunikačních prostředků.

ny (ani žákům na hodinách) elán, nadšení pro vyjadřování významů, pro které byla doposud vyhrazena slovenština. Ideálně by se měli každý svým vlastním jazykovým citem podílet na obohacování a dotváření této normy. Jazyková norma je totiž dynamická a nelze ji plně racionálně zkonstruovat předem. Z češtiny i slovenštiny známe řadu příkladů z doby národního obrození, kdy dobře míněnou snahu o obohacení jazyka praxe prostě nepřijala, zatímco jiná slova či fráze se ujaly...

Pro rozvoj nových stylových vrstev romštiny, ovšem takových, které přežijí jeden ročník romského periodika či jeden grant, je žádoucí - nebo dokonce nezbytné - vzájemné obohacování učitelů se žáky, redaktorů s pisateli. Podobně se čeští a slovenští národní obrozenci učili i od prostých lidí, ač od nich byli přitom sociálně značně vzdáleni.

Zejména ve fázi rozvoje romského školství a písemnictví se mi tedy jeví jako velmi vhodné ponechávat různé varianty, ať už novotvary, tak varianty nářeční.

Zkrátka - „s Romy dohromady dokážeme více“, a platí to nejen pro učitele či redaktora neromského, ale i pro rodilého mluvčího romštiny.

Zoznam použitej literatúry

- Cuřín, František 1985: Vývoj spisovné češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN nevedeno.
- Čermák, František 2001: Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0154-0
- Červenka, Jan 2006a: Standardizace romštiny oproti standardizaci romského pravopisu. In: Červenka, Jan (ed.): Jekhetanařďa čhibaha /Sjednoceným jazykem. Brno /Praha: Signeta. ISBN 80-903325-7-9. s. 9-16
- Červenka, Jan 2006 b: Interdialektní prvky v pravopisu severocentrální romštiny jako čtvrtý princip romského pravopisu. In: Červenka, Jan (ed.): Jekhetanařďa čhibaha /Sjednoceným jazykem. Brno /Praha: Signeta. ISBN 80-903325-7-9. s. 59-66
- Červenka, Jan 2014: Standardizace romštiny na území bývalého Československa. Acta universitatis Carolinae: Philologica 3/2014. Slavica pragensia XLII. ISSN 0567-8269. s. 55-70
- Hübschmannová, M. 1971. Úvodní lekce. Románo lil. č. 2, ISSN nevedeno příloha: s. 2-5.
- Hübschmannová, M. 1993. Hlavné zásady rómskeho pravopisu. Romano nevo lil. č. 88-89 (35-36), ISSN nevedeno. s. 3-6.
- Hübschmannová, Milena - Šebková, Hana 2003: Pravopis romštiny. In: Andrš,

- Zbyněk (ed.): Jekhetanutña čhibaha... /Společným jazykem... Brno: Společenství Romů na Moravě. ISBN 80-239-2110-X. s. 57-97
- Hübschmannová, M. et al. 2006. Pravidlá rómskeho pravopisu (s pravopisným a gramatickým slovníkom). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-89225-17-9
- Jedlička, Alois 1974: Spisovný jazyk v současné komunikaci. Praha: Universita Karlova (Acta universitatis Carolinae Philologica monographia XLIX). ISBN nevedeno.
- Trávníček, František 1942: O jazykové správnosti. In: Havránek, Bohuslav – Mukařovský, Jan (eds.): Čtení o jazyce a poesii. Praha: Družstevní práce. ISBN nevedeno. s.105-228

Kontakt

PhDr. Jan Červenka, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
Seminář romistiky, Katedra středoevropských studií
Celetná 20, místnost 116
116 42 Praha
jan.cervenka@ff.cuni.cz

Učebné zdroje v rómskom jazyku a ich význam pre zvýšenie čitateľskej gramotnosti žiakov z rómskych komunít

Eva Gašparová

Abstrakt

Vyučovaci predmet rómsky jazyk a literatúra v primárnom stupni vzdelávania s vyučovacím jazykom slovenským má kľúčové postavenie z hľadiska utvárania a získavania komunikatívnej kompetencie žiakov v materinskom jazyku. Úspešné dosiahnutie cieľov vyučovacieho predmetu je základom úspešného vzdelávania, výchovy, poznávacích procesov, učenia sa a v neposlednom rade aj pri osvojovaní slovenského jazyka. Sprostredkuje kultúru, kognitívne schopnosti a vzájomnú komunikáciu. Umožňuje rozvoj osobnosti, sebarealizáciu, socializáciu žiakov a ich začlenenie do spoločnosti.

Cieľom môjho príspevku bolo poukázať na význam vzdelávania žiakov z rómskych komunít využívaním ich materinského – rómskeho jazyka v primárnom vzdelávaní. Práca je rozdelená do troch kapitol. Prvá kapitola je venovaná bilingválnemu vzdelávaniu žiakov z rómskych komunít. V ďalších dvoch kapitolách sa charakterizujú vypracované učebné zdroje v rómskom jazyku pre primárne vzdelávanie a pre nižšie sekundárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: Čitateľská gramotnosť. Žiaci z rómskych komunít Primárne vzdelávanie. Rómsky jazyk. Učebné zdroje.

Úvod

V rámci projektu Štátneho pedagogického ústavu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“, ktorý je financovaný Finančným mechanizmom Európskeho hospodárskeho priestoru a štátnym rozpočtom Slovenskej republiky, sa vypracovalo niekoľko publikácií – učebných zdrojov, ktorých cieľom je podporiť proces interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania na školách.

Publikácie sú zamerané na rómsky jazyk, kultúru a históriu Rómov, ale aj na metódy vzdelávania, ktoré umožňujú realizovať inovatívne pedagogické prístupy zodpovedajúce potrebám a záujmom žiakov z rómskych komunít. Žiaci z rómskych komunít sa prostredníctvom vypracovaných učebných zdrojov oboznamujú nielen s písanou formou materinského – rómskeho jazyka, ale čítaním textov v rómskom jazyku rozvíjajú čitateľskú gramotnosť, rozvíjajú vyjadrovacie schopnosti v rómskom jazyku a osvojujú si základné pravidlá pravopisu.

1. Význam bilingválneho vzdelávania žiakov z rómskych komunít pre zvýšenie ich čitateľskej gramotnosti

Učebné zdroje sú vypracované dvojjazyčne, čo umožňuje učiteľovi-facilitátorovi vytvoriť v triede bilingválne prostredie.

Dôležitým faktorom pri výchove a vzdelávaní žiakov z rómskych komunít v primárnom vzdelávaní je hlavne rešpektovanie skutočnosti, že ich materinským jazykom je rómsky jazyk, ktorý je hlavným a v niektorých prípadoch jediným komunikačným prostriedkom v rodine.

Jazyková bariéra, s ktorou rómske deti do škôl prichádzajú, znižuje ich schopnosť porozumieť tomu, čo sa v škole učia, a je často príčinou ich školského neúspechu. Preto treba venovať jazykovému vzdelávaniu zvýšenú pozornosť.

Za bilingválne vzdelávanie príslušníkov menšín sa zasadujú aj ďalší autori (Garcia, 1986; Cummins, 2000), pretože sa empiricky zistilo, že bilingválne deti majú oproti monolingválnym deťom tú výhodu, že sú „doma“ v oboch kultúrnych prostrediach a majú aj väčšie niektoré kognitívne schopnosti a lepšie vzdelávacie výsledky než ich rovesníci ovládajúci len jeden jazyk. Ideálnym stavom je v tomto prípade vyrovnaný bilingvalizmus – deti ovládajú oba jazyky v rovnakej miere a učia sa ich po celú dobu povinnej školskej dochádzky, ale s ohľadom na to, ktorý jazyk je ich materinský a ktorý je pre ne cudzí.

Pre školskú úspešnosť žiakov z rómskych komunít je podľa môjho názoru dôležité poznať rodinné prostredie každého žiaka, zistiť, akým jazykom doma hovoria a čo každé dieťa vie. Pri takejto znalosti vlastnej triedy by už nemal byť problém pripraviť hodinu tak, aby tomu rozumelo každé jedno dieťa, a veci, ktorým nerozumie, sa mu vysvetlia v jeho materinskom jazyku. To všetko je možné realizovať v triede, kde nie je viac než dvadsať detí a aspoň s jedným rómskym pedagogickým asistentom k dispozícii. V každom prípade to však predpokladá, že aj učiteľ ovláda aspoň základy rómčiny, pretože tým deťom ukazuje, že ich jazyk je rovnocenný slovenskému jazyku. Otázkou však je,

akú rómčinu sa deti majú učiť na národnej úrovni. Je dôležité, aby sa dohodol jednotný dialekt, ktorý sa budú učiť všetky rómske deti, ktorých rodičia o to prejavia záujem. Hübschmannová (1998) pri svojej kodifikácii rómčiny vychádzala z dialektu východoslovenských Rómov, ktorí v súčasnosti aj v Česku tvoria najpočetnejšiu skupinu. Štandardizácia rómskeho jazyka na Slovensku sa uskutočnila v roku 2008 a vychádzala z kodifikácie rómskeho jazyka v roku 1971.

Vzdelávacie štandardy predmetu rómsky jazyk a literatúra ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3 vychádzajú z učebných osnov rómskeho jazyka a literatúry pre jednotlivé stupne vzdelávania. Všetky učebné zdroje boli vypracované v štandardizovanom rómskom jazyku v súlade s pravidlami pravopisu rómskeho jazyka a v súlade s medzinárodnými odporúčaniami Rady Európy a Rámcovým vzdelávacím programom rómskeho jazyka, ktorý bol vypracovaný v spolupráci s Európskym fórom Rómov a kočovníkov v roku 2008. Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka bol vypracovaný v rovnakom duchu ako Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR). Jeho cieľom je posilniť rast rómskeho jazyka ako funkčného materinského jazyka Rómov v modernej spoločnosti.

Výskumy jazykového vzdelávania detí z národnostných menšín jasne ukazujú, že poriadna znalosť materinského jazyka je veľkou výhodou pri učení sa jazyka majority, a že pokiaľ prvé roky základnej školy do veľkej miery prebiehajú v materinskom jazyku, nemajú tieto deti ani oneskorené vedomosti v porovnaní so žiakmi z majority a môžu potom na vzdelávanie v hlavnom prúde spoločnosti plynule nadviazať.

2. Charakteristika učebných zdrojov zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov z rómskych komunít v primárnom vzdelávaní

2.1. Rómsko - slovenská čítanka pre žiakov 2. ročníka základných škôl

Čítanka je veľmi vhodnou učebnou pomôckou pre žiakov z rómskych komunít na získanie čitateľskej gramotnosti nielen v slovenskom jazyku, ale aj v rómskom jazyku. Učebný zdroj sa zaoberá špecifikami rómskeho jazyka a jeho súčasným využívaním v edukácii. Zároveň zohľadňuje všetky požiadavky na vedomosti a zručnosti pre inkluzívne vzdelávanie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít.

Čítanka obsahuje desať tematických okruhov: *O škole, Moja rodina, O slovenčine a rómčine, Štyri ročné obdobia, O knihách a spisovateľoch, Z rozprávky do rozprávky, Ríša zvierat, Ludová slovesnosť, Z každého rožku trošku*. Je logicky štruktúrovaná a prehľadne spracovaná.

V rámci tematických okruhov jednotlivé dvojjazyčné texty – články, rozprávky, básne, riekanky, príslovia, hádanky – umožňujú žiakom získavať poznávacie a čitateľské kompetencie v rôznych vzdelávacích oblastiach. Texty sú obsahovým zameraním blízke záujmom žiakov, odrážajú praktické situácie, javy, ktoré sú vhodné na vyvodenie poznatku alebo jeho precvičenie.

Otázky a úlohy k textu rešpektujú požiadavky základného učiva, upriamujú pozornosť žiaka na samotný obsah textu a učiteľovi umožňujú zistiť úroveň porozumenia textu u všetkých žiakov.

2.2. Pracovný zošit k Rómsko - slovenskej čítanke pre žiakov 2. ročníka základných škôl

Súčasťou učebného zdroja Čítanka pre 2. ročník základných škôl je pracovný zošit, ktorý s učebným zdrojom korešponduje prostredníctvom identicky pomenovaných kapitol, ktoré tvoria rámec jednotlivých skupín úloh. Pracovný zošit je koncipovaný v slovenskom a rómskom jazyku.

Moderné i tradičné typy úloh v pracovnom zošite prehlbujú a rozširujú schopnosti žiakov pracovať s textom v slovenskom a v rómskom jazyku. Úlohy systematicky podporujú rozvoj čítania s porozumením so zameraním na vyššie úrovne tejto kompetencie: *nabádajú žiaka premýšľať o tom, čo čítal, vytvárať si vlastný názor a vedieť ho zdôvodniť*.

Primeranou formou sa v úlohách precvičujú preberané literárnovedné pojmy.

Úlohy rozvíjajú u žiakov okrem čítania s porozumením aj logické myslenie veku primeraným spôsobom, na niektorých miestach využívajú i medzipredmetové vzťahy s prírodovedou, riešia aktuálne reálne situácie zo života.

2.3. Rozprávky v rómskom a slovenskom jazyku

Učebný zdroj obsahuje 17 obľúbených slovenských rozprávok spracovaných dvojjazyčne, v slovenskom jazyku a následne v rómskom jazyku. Obsahom učebného zdroja je aj 5 krátkych textov veľmi pekných a poučných rozprávok z rómskeho prostredia, často tradovaných ústnym podaním v rómskych rodinách. Slovenské rozprávky v učebnom zdroji: *Červená čiapočka, Dlhý, Široký a Bystrozraký, Janko a čarovné fazuľky, Janko Hraško, Janko Polien-*

ko, Kocúr v čižmách, O dvanástich mesiačikoch, Hrnček, var!, Sol' nad zlato, Šípová Ruženka, Škaredé káčatko, Zlý vlk a kozliatka.

Rozprávky z rómskeho prostredia: *O primášovi Barovi/O Baris baro primašis, Muršoro a kráľ/ Muršoro the o thagar, Agnesa a Šukar/E Agnes the e Šukar, Džavo a jeho príbeh lásky/O Džavo the leskero kamiben, Róm advokátom/O Rom advokatos.*

Preklady slovenských verzií textov do rómskeho jazyka a aj texty samotných pôvodných rómskych rozprávok sú realizované v dialekte východoslovenskej rómčiny. Rómske texty sú blízke čitateľovi z rómskej komunity, vedú ho k prehĺbovaniu vlastnej identity a pre záujemcov o rómsky jazyk poskytujú možnosť stretnúť sa s autentickým textom tohto jazyka.

Dvojazyčná zbierka rozprávok v slovenskom a rómskom jazyku má viacstranné využitie. Texty rozprávok sú spracované primerane žiakom primárneho vzdelávania. Rovnako sú použiteľné aj pre vyššiu vekovú kategóriu, hlavne pri osvojovaní si rómskeho jazyka.

3. Charakteristika učebných zdrojov zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov z rómskych komunít v nižšom sekundárnom vzdelávaní

3.1. Učebnica rómskeho jazyka *Amari romaňi čhib/ Naša rómčina*

Učebnica rómskeho jazyka *Amari romaňi čhib* je určená žiakom 9. ročníka základných škôl a 1. ročníka stredných škôl.

Učebnica vychádza zo skúseností získaných počas vyučovania predmetu rómsky jazyk a literatúra v základných a stredných školách.

Obsahová charakteristika učebnice

Obsahom je 11 tematických okruhov a gramatika. Tematické okruhy zohľadňujú požiadavky na vedomosti a zručnosti pre začiatočníkov.

V rámci 11 okruhov študenti môžu rozvíjať svoje rečové zručnosti: počúvanie, čítanie, ústny prejav, písomný prejav. Každá lekcija obsahuje podtémy, ktoré svojím obsahom prezentujú obsah tematického okruhu. Didaktická štruktúra jednotlivých lekcíí umožní rôzne formy učenia, napríklad: individuálnu, skupinovú (tvorba projektov), partnerskú (dialógy) a triednu prácu. Lekcie, resp. ich podtémy obsahujú textovú a netextovú časť.

Charakteristika textovej časti

Druhy textov: monologický prejav, dialogický prejav, výpovede konkrétnych ľudí. Texty na čítanie s porozumením – tematické zameranie textov zodpovedá tematickým okruhom. V učebnici sú označené obrázkom otvorenej učebnice.

Druhy textov:

- a) autentické texty: dialógy, výpovede;
- c) literárne texty – ukážky z poviedok, príbehov, rómskych prísloví a hádaniek, v ktorých sa žiak stretáva s fiktívnymi hrdinami, udalosťami či prostredím, kde sa príbeh odohráva;
- d) informačné texty – sú zamerané na získavanie informácií, v ktorých sa žiak stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov.

Úroveň pochopenia vypočutého a prečítaného textu môžeme zisťovať:

- a) testom, v ktorom si z troch možností žiak bude môcť vybrať jednu možnosť;
- b) úlohami, napríklad: Gen u phen/lekhav pal soste pes andre paramisi, andro godaver lava... vakere?/Čítaj a povedz/napíš, o čom sa v rozprávke, v prísloví... hovorí. Ker palepheñibena/Utvor odpovede, Pherdar o phen-de.../Doplň vety...

Charakteristika netextovej časti

V netextovej časti učebnice je použitý obrázkový materiál – kresby, fotografie v súlade s textom. Kresby a fotografie sú výstižne a ľahko identifikovateľné žiakmi. Za každou lekciovou je rómsko-slovenský slovníček, v ktorom sú obsiahnuté všetky slová a výrazy vyskytujúce sa v danej lekcii. Pri podstatných menách sa uvádza množné číslo. Pri prídavných menách sa uvádza koncovka ženského rodu a množného čísla, napríklad: **baro, -i, -e - (bari, bare)/vel'ký, vel'ká, vel'ké, parno, -i, -e - (parñi, parne)/biely, biela, biele**. V slovenských ekvivalentoch sa uvádza len tvar mužského rodu.

Cvičenia

Učebnica obsahuje cvičenia zamerané na osvojovanie, precvičovanie, upevňovanie a opakovanie gramatického učiva. Sú obsiahnuté v jednotlivých lekciách, ich charakter závisí od výskytu gramatických javov v tematickom okruhu, napríklad: *cvičenia na doplňovanie správnych gramatických tvarov, na preklad slovenského textu do rómčiny a opačne, na vyhľadávanie a určovanie slovných druhov, na tvorbu otázok a odpovedí, na doplnenie slov, na vyhľadá-*

vane informácií, na dokončenie rozprávania alebo neukončeného prozaického diela atď.

Súčastou učebnice je aj *manuál pre učiteľa*, ktorý okrem metód a foriem práce v rámci jednotlivých lekcí obsahuje preklady takmer všetkých rómskych textov a možné riešenia úloh a cvičení.

3.2 Pracovný zošit k učebnici *Amari romaňi čhib*

Pracovný zošit k učebnici *Amari romaňi čhib* je doplnený a upravený pre žiaka. Hlavným cieľom prepracovania je snaha umožniť žiakovi jednoduchšie a rýchlejšie porozumieť preberanej látke a zvýšiť tak jeho záujem a motiváciu. Veľkou výhodou je skutočnosť, že s pracovným zošitom môžu žiaci pracovať nielen v škole, ale aj doma pri samoštúdiu. To umožňuje zintenzívnenie výučby, kontrolu získaných vedomostí, a tým aj lepšie výsledky.

Stručná charakteristika jednotlivých častí pracovného zošita

V časti *Gramatika* sú v rómskom a slovenskom jazyku vysvetlené základné gramatické javy danej lekcie. Za vysvetlením gramatiky nasleduje rómsky text, ktorý nadväzuje na hlavnú tému v učebnici *Amari romaňi čhib* a jeho cieľom je upevniť si slovnú zásobu a rozvíjať komunikačné schopnosti. Po texte nasledujú cvičenia, ktoré umožňujú kontrolu, či bol gramatický jav správne pochopený. Na konci pracovného zošita je kľúč k týmto cvičeniam.

V pracovnom zošite sa precvičujú formy a používanie jednotlivých dorozumievacích prostriedkov. Všetky cvičenia nadväzujú na učebné kroky v učebnici *Amari romaňi čhib*. Sú určené predovšetkým na individuálnu prácu v škole alebo doma.

Slovná zásoba k lekciam

Slovíčka sú zoradené podľa ich výskytu v jednotlivých lekciami v pracovnom zošite. V slovnej zásobe je uvedená základná slovná zásoba (jednotlivé slovíčka, väzby a niekedy aj ukážkové vety), ktorú by mal žiak pri prebratí celej lekcie aktívne ovládať.

Kľúč k cvičeniam

Kľúč obsahuje preklady rómskych textov a správne riešenie jednotlivých úloh, čo umožňuje študentovi vlastnú kontrolu vypracovaných cvičení.

Záver

Z rôznych prieskumov, ktorými sa testovalo čítanie a porozumenie žiakov primárnej školy, sa ukázalo, že žiaci zo sociálne znevýhodnených rodín, teda aj žiaci z rómskych komunít, skutočne zaostávajú tak v čítaní, ako aj v porozumení za svojimi rovesníkmi zo sociálne intaktného prostredia. Jedným z dôvodov tohto negatívneho javu môže byť absencia vzoru rodiča, ktorého by doma žiaci videli čítať (si). Ďalším dôvodom môže byť neprítomnosť iných kníh ako učebníc v domácnosti, nízka návštevnosť knižníc či nezáujem rodičov o školské výsledky ich dieťaťa – v dôsledku čoho tieto deti aj častejšie opakujú ročníky.

Osobitným problémom je jazyková pripravenosť detí, ktoré v rodine nemajú možnosť osvojiť si vyučovací jazyk a vytvárať si predpoklady na vstup do školy. Pred vstupom do školy nikdy nepoužívali žiadne učebné pomôcky ani sa s nimi nestretli. Tieto znevýhodnenia sú určujúcim faktorom počiatočnej neúspešnosti rómskych detí.

Počiatočná neúspešnosť žiakov z rómskych komunít ich nemotivuje k tomu, aby chodili do školy, k ďalšiemu štúdiu ani ku snahe po vyššom vzdelaní. V súčasnom školskom systéme mnoho rómskych detí absolvuje osobitné školy, čím sú často pre celý život určené na menej kvalifikované práce alebo nemajú vôbec možnosť uplatniť sa na trhu práce.

Osvojovanie si písanej reči je a vždy bolo dominantnou zložkou elementárneho vzdelávania. Dominantnou rozsahom, ale predovšetkým významom – ako nevyhnutnej podmienky a nástroja ďalšieho vzdelávania vrátane nezávislého sebavzdelávania. Nadobúdanie zručnosti čítať je vážnym prelomovým momentom v jazykovom i všeobecne kultúrnom rozvoji dieťaťa a človeka vôbec (Portik – Novotná, 2007). Ved' schopnosť čítať je spájaná s vyššou kvalitou života – a to nie len u jednotlivcov, ale v prípade dospelých aj u ich rodinných príslušníkov a celej komunity. Čítanie je zásadnou schopnosťou nevyhnutnou na dosahovanie školských úspechov, ale i celoživotného vzdelávania (Belásová, 2003; Gove, 2009; Frazier – Pflapsen, 2012). Je preto dôležité upozorniť na potrebu podpory účinného vyučovania čítania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, a to už v prvých rokoch školskej dochádzky.

Podakovanie patrí ŠPÚ, ktorý v rámci projektu „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“ umožnil realizáciu spomínaných učebných zdrojov v rómskom jazyku na podporu čitateľskej gramotnosti, teda zručnosti čítať ako jednej zo základných ľudských zručností vôbec.

Zoznam použitej literatúry

- BELÁSOVÁ, L. 2006. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov : PF PU, 2006. ISBN 80-8068-410-3. EGRA Tracker [online]. [cit. 2012-03-20].
Dostupné na internete: <https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=188>
- Cummins, J. 1997. Minority status and schooling in Canada. In *Anthropology & Education Quarterly*, 1997, 28 (3), s. 411-430.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters, 2000.
- FRAZIER, J. – PFLEPSEN, A. 2012. *Tools and Tips for Planning and Implementing an Early Grade Reading Assessment*. [online]. [cit. 2012-03-20].
Dostupné na internete: <<https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=357>>.
- Garcia, E. E. 1986. Bilingual development and the education of bilingual children during early childhood. In *American Journal of Education*, 1986, 95(1), s. 96-121.
- GOVE, A. et al. 2009. *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. RTI International : Durham, North Carolina, March 30, 2009.
- Hübschmannová, M. 1998. *Můžeme se domluvit. Šaj pes dovakeras*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1998.
- PORTIK, M. – NOVOTNÁ, E. 2007. *Príprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov : PF PU, 2007. ISBN 970-80-8086-722-9. *Štátny vzdelávací program. ISCED 1, ISCED 2*. [online]
Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk>>

Kontakt

Mgr. Eva Gašparová

Pracovisko: Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium

Adresa pracoviska: Požiarnická 1, 040 01 Košice

E-mail: eva.gasparova1@gmail.com

Podpora v oblasti vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov (Prax Múzea rómskej kultúry)

Petra Bandouchová, Eva Kicková, Eva Dittingerová

Abstrakt

Hlavným cieľom príspevku je predstavenie problémov a konkrétnej podpory v oblasti vzdelávacieho procesu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vybranej lokality. Identifikujeme najčastejšie problémy, s ktorými sa deti v procese vzdelávania stretávajú. Tieto problémy zasadzujeme do širšieho historického a sociologického kontextu. Prítomný je i opis špecifickej lokality, z ktorej deti pochádzajú. Ponúkame charakteristiku vývoja konkrétneho modelu podpory vo vzdelávaní, ktorý je realizovaný Múzeom rómskej kultúry.

Kľúčové slová: Vzdelávanie. Problémy vo vzdelávaní. Múzeum rómskej kultúry.

Úvod

Rómske etnikum je v Českej republike, na Slovensku i v ostatných krajinách centrálnej Európy (vo väčšej či menšej miere) dlhodobo vystavené pôsobeniu procesov marginalizácie¹ a sociálnej exklúzie². Dosah týchto procesov má komplexný charakter. Zasahujú všetky dimenzie života jedincov, od kvality materiálnych podmienok až po kvalitu sociálnych vzťahov. Dotýkajú sa všetkých úrovní sociálnej štruktúry, od jednotlivcov až po celé skupiny (Percy-Smith, 2000). Dochádza k deteriorácii životných podmienok a postavenia etnika v rámci sociálnej štruktúry spoločnosti. Proces sociálnej exklúzie má dy-

¹ Marginalizácia predstavuje proces odsúvania jednotlivcov, skupín alebo celých spoločenských skupín do okrajovej, menej významnej pozície v prostredí konkrétnej sociálnej reality (Radičová 2001). Tento proces je možné vnímať ako predstupeň sociálnej exklúzie.

² Komisia Európskeho spoločenstva definuje sociálnu exklúziu ako proces „vylúčenia jedincov a sociálnych skupín z ekonomického a sociálneho života, a tým aj možnosť podieľať sa na právach, životných prostriedkoch a zdrojoch blahobytu zdieľaných zvyškom populácie“ (In Mareš – Horáková – Rákoszyová, 2008).

namický charakter a je dôležité uvedomovať si vzájomnú vzťahovosť dimenzií, na ktoré pôsobí.

Multidimenzionálna deprivácia stavia Rómov do znevýhodnenej pozície voči majoritnému obyvateľstvu. Tento stav je výsledkom zmesi historického vývoja etnika, jeho súčasného spoločenského postavenia a nadobudnutých charakteristík.

Prevažná časť Rómov je neustále konfrontovaná s procesom sociálneho vylúčenia. Tento proces môže mať rôzne podoby: fyzické násilie, pôsobenie formálnych a neformálnych spoločenských noriem, odôvodňovanie nerovností prostredníctvom symbolických významových konštrukcií (Bargel – Mühlpachr, 2010). Základné oblasti života jedincov, v ktorých môžeme sledovať podoby procesu vylúčenia, sú: oblasť zamestnanosti, oblasť bývania, oblasť vzdelávania a oblasť zdravotnej starostlivosti. Európska komisia (2012) považuje tieto štyri oblasti za základné strategické piliere procesu integrácie jedincov do spoločenského systému. Nabáda členské štáty k aktívnemu riešeniu problémov spojených s procesom sociálneho vylúčenia.

Odstraňovaniu príčin sociálneho vylúčenia a zmierňovaniu jeho dosahov sa venuje široké spektrum subjektov, od aktívnych jedincov až po formálne inštitúcie. Zvolený (aktívny či pasívny) prístup k problémom má vplyv nielen na jednotlivcov, ale aj na vývoj širšieho sociálneho prostredia.

Riešenie akútnych problémov v jednotlivých dimenziách života jedincov je zložitou a náročnou úlohou. Príklady dobrej praxe preto predstavujú zdroj inšpirácie a know-how, akým spôsobom sa k tejto výzve postaviť. Bez významnejších zásahov jednotlivých aktérov pomoci sa prostredie zasiahnuté sociálnou exklúziou vyvíja smerom v závislosti od charakteristík jeho obyvateľov (Keller, 2010). Vo väčšine prípadov má vývoj regresívny charakter. Vznikajú a prehľbujú sa sociálno-patologické javy (kriminálnosť, alkoholizmus, drogové závislosti a pod.).

Náš príspevok sa venuje predstaveniu činnosti konkrétneho aktéra podpory, ktorým je Múzeum rómskej kultúry v Brne realizujúce podporu v oblasti vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v lokalite Cejl³. Táto lokalita nesie známky sociálneho vylúčenia.

Ponúkame charakteristiku oblasti vzdelávania v lokalite v spojitosti s historickým vývojom vzdelávania v Českej republike. Identifikujeme najčastejšie problémy, s ktorými sa deti z lokality stretávajú. Predkladáme charakteristiku vývoja konkrétneho modelu podpory. V záverečnej časti prípad zasadzujeme do širšieho kontextu problematiky a poukazujeme na limity systému vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom.

³ Lokalita administratívne patrí do dvoch mestských častí: Brno-sever, Brno-stred.

Za dôležitú považujeme zmienku o tom, že náš text sa zaoberá problémami vzdelávania rómskych žiakov, ktorí spolu so svojimi rodinami patria do kategórie sociálne znevýhodnených jedincov.

1. Význam vzdelávania a vzdelania

Vzdelávanie reprezentuje proces, ktorý jedincovi umožňuje rozvoj smerom k dosahovaniu najvyššieho možného potenciálu. Napomáha k sebauvedomeniu si príslušnosti ku komunite (sociálnej, kultúrnej, národnej). Pomáha nám pri budovaní vlastnej identity a vytváraní vzťahov s ostatnými (Kwadrans, 2011).

Vzdelanie je považované za hodnotu, ktorá jednotlivcovi slúži ako nástroj asimilácie na neustále sa meniace sociálne prostredie. Pripravuje jedincov na tranzíciu do dospelosti a podporuje osvojovanie si humanistických postojov (Kwadrans, 2011). Predstavuje kľúčový faktor, ktorý môže eliminovať sociálne vylúčenie jedincov a ich znevýhodnenú pozíciu (Souralová, 2008).

2. Vzdelávanie Rómov v historickej perspektíve (18. storočie – súčasnosť)

Počas historického vývoja rómskeho etnika na území Česka a Slovenska nebol systém vzdelávania tejto minority nijakým spôsobom formálne inštitucionalizovaný. Reprodukovanie vedomostí z oblasti kultúry, histórie a jazyka sa realizovalo prostredníctvom ústneho podania. Pracovné zručnosti a komunikačné schopnosti sa získavali na základe žitej skúsenosti.

Rozsiahlejšie informácie o vzdelávaní Rómov sa objavujú až na konci 18. storočia, keď Mária Terézia vydáva dekrét o povinnej školskej dochádzke, ktorá sa dotýkala aj detí rómskeho pôvodu. Vzdelávanie malo napomôcť k deštrukcii kultúrnej identity, aby sa jedinci rýchlejšie asimilovali do väčšinovej spoločnosti (Kwadrans, 2011).

Po 1. svetovej vojne bol Rómom na jednej strane priznaný štatút národnosti, ktorý im garantoval určité postavenie a práva, na druhej strane bol ich kočovnícky spôsob života vystavený výrazným represiam. Bolo možné sledovať čiastočné pokroky vo vzdelávaní (prípady úspešného vzdelávania). Napriek tomu bola negramotnosť rómskeho obyvateľstva v medzivojnovom období na úrovni 89 – 99 %. Rómsky holokaust na území Čiech a Moravy vyhladil majoritu Rómov.

Nástup komunizmu priniesol centrálnemu vzdelávaciemu systému ideologické zataženie. Vzdelávanie ovplyvňovali koncepty nacionalizácie, asimilácie a kompletnej integrácie, ktoré ignorovali kultúrnu a lingvistickú odlišnosť. Po

treby rómskych žiakov boli mylne stotožňované s potrebami nerómskych žiakov.

50. roky priniesli vznik špeciálnych škôl a kompenzačných tried, ktoré sa vytvárali hlavne v oblastiach, kde sa nachádzali najviac zanedbané rómske komunity.

V 60. rokoch dochádza k vytváraniu výlučne rómskych škôl. Asimilačné techniky (disperzia a relokácia) vystriedali techniky sociálneho inžinierstva. Začína fungovať podpora sociálneho štátu. Paternalistický prístup štátu vytvára závislosť Rómov od pomoci. Táto situácia má vplyv na zhoršovanie vzťahov s majoritou.

70. roky prinášajú snahu autorít o zvyšovanie miery integrácie rómskeho etnika prostredníctvom vzdelávania detí. Primárne sa zameriavali na rómske deti zo znevýhodneného prostredia. Autority nedokázali rozpoznať potrebu implementovania individuálneho a osobného prístupu k deťom, ktoré prichádzajú z iného kultúrneho a rodinného prostredia. Vzdelávanie sa zameriavalo na osobný rozvoj a rýchle osvojovanie si vzdelávacích kompetencií a encyklopedických znalostí. Budovaniu sebadôvery a osobnej identity alebo poznávaniu vlastného historického a kultúrneho dedičstva sa nevenovala žiadna pozornosť (Kwadrans, 2011).

Od vojny až do roku 1989 prešli vzdelávacím systémom tri generácie Rómov. Ani jedna z generácií nezažila stav, že by školský systém dokázal inkorporovať do svojho fungovania odlišnosť a špecifické potreby ich etnika. Pracovníci v školstve neboli pripravení na takýto typ úlohy, nemali potrebnú kvalifikáciu. Dosiahnuté úspechy mali kvantitatívny charakter (zvýšenie počtu študujúcich, zníženie počtu negramotných). Problémom bol nedostatočný posun v kvalite.

Transformácia spoločenského systému v roku 1989 priniesla veľké zmeny, no v oblasti vzdelávania k výraznejšiemu posunu nedošlo. Existujúce nerovnosti vo vzdelávaní nezmizli. Dochádza k ich prehlbovaniu. Napriek tomu je úroveň vzdelania rómskeho etnika vyššia ako kedykoľvek predtým (Kwadrans, 2011).

3. Vzdelávanie Rómov v lokalite Cejl

Lokalita Cejl je jednou zo štyroch sociálne vylúčených (alebo sociálnym vylúčením ohrozených) lokalít, ktoré sa nachádzajú v prostredí mesta Brno (GAC, 2006).

Charakteristickými znakmi tohto prostredia sú: nevyhovujúce bytové podmienky, znížené hygienické štandardy, koncentrácia chudoby a rôznych sociálne patologických javov.

Prevažnú časť jeho obyvateľov tvoria Rómovia. Mnohí z obyvateľov sa nachádzajú v nepriaznivej sociálno-ekonomickej situácii. V lokalite sa nachádza

široké spektrum vzdelávacích inštitúcií, od materských škôl až po stredné školy. Dieťa žijúce v tejto lokalite môže prejsť vzdelávacím procesom bez toho, aby muselo jej prostredie opustiť (Souralová, 2008). Vzdelávacie zariadenia nachádzajúce sa v lokalite a jej blízkom okolí sú teda logickou voľbou jej obyvateľov.

Hlavným aktérom vzdelávania v lokalite sú základné školy. V roku 2004 to boli 4 samostatné základné školy. Neskôr došlo k ich zlúčeniu, ktoré malo za následok masívny odchod nerómskych žiakov do škôl mimo lokalitu. Rodičia nechceli svoje deti umiestňovať do tried s veľkým počtom rómskych žiakov pochádzajúcich zo stigmatizovanej lokality. Na základe tohto vývoja došlo k vytvoreniu segregovaných rómskych škôl. Vytvára sa uzavreté homogénne prostredie, ktoré má tendenciu kultivovať jedincov na základe požiadaviek prostredia, v ktorom žijú (Vašečka, 2004). Povedomie detí o hodnote vzdelania determinuje vplyv rodičov a sociálneho prostredia. Deprivovaná sociálno-ekonomická situácia v rodinách a nízka miera vzdelanosti generácie rodičov podporuje devalváciu hodnoty vzdelania.

Ako hlavný aktér pomoci a zmien by mal v tomto prípade figurovať štát, ktorý disponuje potrebnými nástrojmi a zdrojmi. Vývoj oblasti vzdelávania v lokalite poukazuje na to, že tento aktér vo svojej činnosti zlyháva. Do procesu pomoci sa teda zapojujú ďalší aktéri. Ideálnym stavom by bolo, ak by jednotlivé strategické subjekty (orgány samosprávy, základné školy, komunitní pracovníci, mimovládne organizácie a neformálne združenia občanov) vytvorili sieť spolupráce. Takáto kooperujúca sieť by zvýšila potenciál úspešnosti realizovaných aktivít a rozsah ich dosahu (Mušínska, 2012).

4. Múzeum rómskej kultúry – aktér podpory v oblasti vzdelávania

Pomoc realizovaná neformálnymi združeniami a neziskovými organizáciami⁴ býva často jedným z prvých krokov, ktoré naštartujú zmeny v sociálne vylúčenom prostredí. V niektorých kritických prípadoch je to dokonca jediná možnosť riešenia situácie (Repová – Harakal', 2002). Pomoc poskytovaná etnickým menšinám a znevýhodneným skupinám má mnohokrát neformálny charakter a zabezpečujú ju aktivisti, zapálení dobrovoľníci alebo prirodzení lídri miestnych skupín (Bíró – Kovács, 2001).

⁴ V lokalite Cejl okrem Múzea rómskej kultúry pôsobia aj ďalšie neziskové organizácie venujúce sa práci s rómskou komunitou (a to nielen v oblasti vzdelávania). Najznámejšími aktérmi sú: IQ Roma servis, DROM, Združenie Rómov na Morave (SRNM).

Múzeum rómskej kultúry bolo založené v roku 1991 z iniciatívy rómskych intelektuálov ako nevládna nezisková organizácia. V roku 2005 sa z neziskovej organizácie pretransformovalo na štátnu príspevkovú organizáciu, ktorá patrí pod pôsobnosť Ministerstva kultúry ČR. Medzi jeho hlavné aktivity patrí budovanie zbierkového fondu, dokumentujúceho kultúru a dejiny Rómov. Časť fondu je prístupná v rámci stálej expozície. Múzeum ďalej realizuje krátkodobé výstavy, interaktívne workshopy a odborné semináre. Pre širokú verejnosť organizuje prednášky a diskusie s cieľom sprostredkovať informácie o rómskej kultúre a prispievať tak k boju proti xenofóbii a rasizmu. Realizuje vzdelávacie programy týkajúce sa rôznych tém (história, kultúra), ktoré sú určené pre detské a študentské kolektívy. Od roku 2005 sa múzeum zaoberá aj problematikou vzdelávania rómskych detí, pre ktoré realizuje edukačné i voľnočasové aktivity, ktorým sa v texte budeme venovať neskôr.

Kvalitné vzdelanie rómskych detí považujeme za kľúčový faktor determinujúci budúcnosť a začlenenie sa rómskych detí do spoločnosti. Kvalitnému vzdelaniu bránia rôzne prekážky. Na základe viacročnej skúsenosti v oblasti vzdelávania detí v nasledujúcej časti textu identifikujeme hlavné problémy vzdelávania rómskych detí.

5. Hlavné problémy vzdelávania rómskych detí

Múzeum rómskej kultúry sa problematikou vzdelávania rómskych detí zaoberá posledných desať rokov svojej existencie. V priebehu tohto obdobia sme na základe získanej praxe identifikovali nasledujúce problémy vo vzdelávaní rómskych detí:

Segregácia v rámci vzdelávacieho systému

Kopal (2008) identifikuje štyri formy segregácie vo vzdelávaní:

- (a) Základné školy, ktoré boli predtým zvláštnymi školami;
- (b) Základné školy, v ktorých prevažuje podiel rómskych žiakov;
- (c) Základné školy, ktoré majú špeciálne triedy pre zdravotne postihnutých (vzdeláva sa podľa programu Zvláštna škola);
- (d) Základné školy, ktoré majú vyhradené triedy pre rómskych žiakov, ktorí nemajú štatút zdravotne postihnutých (ale vzdelávajú sa na základe programu Zvláštna škola, oddelene od ostatných žiakov).

V našej praxi sa najčastejšie stretávame s prípadom škôl s vysokým podielom rómskych žiakov. To je spôsobené hlavne tým, že v okolí týchto škôl žijú prevažne rómske rodiny (to je prejavom územnej segregácie rómskych rodín). Napriek tomu, že sa riaditelia a učitelia týchto škôl snažia žiakom zaistiť kvalitné vzdelávanie, kumulovanie rómskych detí na jednom mieste neprispieva k ich budúcej integrácii. V praxi tak často pozorujeme, že na týchto školách dochádza k zníženiu nárokov na znalosti a schopnosti detí, ktoré potom nemajú faktickú možnosť uspieť v prijímacích skúškach na stredné školy. Rómski rodičia zapisujú svoje deti do týchto škôl (napriek tomu, že nepatria do ich spádového obvodu), pretože chcú, aby sa deti vzdelávali v bezpečnom prostredí „medzi svojimi“. Niekedy je dôvodom tejto voľby aj problematická finančná situácia rodiny. Dochádzanie do vzdialenejších majoritných škôl je finančne náročnejšie. Zo skúsenosti sa dá predpovedať, že ak počet rómskych žiakov prekročí podiel 30 až 40 % z celkového počtu žiakov na škole, nerómski rodičia začínajú svoje deti hromadne odhlasovať a rómski rodičia intenzívnejšie prihlasovať.

Diagnostika rómskych detí ako mentálne zaostalých

Napriek tomu, že došlo k formálnemu zrušeniu zvláštnych škôl, veľké množstvo rómskych detí získava vzdelávanie na praktických školách, ktoré majú nižšie nároky na žiakov a nižšiu kvalitu osnov. Zaraďujú sa sem žiaci klasifikovaní ako jedinci s mentálnym postihnutím. Diagnóza sa určuje na základe testov, ktoré posudzujú úroveň školských znalostí a inteligenčné schopnosti dieťaťa. Problémom týchto testov je ich štandardizácia na majoritnú populáciu, ktorá nezohľadňuje odlišnosť kultúrnych a sociálnych skúseností iných skupín. Deti z tradičnej komunity v týchto testoch neuspávajú, nie pre mentálnu retardáciu, ale z dôvodov odlišnej výchovy. Ďalším determinacným faktorom úspešnosti v teste je jazyk. Čeština je pre množstvo rómskych detí cudzím jazykom (Kopal, 2007). Ako absolvent zvláštnej školy má dieťa obmedzenú šancu, či už na získanie kvalitného nadväzujúceho vzdelania, alebo dobrého zamestnania. Situácia v tejto oblasti sa pomaly zlepšuje (hlavne na základe rozsudku DH⁵). Čím ďalej, tým viac detí je zaraďovaných do procesu tzv. indivi-

⁵ Česká vláda podľa rozsudku Európskeho súdu pre ľudské práva v prípade „D. H. a ostatní verus ČR“ z dňa 13. 11. 2007 porušila právo 18 rómskych detí z Ostravska na vzdelávanie a zákaz diskriminácie tým, že boli zaradené do zvláštnych škôl. Rozsudok potvrdil, že ČR diskriminuje rómske deti tým, že ich v nadmernom počte umiestňuje do praktických škôl (predtým zvláštnych). Porušuje tak článok európskej dohody o ľudských právach a zákaze diskriminácie a ďalej porušuje článok protokolu dohody, ktorý sa dotýka vzdelávania. I napriek medzinárodnej kritike táto prax stále pretrváva.

duálnej integrácie. To znamená, že dieťa sa zaradí do bežnej základnej školy a vzdeláva sa podľa špeciálneho vzdelávacieho plánu.

V rámci fungovania našich edukačných aktivít (doučovania) sa nám v spolupráci s rodinami podarilo individuálne integrovať do bežných základných škôl niekoľko detí s mentálnym postihnutím.

Prístup pedagóga k individuálnym potrebám jednotlivých žiakov

Veľké množstvo škôl realizuje koncept „jednotná škola“ a nie sú schopné reflektovať individualitu a špecifické potreby jednotlivých detí. Pri vzdelávaní pedagógov sa otázkam kultúrnej rozmanitosti a inklúzie venuje veľmi málo pozornosti. Len málo vyučujúcich je dostatočne pripravených na prácu s pestrým spektrom žiakov. Prácu im neuľahčuje ani rigidný vzdelávací systém, ktorý nie je na proces inklúzie a individuálny prístup dostatočne pripravený.

Nedostatočné predškolské vzdelávanie rómskych detí

Veľké množstvo rómskych žiakov je nedostatočne pripravených na začatie základnej školskej dochádzky. Problémy začínajú už v etape predškolského vzdelávania. Len malé percento rómskych detí navštevuje nejaký druh predškolského zariadenia. Medzi dôvody malej návštevnosti patria: veľké percento matiek v domácnosti, zlá finančná situácia rodín (nedostatok financií na platenie poplatkov za návštevu zariadenia), nedostatok voľných miest v škôlkach a v neposlednom rade nezáujem o tento typ vzdelávania.

Táto situácia viedla k zavedeniu tzv. nultých ročníkov priamo v základných školách (v niektorých prípadoch aj v praktických školách). Tieto prípravné triedy majú podporiť bezproblémový začiatok školskej dochádzky u detí bez skúseností z predškolských zariadení. Ich zavedenie sa v praxi osvedčilo, no napriek tomu v niektorých prípadoch len rok na komplexnú a dôkladnú prípravu nestačí. Nulté ročníky sú navštevované prevažne rómskymi deťmi, čo opäť vedie k ich segregácii.

Jazyková vybavenosť rómskych detí

Ďalšou z bariér vzdelávania rómskych detí je ich jazyková pripravenosť v období začatia školskej dochádzky. V rámci asimilačných tlakov bola rómčina v minulosti potlačovaná a ako pomocný jazyk na školách sa nevyužívala. Deti tak pri nástupe do školy neovládajú ani jeden z jazykov dostatočne dobre. Vo vlastných rodinách sa stretávajú s rómskym etnolektom češtiny a nie jej

spisovnou formou. To komplikuje ich východiskovú pozíciu pri štúdiu češtiny. Pedagógovia nedisponujú kompetenciami, ako v takejto situácii pracovať.

Atmosféra v škole a prijatie detí s hendikepom

Pokiaľ sa dieťa v škole necíti prijímané (napríklad na základe vyššie spomenutých hendikepov) a už od počiatočného kontaktu so školou sa stretáva s neúspechom, škola sa pre neho nestáva priateľským a bezpečným prostredím, ktoré by mohlo rozvíjať jeho potenciál. Táto pozícia ovplyvňuje ďalšiu vzdelávaciu a profesijnú budúcnosť. Nie je výnimočným javom, že školská dochádzka rómskych detí končí základnou školou.

Vzťah rodičov ku škole býva často komplikovaný. Na oboch stranách dochádza k nedorozumeniam založeným na nedostatku pochopenia na jednej strane a nedostatočných komunikačných kompetenciách na druhej strane. Zástupcovia škôl nedisponujú dostatočnými informáciami o kultúrnych špecifikách rómskej komunity a ich súčasnej situácii. Rodičia detí na základe vlastných skúseností alebo všeobecného povedomia v komunite nemajú dôveru k vzdelávacím inštitúciám. Vnútorý vzťah dospelých Rómov k vzdelávaniu reprezentuje ďalší faktor, ktorý výrazne ovplyvňuje vzťah ich detí k tejto inštitúcii. V hodnotovej orientácii Rómov sa hodnota vzdelania nenachádza na popredných priečkach⁶ (Štolová, 2011).

Na vyššie identifikované problémy sa Múzeum rómskej kultúry ako aktér strategickej podpory v oblasti vzdelávania snaží reagovať realizáciou sociálno-edukačných aktivít, ktorých charakteristiku ponúka nasledujúca časť príspevku.

6. Sociálno-edukačné aktivity Múzea rómskej kultúry

6. 1. Projekt Doučovania

Tento projekt je založený na individuálnej práci so sociálne znevýhodnenými deťmi, ktoré pravidelne dochádzajú na doučovanie (1 – 2 x týždenne). Na začiatku fungovania projektu dochádzalo na doučovanie v priemere 30 detí. V posledných troch rokoch (2012 – 2015) sa ich počet zvýšil na 60 – 70 detí. Miestna komunita vyjadruje výrazný záujem o zapájanie svojich detí do dou-

⁶ Hodnotová orientácia rómskeho etnika je zameraná na materialitu, prostredníctvom ktorej sa snažia čo najrýchlejšie vyrovnáť majorite. Miera náročnosti vzdelávania Rómov je neadekvátna výslednej spoločenskej a ekonomickej prestíži, ktorú vďaka nemu dosiahnu (Štolová, 2011).

čovania. Projekt sa na základe skúseností z 10-ročného obdobia fungovania posúva neustále kvalitatívne vpred.

Fungovanie projektu má na starosti koordinátorka doučovania, ktorá spolu s múzejnou pedagogičkou časť zapojených detí aj priamo doučuje. Samotný proces doučovania zabezpečujú dobrovoľníci, ktorých je každoročne približne 30. Dobrovoľníci pracujú s deťmi na prehľbovaní školských znalostí, opakovaní prebranej látky a rozvoji schopností a zručností rôzneho druhu.

Koordinátorka projektu je v kontakte s rodinami a ponúka im poradenstvo v oblasti vzdelávacieho procesu.

V rokoch 2011 – 2013 Múzeum realizovalo projekt *Desegregace*, ktorý bol financovaný organizáciou Roma Educational Fund. Počas tohto projektu došlo k desegregácii 6 rómskych žiakov zo segregovanej na nesegregovanú základnú školu⁷. Projekt podporoval zápis rómskych detí na nesegregované základné i materské školy. V praxi sa ukázalo, že preraďovanie detí vo vyšších ročníkoch nie je dobrým riešením. Pre samotné deti bol prechod v tomto štádiu vzdelávania veľmi náročný vzhľadom na markantné rozdiely medzi segregovanými a nesegregovanými školami. Najefektívnejším riešením sa ukázal byť variant zápisu detí na nesegregované školy už v prvom ročníku.

6.2. Detský múzejný klub

Detský múzejný klub je voľnočasovou aktivitou pre deti, ktoré pravidelne navštevujú projekt doučovania. Aktivity klubu sa rozdeľujú na pravidelné (krúžky počas týždňa – futbalový, fotografický, výtvarný) a nepravidelné (víkendové výlety, exkurzie, letný tábor).

Cielom činnosti klubu je poskytovať deťom možnosť zmysluplného trávenia voľného času a priestor na rozvoj schopností a zručností. Viacdenné akcie majú slúžiť na rozvoj komunikačných a sociálnych schopností a vzájomnej spolupráce. Aj realizácia týchto aktivít je primárne založená na dobrovoľníckej práci. Aktivity organizuje a vedie koordinátorka doučovania spoločne s múzejnou pedagogičkou. Financované sú prevažne z grantových výziev a príspevkov rôznych subjektov. Múzeum z vlastného rozpočtu môže aktivity podporovať len vo veľmi obmedzenej miere. Limity aktivít vidíme v nedostatočnom personálnom zabezpečení ich realizácie, ktoré obmedzuje intenzívnejšiu a komplexnejšiu prácu s deťmi a ich rodinami.

⁷ 5 z týchto 6 detí dodnes (október 2015) navštevuje nesegregované školy.

6. 3. Projekt *Společně za vzděláním*

V rámci snahy o profesionalizáciu a zefektívnenie aktuálnych sociálno-edukačných aktivít sa v marci tohto roku začal realizovať projekt *Společně za vzděláním*. Tento projekt bol podporený ako súčasť programu Integrace romské komunity v roku 2015 Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy (MŠMT).

Projekt sa zameriava na skupinu 60 detí žijúcich v sociálne znevýhodnenom prostredí oblasti Brno-Cejl. V centre záujmu projektu sú vzdelávacie dráhy detí a ich osobnostný rozvoj. S deťmi zapojenými do projektu sa pracuje v niekoľkých rovinách.

Prvou rovinou je zintenzívnenie individuálnej práce s deťmi. Každé dieťa má svoj individuálny vzdelávacie plán, ktorý pomáha pri plánovaní náplne doučovacích hodín. Dieťa sa pravidelne kontaktuje s mentorom, ktorý funguje ako sprievodca. Mentor v spolupráci s dieťaťom pracuje na plnení individuálneho plánu a pomáha pri riešení ťažkostí, a to nielen v oblasti vzdelávania. Jedným z cieľov projektu je podpora vzdelávania rómskych žiakov na stredných školách. Mentor motivuje deti (a ich rodičov) k tomu, aby sa o vyššie vzdelávanie zaujímali.

Druhú rovinu predstavuje spolupráca s rodinami. Mentor je v pravidelnom kontakte s rodinami a motivuje ich členov, aby boli aktívnejší vo vzdelávacom procese svojich detí (návšteva škôl, triednych schôdzok; v prípade potreby a záujmu im ponúka poradenstvo týkajúce sa danej oblasti).

Treťou rovinou je spolupráca mentora a školy. Mentor pravidelne navštevuje učiteľov detí zapojených do projektu a konzultuje s nimi ich individuálne vzdelávacie potreby. Zistené informácie predáva mentor doučujúcim, aby mohli počas doučovacích hodín efektívnejšie pracovať.

Poslednú rovinu reprezentuje práca s dobrovoľníkmi. Mentor je s nimi v pravidelnom kontakte a môže monitorovať prípadné ťažkosti, ktoré počas doučovania môžu nastať. Komplexnejšia práca s dobrovoľníkmi spočíva aj v tom, že sa zintenzívnila ich príprava (prostredníctvom školení a náhľadov na doučovaní).

Vďaka previazaniu vyššie spomenutých rovin (dieťa, rodič, škola, doučujúci, mentor) dochádza k prehĺbeniu individuálnej práce s deťmi, ktorá môže viesť ku konkrétnym pozitívnym výsledkom v procese vzdelávania. Intenzívnejšia komunikácia s rodičmi vedie k ich väčšiemu záujmu o vzdelávanie detí. Individuálny mentoring prispieva k lepšiemu pochopeniu potrieb detí a identifikovaniu prekážok, ktorým čelia. Doučujúci aj učitelia oceňujú prácu mentora ako mediátora vzájomnej komunikácie. Efektívna komunikácia prispieva k vyššej efektívnosti doučovania.

Projekt *Společně za vzděláním* (jeho klíčové aktivity) může reprezentovat příklad dobré praxe při řešení problematiky vzdělávání znevýhodněných skupin. Bez rozsáhlejších systémových změn sa však situácia rómskych žiakov nezlepší.

Záver

Činnosť Múzea rómskej kultúry v oblasti vzdelávania môže slúžiť ako príklad dobrej praxe riešenia problematickej situácie. Tam, kde zlyhávali štruktúrne mechanizmy vzdelávacieho systému, prišli na pomoc alternatívni aktéri (pôvodne) z neziskového sektora. Model pomoci sa v tomto prípade buduje postupne a priebežne sa modifikuje na základe získaných skúseností z praxe.

Neziskový sektor, aktivizmus a dobrovoľnícka práca by však nemali byť náhradou za efektívne fungujúce štruktúrne mechanizmy. Práve nezrovnalosti vo fungovaní systémových mechanizmov podporujú vznik nerovností. Jedinci sú v rámci spoločnosti socializovaní v duchu rovnosti a otvorených príležitostí, no charakter sociálnej reality, v ktorej žijú, tomu nezodpovedá (Marada, 2000). V takejto situácii sa nachádzajú rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci fungovania vzdelávacieho systému. Predávaná idea rovnosti štartovacích pozícií a možností nekorešponduje s existenciou horizontálnej nerovnosti medzi skupinami žiakov. Základom úspechu v tomto prípade je redukovanie rozdielov medzi skupinami. Čím sú rozdiely medzi skupinami menšie, tým väčší integračný potenciál vykazujú (Mušinka a kol., 2014).

To, akým smerom sa bude oblasť vzdelávania ďalej vyvíjať, záleží na viacerých faktoroch. Jedným z najdôležitejších predpokladov úspešnosti fungovania je vytvorenie systému vzájomnej spolupráce formálnych a neformálnych inštitúcií. Spolupráca by mala prepájať lokálnu a štruktúrnú úroveň. Ďalším dôležitým krokom je podpora fungujúcich projektov a ich implementácia do systémových štruktúr. Efektívne realizované aktivity budú mať dosah nielen na kvalitu života detí, ale aj na rozvoj celej lokality.

Zoznam použitej literatúry

- BARGEL, M. – MÜLPACHR, P. 2010. *Inkluze versus exkluze – dilemma sociální patologie*. Brno : Institut mezioborových studií, 2010. 184 s. ISBN 978-80-87182-12-3.
- BÍRÓ, A. M. – KOVÁCS, P. 2001. *Diversity in action: local public management of multi-ethnic communities in Central and Eastern Europe*. Budapest : Local Government and Public services Reform Initiative, 2001. 390 s. ISBN 963-7316-70-1.

- GAC. 2006. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR.* [online] [12. 10. 2015] Dostupné na internete: http://www.esfcr.cz/mapa/int_jm11_1.html.
- KAŠPÁRKOVÁ, I. – RIPKA, Š. – SIDIROPULU JANKŮ, K. 2008. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality.* Praha : Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. s. 374. ISBN 978-80-87041-56-7.
- KELLER, J. 2011. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti.* Praha : Sociologické nakladatelství, 2011. 211 s. ISBN 978-80-74190-445.
- KOPAL, J. 2007. *Stigmata; Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004 – 2005 na vzdělávání v českém základním školství).* Brno : Evropské centrum pro práva Romů, 2007. 213 s.
- KWADRANS, L. 2011. *Education of the Roma: in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrontation between expectations and reality – comparative research.* Wrocław : Foundation of Social Integration PROM, 2011. 331 s. ISBN 978-83-62969-05-0.
- MAREŠ, P. – HORÁKOVÁ, M. – RÁKOCZYOVÁ, M. 2008. *Sociální exkluze na lokální úrovni.* Praha : VÚPSV, 2008. 10 s. ISBN 978-80-7416-014-1.
- MARADA, R. 2000. Sociální exkluze – v průsečíku myšlenkových tradic. In *Sociální studia: Sociální exkluze a nové třídy*, 2000, 5, s. 9-16. ISBN 80-210-2426-7.
- MUŠINKA, A. 2012. *Podarilo sa: Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov.* Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2012. 198 s. ISBN 978-80-555-0531-2.
- MUŠINKA, A. – ŠKOBLA, D. – HURRLE, J. – MATLOVIČOVÁ, J. 2014. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013.* Bratislava : UNDP, 2014. 120 s. ISBN 978-80-89263-18-9.
- Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Hospodárskemu a Sociálnemu výboru a Výboru Regiónov. Národné stratégie integrácie Rómov: Prvý krok pri implementácii rámca EÚ.* Brusel : Európska komisia, 2012. s. 19. [online] [9. 10. 2015] Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0226 & from=SK>.
- PERCY-SMITH, J. 2000. *Policy responses to social exclusion: towards inclusion?.* Buckingham : Open University Press, 2000. 244 s. ISBN 0-335-20473-2.
- RADIČOVÁ, I. 2001. *Hic Sunt Romales.* Bratislava : Fulbrightova komisia, 2001. 318 s. ISBN 80-88991-13-7.
- REPOVÁ, I. – HARAKAL, M. 2002. Tretí sektor a Rómovia. In VAŠEČKA, M. *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku.* Bratislava :

- IVO, 2002. s. 313-324. ISBN 8088935415.
- SOURALOVÁ, A. 2008. Lokalita Brno. In KAŠPÁRKOVÁ, I. – RIPKA, Š. – SIDIROPULU JANKŮ, K. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality*. Praha : Úrad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. s. 47-70. ISBN 978-80-87041-56-7.
- ŠIMÍKOVÁ, I. – VAŠEČKA, I. et al. 2004. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno : Barrister & Principal, 2004. 211 s. ISBN 80-7364-009-0.
- ŠTOLOVÁ, E. 2011. *Vzdělávání Romů*. Praha : Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
- VAŠEČKA, I. 2004. Koncepcia rómskej integrácie – problémy a nové možnosti ich riešenia. In ŠIMÍKOVÁ, I. – VAŠEČKA, I. et al. 2004. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno : Barrister & Principal, 2004. s. 149-166. ISBN 80-7364-009-0.

Kontakt

Bc. Petra Bandouchová

Mgr. Eva Dittingerová

Mgr. Eva Kicková

Muzeum romské kultury, s. p. o.

Bratislavská 67, 602 00 Brno, Česká republika

ref@rommuz.cz; mentor1@rommuz.cz

Inovatívne vzdelávanie za účelom zvýšenia interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov (Žijeme si fajn)

Kristína Skočíková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na objasnenie kľúčových slov, ktoré sú uvedené nižšie, do praxe, do vzdelávacích programov škôl a celoživotného vzdelávania. Opisuje východiská na rozvoj v európskej dimenzii, vysvetľuje pojem a štruktúru, oboznamuje so stratégiami na ich rozvíjanie v interkultúrnom vzdelávaní a poukazuje na ich význam.

Kľúčové slová: Interkultúrne. Inovatívne vzdelávanie. Sociálna inklúzia.

Úvod

Odborníci, ktorí sa zaoberajú rómskou otázkou, sa zhodujú v názoroch, že základným problémom je nízka vzdelanostná úroveň rómskeho etnika. Je to kľúčová oblasť, do ktorej je potrebná intervencia zo strany štátu, ale aj tretieho sektora a ďalších dôležitých aktérov.

Nerovnaký prístup rómskych detí ku vzdelávaniu je dlhodobá téma a prichádza jednak z prostredia slovenského tretieho sektora, ako aj zo strany medzinárodných organizácií zameraných na dodržiavanie ľudských práv. Potreba zlepšenia situácie je zároveň konštatovaná aj vo viacerých vládnych dokumentoch. Na Slovensku už bolo realizovaných niekoľko projektov, prostredníctvom ktorých sa malo zabezpečiť nesegregované školstvo.

Príčina zlyhania môže byť rôzna. Jednou z príčin môže byť, že projekty nie sú dlhodobou záležitosťou, ale trvajú často iba niekoľko mesiacov. V školskom prostredí medzi žiakmi a často i medzi pedagógmi a inými školskými zamestnancami sa zvyšuje diskriminácia a xenofóbia voči rómskym žiakom. Riešenia, ako dosiahnuť integráciu rómskych žiakov v procese vzdelávania už existujú, ale doposiaľ neboli správne a efektívne aplikované vo vzdelávaní. Jedným riešením je aj multikultúrny prístup a sociálna inklúzia, ktoré pomáhajú majoritným, ale aj minoritným žiakom pozerat' sa na svet inými očami.

1. Interkultúra a jej význam

V dnešnej dobe môžeme povedať, že žijeme v multikultúrnom svete. Stretávame sa s ľuďmi, deťmi z rôznych krajín sveta. Príspevkom chcem poukázať na zníženie rodových nerovností, podporu sociálnej inklúzie, posilnenie sociálnej a ekonomickej súdržnosti na národnej, regionálnej a miestnej úrovni. Prostredníctvom interkultúrneho vzdelávania rómskeho jazyka a kultúry a spolupráce medzi školami a rodinami sa dá zabezpečiť žiakom a ich rodičom ekologicky zdravá klíma a prijateľnejšia forma socializácie, čo je základom sociálnej inklúzie.

Treba sa zamerať hlavne na špecifické potreby Rómov. Vytvoriť lepšie podmienky ľudských a odborných zdrojov pre kvalitné interkultúrne vzdelávanie a výchovu.

V dokumente Petra Drála sa píše, že vo formálnych prostrediach interkultúrne učenie prebieha ako klasická „výučba“ vo vzdelávacej inštitúcii na ktoromkoľvek stupni. Môže byť teda samostatným predmetom na základnej alebo strednej škole, prierezovou témou obsahu vzdelávania, ktorá sa prelína všetkými vyučovanými predmetmi alebo povedzme kurzom na vysokej škole.

V takom prípade interkultúrne učenie má svoj poznatkový základ, na základe ktorého možno rozvíjať rôzne interkultúrne zručnosti alebo kompetencie, napríklad uvedomovanie a pomenovanie kultúrnych rozdielov, schopnosť kritického myslenia, komunikačné zručnosti pri interakcii s inými kultúrami, formulovanie argumentov, formovanie vlastných postojov a podobne.

V neformálnych prostrediach môže interkultúrne učenie využívať všetky metódy, ktoré toto prostredie využíva: zážitkovú pedagogiku, skúsenostné učenie, aktívne sociálne učenie a podobne. Výhodou neformálnych prostredí je ľahšie vytvorenie atmosféry dôvery, ktorá je na mnoho tém interkultúrneho učenia priaznivejšia, než poskytujú formálne prostredia. Dôležité je však podotknúť, že formálne, neformálne aj informálne spôsoby učenia sa vzájomne prestupujú a ovplyvňujú. Inými slovami, formálne interkultúrne vzdelávanie nemusí byť založené iba na memorovaní poznatkov, ale môže využívať aj učenie zážitkom. Podobne neformálne interkultúrne vzdelávanie by nemalo byť redukované iba na „hranie sa“, ale nevyhnutne by v ňom mali byť obsiahnuté aj poznatky a zručnosti, ktoré možno získať počas reflexie zážitku.

Interkultúrne učenie by v každej oblasti malo vychádzať z kontextu, v ktorom učiaci sa žijú, reflektovať ich každodennú skúsenosť s kultúrnou rozmanitosťou, v pozitívnom aj negatívnom zmysle. Môže byť zbytočné hovoriť o kultúrnej rozmanitosti a potrebe akceptovania Eskimákov, ak žiadni široko-ďaleko nežijú. Niekedy však simulovaný alebo vzdialený príklad môže byť vhod-

nejší ako ilustrovanie na dobre známom probléme interkultúrneho spolunažívania, ktorý je zaťažený vysokou mierou predpojatosti, diskriminácie či rasizmu.

1.1. Interkultúrne aktivity spojené s inovatívnym vzdelávaním

Do školského vzdelávacieho programu je dobré zakomponovať rómske reálie (v rámci hodín etická výchova, občianska výchova, dejepis, hudobná výchova), čo prispieva k vytvoreniu zdravého sebavedomia a sebaúcty. Poznatky o tom, odkiaľ človek pochádza, a informácie o vlastnom etniku prispievajú k prirodzenejšej a silnejšej identite. Školský vzdelávací program by sa mohol rozšíriť o inovatívne vzdelávanie zamerané na sústavný proces nadobúdania vedomostí ako súčasť celoživotného vzdelávania.

Môžeme tak prispieť k vyrovnávaniu sociálneho znevýhodnenia žiakov a zabezpečiť tak rovnosť príležitostí v praxi spočívajúcu v podporovaní záujmu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia o vzdelávanie.

2. Rovnosť príležitostí

Keď hovoríme o „antidiskriminačnom zákone“, máme na mysli zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou. Ide o súčasný diskriminačný predpis, ktorý platí od 1. júla 2004. Jeho podstatou je úprava zásady rovnakého zaobchádzania a stanovenie prostriedkov právnej ochrany, ak dôjde k porušeniu tejto zásady (Cuperová - Durbáková, 2010). Zákon umožňuje, aby sa obeť diskriminácie mohla domáhať svojich práv na súde. Obete diskriminácie sa môžu obrátiť na Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, ktoré poskytuje právnu pomoc a môže ich zastupovať v konaní pred súdom bezplatne. Zákaz diskriminácie sa vzťahuje napríklad na sociálnych pracovníkov, ktorí pracujú na úradoch, lekárov, učiteľov v škole, čašníkov, majiteľov reštaurácií či barov a pod.

Zákaz diskriminácie zakotvujú i novelizované zákony, ktoré upravujú jednotlivé oblasti právnych vzťahov, na ktoré sa zákaz diskriminácie vzťahuje. A tak nájdeme zákaz diskriminácie aj v zákone o zdravotnej starostlivosti, v školskom zákone, v zákonníku práce, v zákone o sociálnych službách a iných.

Rómovia majú v zásade rovný prístup ku vzdelaniu, či už v základnom, alebo stredoškolskom a vysokoškolskom stupni. Tak prečo v skutočnosti len veľmi málo detí navštevuje materské školy a na školách zaznamenávajú porovnateľne menší pokrok ako ich majoritní rovesníci? Podľa viacerých odborní-

kov (napr. Krigrelová, 2004) je v oblasti vzdelávania Rómov veľmi zložitá hľadať presné hranice medzi diskrimináciou a nefunkčným systémom vzdelávania v SR.

Keďže súčasťou dnešných základných škôl sú žiaci aj z rómskych komunít a zároveň zo sociálne znevýhodneného prostredia (rodičia týchto detí často nemajú ukončené základné vzdelanie, sú nezamestnaní, žijú v separovaných lokalitách a sú ohrození sociálnym vylúčením) preto je dobré vyvíjať iniciatívu na posilnenie antidiskriminačných a vyrovnávacích opatrení pre skupiny ohrozené sociálnym a ekonomickým vylúčením.

V tomto prípade je potrebné sa zamerať na podporu interkultúrneho prostredia a hlavne rozvoj spolupráce a komunikácie s rodičmi.

Činnosti, ktoré sa budú v škole uskutočňovať, obohatia nielen deti a rodičov z rómskych komunít, ale aj deti a rodičov z majoritnej skupiny. Výstupy budú pokračovaním Školského vzdelávacieho programu, ktorý by mal byť zameraný na výchovu žiakov v multikultúrnom prostredí. Žiaci si tak osvoja rôzne zručnosti a dozvedia sa informácie, ktoré nie sú súčasťou bežného vyučovania.

Hlavné zásady: akceptovanie a rešpektovanie dieťaťa ako individuality, akceptovanie koreňov každého dieťaťa a nadobudnutie informácií o jeho histórii, spolupráca s rodičmi.

3. Zabezpečenie a právne vzťahy

Aby bolo všetko v súlade s relevantnou legislatívou a strategickými dokumentmi, je dobré si preštudovať zákon 245 ZÁKON z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Vo vysokej miere je dobré sa zamerať na odstránenie nerovností a bariér v spoločnosti. Aktívne prispievať k rovnosti príležitostí, rodovej rovnosti, partnerstvu a prístupnosti k informáciám a vzdelaniu, čo je základným cieľom.

Podľa čl. 12 ods. 1 prvej vety Ústavy SR: *Ludia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach. Článok 12 ods. 2 ústavy rozšíril chápanie princípu rovnosti a zákazu diskriminácie tak, že ustanovil: „Základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmysľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať.“*

Článok 14 – Zákaz diskriminácie Užívanie práv a slobôd priznaných týmto Dohovorom sa musí zabezpečiť bez diskriminácie založenej na akomkoľvek dôvode, ako je pohlavie, rasa, farba pleti, jazyk, náboženstvo, politické alebo iné zmýšľanie, národnostný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnostnej menšine, majetok, rod alebo iné postavenie.

4. Inkluzívne vzdelávanie

Na Slovensku bolo realizovaných niekoľko projektov, ktorých cieľom bolo integrovať deti zo špeciálnych tried do bežných, ale výsledky týchto projektov neboli úspešné. M. Tannenbergerová a K. Krahulová (2010, s. 8) vysvetľuje základné pojmy inklúzie a integrácie.

„Inklúzia nie je niečo, čo si musí človek zaslúžiť splnením základných požiadaviek, ale automatické právo. Dieťa ma právo navštevovať bežnú triedu, a to najlepšie od prvej triedy v mieste bydliska. V oblasti integrácie ide o jav opačný. Dieťa navštevuje školu špeciálnu, a ak sa odborníkom a rodičom zdá, že by mohlo zvládnuť aj bežnú základnú školu, býva preradené“.

V súčasnosti je inklúzia chápaná podľa spoločnosti ako totožný pojem s integráciou. Pričom inklúzia je odlišný prístup, ktorý predpokladá zaradenie všetkých detí do bežnej školy. Aby došlo k takýmto zmenám, je potrebná radikálna zmena v školskom systéme, čo nie je také jednoduché a realizovateľné v najbližšej budúcnosti, ale skôr beh na dlhú trať s občasnými prekážkami.

Podľa E. Kriglerovej (2006) riaditelia a riaditeľky berú integráciu ako dobrý nástroj k zlepšeniu vzdelania rómskych žiakov, ale jej realizácia v danej situácii sa vidí veľmi problematická. Základné školy a hlavne pedagogický zbor nie je pripravený a dostatočne kvalifikovaný na vzdelávanie integrovaných žiakov.

Aby došlo k zmenám vo vzdelávaní, učitelia by mali byť schopní:

- zistiť špecifické potreby každého žiaka a reagovať na ne pomocou odpovedajúcich pedagogických prístupov a stratégií, MVEK Prešov 2011 Katedra pedagogiky FHPV PU 75;
- podporovať rozvoj mladých ľudí v autonómii a k celoživotnému vzdelávaniu a pracovať v multikultúrnom prostredí;
- spolupracovať s ďalšími kolegami, rodičmi a širšou verejnosťou (dostupné na internete: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivnivzdelavani.html/> dňa 22. 12. 2010).

K. Ballard (2003) najviac zdôrazňuje, že inkluzívne vzdelávanie je otázkou sociálnej spravodlivosti. Inkluzívne pedagogické kompetencie sa významnou mierou formujú až v samom priebehu profesionálnej dráhy.

Priebeh takého formovania je ovplyvnený:

- charakterom a kvalitou predchádzajúcej teoretickej a praktickej prípravy v rámci prípravného a ďalšieho vzdelávania;
- skúsenosťami z inkluzívnej i segregovanej orientovanej pedagogickej praxe;
- vplyvom profesionálneho prostredia (pôsobením ostatných pedagógov v zbore školy);
- reflexívnymi vzdelávacími realitami (Hájková - Strnadová, 2010).

Aby sa žiaci mohli vzdelávať v rámci inkluzívneho vzdelávania, je potrebná dobrá príprava učiteľov, ale aj žiakov, napríklad prostredníctvom multikulturnej a interkultúrnej edukácie.

Inkluzívne vzdelávanie je spôsob edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie s dôrazom na búranie bariér v školstve, ktoré znemožujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú materskú, základnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Friend a Bursuck (2002, s. 4) sa vyjadrili: *„Inklúzia reprezentuje vieru a filozofiu, že znevýhodnení žiaci môžu byť plne integrovaní do všeobecných škôl a školy a ich spôsoby, metódy edukácie majú byť založené na ich schopnostiach a nie neschopnostiach.“*

V roku 2007 na konferencii postihnutej mládeže bola vydaná deklarácia Lisbon Declaration – Young People views on Inclusive Education. Výsledky sú zhrnuté v piatich bodoch:

- každý človek sa slobodne rozhodne, ktorú školu chce navštevovať;
- inkluzívnu edukáciu môžeme považovať za najlepšiu, v prípade splnenia podmienok na jej realizáciu;
- výhody inkluzívnej edukácie, ako napr. sociálne kompetencie, širšie spektrum skúseností, učenie sa presadiť v normálnom svete, nájsť priateľov s postihnutím aj bez neho;
- je to najlepšie príprava na vysokoškolské štúdium;
- z inklúzie profitujeme nielen my, ale aj ostatní (Lechta ed., 2010).

Záver

Všetky pojmy ako inklúzia, interkultúra znamenajú vlastne prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí. Základné princípy inovatívneho vzdelávania by všeobecne mali byť – solidarita, rovnaké zaobchádzanie (nediskriminácia), komplexnosť, individuálny prístup, motivácia, zásluhovosť, spolupráca.

Všetko, čo mi z toho vyplýva, je len jediná vec, ktorou je to, aby učiteľ – najdôležitejšia čiastka v škole – vytvoril správnu náladu, atmosféru vďaka svojej

osobnosti a veľkému srdcu. To znamená: okrem odbornosti stačí mať už iba jedinú schopnosť, a to je schopnosť MAŤ RÁD.

Zoznam použitej literatúry

- DOHOVOR OSN o právach ľudí s postihnutím. 2012. [online]. [cit. 2013-05-15].
- LECHTA, V. [ed.]. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010.
- VAŠEK, Š. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2003. ISBN 80-968797-6-6.
- DOCUMENT by World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version*. Printed in Switzerland 2007. ISBN 978 92 4 154 732 1.
- DOKUMENT Svetovej zdravotníckej organizácie WHO. *Medzinárodná klasifikácia funkčných schopností, disability a zdraví*. 2001. Prvé české vydanie. Praha. ISBN 978-80-247-1587-2.
- Buryánek, J. *Interkultúrne vzdelávanie I*. Praha : Člověk v tísni, 2002.
- Mistrík, E. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Rámec kurikula pre univerzity. Bratislava : Iris, 2000.
- Mistrík, E. *Pojmy*. In : MULTI – KULTI na školách. Metodická príručka pre multikultúrne výchovu. Bratislava : Nadácia Milana Šimečku, 2006.
- Mistrík E. et al. *Multikultúrna výchova v škole*. Ako reagovať na kultúru rôznorodosti. Bratislava : OSF, 2008.
- Průcha, J. *Multikultúrne výchova*. Teorie – praxe – výzkum. Praha: ISV, 2001.
- CUPEROVÁ, A., DURBÁKOVÁ, V. 2010. *Povedzme nie diskriminácii*. Príručka pre mimovládne organizácie. Košice: Poradňa pre občianske a ľudské práva, 2010. 47 s. ISBN 978-80-970354-6-4.
- ČERMÁK, M. a kol. 2010. *Jak se stát férovou školou I, Diskriminace ve školství z pohledu práva*. Brno: Ligan lidských práv, 2010. 53 s. ISBN 978-80-903473-8-0.
- MADLIAK, J., SREBALOVÁ, M. 2002. *Základné práva a slobody v Ústave slovenskej republiky, I. časť: Základné práva a slobody*. Bratislava: SNSLP, 2002. 167 s. ISBN 80-89016-04-9.

Kontakt

Mgr. Kristína Skočíková

Základná škola

Biskupická 21, 821 06 Bratislava

E-mail: kristina.skocikova@gmail.com

Znalosť vlastných reálií a jazyka ako motivačný faktor k upevneniu identity /SPARK ako príklad dobrej praxe/

Irena Adamová

Abstrakt

Základným predpokladom úspešného zaradenia rómskeho žiaka do vzdelávacieho procesu je pochopiť kultúrne odlišnosti prejavujúce sa v celkovom správaní sa rómskych detí a mládeže. Za výchovu a vzdelanie príslušníkov rómskej národnostnej menšiny v mene pozitívnej zmeny často zodpovedajú skupiny vzdelaných Rómov, ktoré však nemajú svojou snahou meniť myslenie, pokiaľ v kolektíve neprevláda skutočný záujem. Ten je možné dosiahnuť správnou motiváciou, podporou individuality rómskeho dieťaťa, snahou priblížiť sa mu komunikáciou v jeho materinskom jazyku a povzbudzovaním k tomu, aby Rómovia nezapierali svoj rómsky pôvod, pretože ten je súčasťou ich národného povedomia a môže slúžiť ako základný stavebný kameň na ich ďalší osobnostný a profesijný rozvoj.

Kľúčové slová: Spoločenská integrácia. Rómovia. Mládež. Vzdelanie.

Úvod

Otázka spoločenskej integrácie rómskeho etnika je nesmierne rezonujúca nielen na verejných fórach, ako je toto, ale objavuje sa s rovnakou naliehavosťou ako vo vládnych kruhoch, tak aj v bežných domácnostiach, kde zaznievajú výroky týkajúce sa neprispôsobivosti Rómov, a má za následok ich vylúčenie z kruhu väčšiny. Mnohí z nás si spájame Rómov s odlišným kultúrnym pozadím, inými hodnotami a celkovým spôsobom života, ktorému málo rozumieme. Naše „nepochopenie“ často vyústi do frustrácie či rozčarovania, čo sa nezriedka odráža aj v práci pedagógov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Aby pedagógovia pracujúci s rómskou menšinou mohli naplniť predsavzatie učiniť z rómskych detí a rómskej mládeže vzdelaných, konkurencie schopných a sebavedomých občanov našej spoločnosti, ktorých názor spája všetky hodnotové atribúty a má silu presvedčiť, ustanoviť zmenu a prispieť k zlepše-

niu stavu ich etnika, je nevyhnutné, aby si uvedomili aspoň základné kultúrne odlišnosti prejavujúce sa nielen v učebnom procese, ale aj v celkovom správaní sa rómskych detí a mládeže. Tými sú najmä: istá krátkodobá orientácia bez pragmatického počínania a dodnes panujúci kolektivismus, ktorý sa nám v dnešnej egocentricky orientovanej spoločnosti, kde prevláda záujem jednotlivca nad záujmami iných, javí ako nepochopiteľný a možno aj zastaraný. Keď som spomenula krátkodobú orientáciu, mala som na mysli skutočnosť, že Rómovia sa príliš nezaoberajú svojou budúcnosťou a nevykonávajú opatrenia, ktoré by ich mohli presvedčiť o tom, že ich budúcnosť bude lepšia, s výnimkou skupiny vzdelaných, ktorí sa svojou angažovanosťou zasadujú za výchovu ostatných v mene pozitívnej zmeny. Skupina vzdel. Rómov však svojou snahou meniť zastarané návyky nemá dosah na zmenu myslenia, pokiaľ v kolektíve neprevláda skutočný záujem a ten nie je podriadený vôli tých, ktorí si v ňom vyhradili právo na rozhodovanie, čo sa často spája s istou mierou autokracie. Rozhodnutie mocného v kolektíve si vyžaduje spoločné podriadenie sa a keďže Róm nevníma svoju individualitu ako prínos a svoju hodnotu ako vyššiu, ktorá by mu pomohla obhájiť svoj vlastný záujem, rozhodnutie prijíma s pasivitou a podriadi sa názoru kolektívu, aj keď ho v podstate vnútorne odmieta.

1. Podpora individuality rómskeho dieťaťa

Podpora individuality rómskeho dieťaťa a mladého človeka zohráva v učebnom procese veľkú rolu a jej potrebu by si mal uvedomiť každý, kto pracuje s človekom vo veku, keď je možné formovať jeho osobnosť v záujme vybudovania osobnostne zrelého človeka, ktorý bude schopný si zastat' svoj názor aj napriek nesúhlasu väčšiny a ktorý ho bude môcť podoprieť znalosťami, faktami a skutočnosťami, s akými sa oboznámi počas svojich štúdií, či už na základnej, strednej alebo vysokej škole. Aj keď sa vyššie uvedené javí ako nesmierna výzva pomerne abstraktného alebo teoretického charakteru, je dôležité sa nedat' pokoriť počiatocnými nezdarmi a neúspechmi, akých sme svedkami vo vyučovacom procese, ale snažiť sa ich prekonať príkladmi z dobrej praxe. Je ich neúrekom, len sú možno zdanlivo zanedbateľné v porovnaní s úspechmi iných, o ktorých počúvame z médií a stretávame sa s nimi u majoritnej časti obyvateľstva. Aj keď individuálny úspech nie je u Rómov vnímaný ako znateľná hodnota, musíme sa usilovať rómske dieťa presvedčiť o tom, že v konečnom dôsledku prinesie úspech pokrok celej jeho rodiny a komunity. V opozícii s tvrdeniami rodičov detí, ktorí často argumentujú v neprospech vzdelania tým, že beztak si ich dieťa nenájde po ukončení školy prácu, je potrebné použiť množstvo príkladov tých Rómov, ktorí sa svojím osobným úspe-

chom zaslúžili o rast niektorej z množstva komunít na celom Slovensku, a dať im poznať, ako tento ich individuálny úspech v dobrom ovplyvnil ich rodiny. Je podstatné, aby sa nám podarilo rodičov presvedčiť o tom, že vybočenie zo stereotypného spôsobu života ich rodiny nemusí byť na škodu celej ich komunity a nemusí vždy súvisieť s celkovou zmenou ich spôsobu života, ktorý ich doposiaľ profiloval a z ktorého čerpali mnoho skúseností a poznania. Nie je nevyhnutné meniť rómske dieťa na iný obraz. Zámerne som použila výraz „iný“ namiesto „náš“, o ktorom si myslíme, že je ten najsmereodajnejší. Je ale na úžitok konfrontovať svoj spôsob života a správania s inými, najmä ak je zreteľné, že by pre nás znamenal úžitok. V našej pedagogickej praxi sa snažíme o to, aby naši rómski žiaci nezavrhlí svoj pôvod. Práve naopak, je v našom záujme, ako aj v záujme celej spoločnosti, aby v rámci integrácie nezabúdala na začleňovanie atribútov, ktoré sú charakteristické pre iné kultúry a tradície, aby vo svojej snahe priblížiť sa k iným neopomenula kozmopolitný charakter spoločnosti, v ktorej má svoje oprávnené miesto každý, bez ohľadu na vek, pohlavie, pôvod či vierovyznanie.

2. Rómovia v škole

Etnológ Evans Pritchard píše: „Som si istý, že je oveľa ľahšie vstúpiť do primitívnej malajzijskej či africkej komunity, než k Rómom. Malajzijčania ani Afričania si totiž nevybudovali také barikády ako Rómovia. Ďalším sťažujúcim faktom je, že ak tuctu Rómom položíme rovnakú otázku, dajú vám pravdepodobne tucet rôznych odpovedí. Ak jednému dáte tú istú otázku tucetkrát, dostanete tucet odpovedí.“

Na to, aby Rómovia získali schopnosť adekvátne odpovedať na otázku, im musí škola poskytnúť to, čo od nej neočakávajú. Teda rešpekt a akceptovanie skutočnosti, že aj keď pochádzajú z rodín, kde ich rodičia a blízki nepodporujú, pretože sami nemajú dostatočné vedomosti na to, aby v úsilí pomôcť svojim ratolestiam v učení nezlyhávali, nie je to faktor, ktorý by mal ovplyvniť ich úspech a napredovanie. Často neschopnosť obstáť v konkurencii s ostatnými svedčí nie o kultúrnej, ale citovej deprivácii žiaka. Keď nájdeme spôsob, ako s ním efektívne komunikovať a ukážeme mu, že sa nám bez obáv môže otvoriť ako zraniteľná bytosť so svojím vlastným zmysľaním, dosiahneme viac, ako neustálym náporom na jeho vedomostnú úroveň, ktorú testujeme, hodnotíme a na ktorej nám často záleží viac ako na samotnej osobnosti dieťaťa a tom, čo skutočne v rámci svojej rodiny a komunity, prežíva. Zastávam názor, že zmenené sociokultúrne prostredie sa neprejaví zvýšenou výkonnosťou dieťaťa v škole, na rozdiel od toho, ak v žiakovi vypestujeme pocit dôvery a následne sa mu priblížime tak, aby nás považoval za priateľov, usilujúcich sa o jeho dobro.

Odborníci na rómsku problematiku sa zhodujú na tom, že vzdelanie je rozhodujúcim faktorom pre pokrok vo všetkých spoločenských oblastiach. Zo strany Rómov sa však doposiaľ stretávame s veľkým nezaujmom. Za úvahu stoja nasledovné štatistiky, z ktorých vyplýva, že už v prvej triede prepadáva 22 % detí, 5× častejšie dostávajú zhoršenú známku zo správania, rómski žiaci prepadávajú 14× častejšie ako žiaci patriaci k majorite a 30× častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 8. ročníku, 28× častejšie sú preadzovaní do špeciálnych škôl, asi 80 % žiakov špeciálnych škôl tvoria rómske deti. Čo je najalarmujúcejšie, takmer 90 % Rómov má len základné vzdelanie. To súvisí s vysokou nezamestnanosťou, ktorá je v niektorých rómskych komunitách až 100 %.

Stále prevláda názor, že rodina a sociálne prostredie tvorí dominantné postavenie determinujúce kvalitu tak kognitívnych, ako aj afektívnych a fyzických charakteristík žiaka. Čo sa týka pôsobenia školy, jej úlohou je pomáhať žiakom pri utváraní postojov. Postoje sa utvárajú jednak životnou skúsenosťou a taktiež podávaním nových informácií. Postoj vzniká ako dôsledok komunikácie s inými ľuďmi, pričom sa preberajú hotové postoje schémy. Deti si na základe tohto mechanizmu vytvárajú značnú časť svojich postojov. Postoje vznikajú predovšetkým ako dôsledok mnohých opakovaných reakcií, dojmov, citejní, správani, aj dramatických skúseností a psychických traum. Hoci sú postoje relatívne ustálené sústavy hodnotenia, v priebehu života sa menia.

3. SPARK ako príklad dobrej praxe

Ak má byť práca učiteľa efektívna, nemá „iba“ rešpektovať vývinové osobitosti detí, ich vedomostnú úroveň a schopnosť formovať postoje, ale má zmobilizovať osobnosť k zvýšenému výkonu. Dieťa, ktoré prejde procesom vzdelávania, by malo byť schopné svoje schopnosti prakticky a samostatne využívať, bez strachu z neakceptovania a nedostatku podpory.

O to sa snažíme na našej škole – Súkromnej pedagogickej a sociálnej akadémii – už jedno desaťročie.

Škola, ktorej som riaditeľkou, vznikla v roku 2005. Za jej zrodom stojí kolektív neziskovej organizácie pod názvom Kultúrne združenie občanov rómskej národnosti Košického kraja, ktorého hlavným cieľom bolo a naďalej ostáva zmeniť rigidné myslenie a predsudky väčšej časti spoločnosti o rómskej národnostnej menšine.

Kultúrne združenie občanov rómskej národnosti Košického kraja, ako zriaďovateľ vzdelávacích zariadení, prostredníctvom svojich škôl poskytuje vzdelanie na všetkých úrovniach klasifikácie ISCED. Na základe dobrých skú-

seností s overovaním učebných osnov v učebných predmetoch rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie a ich úspešnej implementácie do Programov odborného vzdelávania a prípravy – školských vzdelávacích programov ŠKVP sme v rámci výskumného projektu Európskeho centra výskumu aktivít rómskej národnostnej menšiny odhodlaní pokračovať v zostavovaní aktuálnych programov Odborného vzdelávania a prípravy vzdelávacích zariadení poskytujúcich vzdelanie na všetkých úrovniach klasifikácie ISCED.

Súkromná pedagogická a sociálna akadémia začala svoju činnosť ako Súkromná sociálno-právna akadémia pre rómske komunity 1. 9. 2005. SPARK je stredná odborná škola, ktorá je zaradená do siete škôl a školských zariadení SR, zaregistrovaná MŠ SR, s termínom začatia činnosti od 1. 9. 2005. Od 1. 9. 2007 sa škola prezentuje pod novým názvom, kde sa vynechal dodatok „pre rómske komunity“. Štúdium je štvorročné a končí sa maturitou. V súčasnosti školu navštevuje okolo 300 študentov denného a diaľkového štúdia.

Škola je zameraná na študentov, ktorí by mali v budúcnosti pracovať a pôsobiť v rómskych komunitách (a nielen v nich). Škola dáva šancu na vzdelanie všetkým, bez zbytočných predsudkov, a odmieta akúkoľvek formu segregácie.

Schopnosť a túžba tvoriť nové veci, presiahnuť poznané, fascinovali ľudí už od začiatku ich existencie. Pod pojmom tvorivosť si väčšina ľudí predstaví niečo, čo súvisí s umením. Talent a nadanie nie sú cudzie ani našim študentom, ale ak máme hodnotiť ich tvorivosť, chceme upriamiť pozornosť na tvorivosť ako proces, schopnosť rozpoznávať problémy, hľadať neobvyklé riešenia, meniť významy. Takéto schopnosti je však potrebné neustále rozvíjať. V našom prípade najmä prostredníctvom priameho styku s problémom a poznaním daného prostredia. Študenti našej školy túto možnosť a príležitosť majú. Od prvého ročníka sa v rámci exkurzií a praxe oboznamujú s prostrediami inštitúcií poskytujúcich sociálnu starostlivosť, s prostrediami samosprávy, s prostrediami neziskových organizácií, s prostredím orgánov činných v trestnom konaní a prostrediami pracovísk poskytujúcich služby v oblasti terénnej a sociálnej práce. To a ešte viac musia naši študenti zvládnuť, ak sa majú vrátiť do tzv. „znevýhodneného prostredia“, z ktorého prišli, a aby v budúcnosti dokázali pomocou účinných nástrojov na riadenie integračných procesov iniciovať zmeny v myslení, konaní a kvalite doterajšieho života.

Z pôvodného názvu školy „Súkromná sociálno-právna akadémia pre rómske komunity“ vyplývalo, že škola sa zamerala na študentov, ktorí by v budúcnosti chceli pracovať a pôsobiť v rómskych komunitách. Na základe našich skúseností konštatujeme, že doplnok v názve školy („pre rómske komunity“) vnímala a doposiaľ spoločnosť vníma negatívne a vyvoláva u nej predstavu nespoľahlivosti, nekompetentnosti, nezodpovednosti a podobne. Táto spoloč-

nosť ešte nie je pripravená pozitívne prijať túto školu. Maturitné vysvedčenie s týmto názvom by určite prinieslo našim absolventom množstvo prekážok pri hľadaní zamestnania. Dost' veľkým hendikepom je už ich pôvod a farba pleti v tejto spoločnosti, ktorá je ešte stále plná predsudkov. Sme proti segregácii a preto u nás študujú aj študenti z majority a iných národnostných menšín.

Snažíme sa o svoj neustály rozvoj a zvyšovanie počtu študentov otváraním ďalších odborov. Množstvo a kvalita študentov je dostatočným hodnotiacim znakom úspešnosti, čo sa odzrkadľuje na zvyšujúcom sa záujme o štúdium na našej škole ako zo strany denných, tak aj diaľkových študentov, majority aj národnostných menšín.

Škola zaznamenáva zvýšený záujem o štúdium detí z rodín, ktoré žijú v hmotnej núdzi alebo zo životného minima. Ich rodičia si stále viac a viac uvedomujú, že vzdelanie poskytne ich deťom lepšie šance na uplatnenie sa v živote. Tieto deti sú podporené aj na našej škole štátom, a to formou sociálnych štipendií a tiež „Štipendijným programom pre rómskych študentov stredných škôl“ Nadáciou otvorenej spoločnosti. Tieto príspevky nepostačujú na pokrytie všetkých nákladov študenta, a preto mnohí študenti živia, sú na suchej strave a nežijú plnohodnotným študentským životom.

Medzi profilové predmety školy patria: pedagogika, psychológia, špeciálna pedagogika, sociálna pedagogika, sociológia, sociálno-psychologický výcvik, metódy sociálnej práce, biológia a starostlivosť o zdravie, právna náuka, manažment a marketing sociálnej práce, informatika, estetická výchova, cudzie jazyky, telesná výchova s metodikou, administratíva a korešpondencia, prax a všeobecno-vzdelávacie predmety ako na každej strednej odbornej škole s maturitou. V spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom v rámci výstupov z experimentálnej verifikácie kurikula rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií sa u nás vyučujú predmety rómsky jazyk a literatúra/ako voliteľný maturitný predmet/a rómske reálie.

Segregovaná rómska komunita nemá dostatočne pripravených a vzdelaných ľudí, a preto naša škola ponúka možnosť diaľkového štúdia starostom, poslancom a ľuďom činným v samospráve, aby si doplnili vzdelanie a získali osvedčenie o maturitnej skúške. To ich bude oprávňovať ku kvalifikovanému výkonu ich povolania. V rámci štátneho vzdelávacieho programu plánujeme do kurikula školy zaviesť aj predmet samospráva a vzdelávanie.

Potreba vzdelávania o samospráve a jej zapracovanie ako prierezovej témy do všeobecno-vzdelávacích predmetov v rámci školského vzdelávacieho programu sa stali nevyhnutnosťou aj vzhľadom na skutočnosť, že v posledných dvoch volebných obdobiach sa do samosprávy angažuje čoraz viac príslušníkov rómskej národnostnej menšiny. Ich úspešnosť je z roka na rok bada-

teľnejšia, čo je zásluhou najmä ich vôle participovať na verejnom živote a politickom dianí.

Nedávnym úspechom školy bolo to, že jeden z jej absolventov, v súčasnosti študent Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce Sv. Alžbety, sa stal starostom presláveného košického sídliska Luník IX. Je to prvýkrát v histórii mesta, že na post starostu zasadol človek rómskeho pôvodu s primeraným vzdelaním.

Na škole študujú študenti z rôznorodého sociálneho a kultúrneho prostredia, čo si vyžaduje individuálny prístup a voľbu tém, ktoré niekedy vybočujú z tematických plánov, ale pri ktorých sa citlivo odhaľujú kultúrne a sociálne odlišnosti. Cieľom vyučovacieho procesu na našej škole je vychovať novú generáciu Rómov, ktorá bude vedieť zaujať vlastné stanovisko k spoločenským a politickým procesom, vyjadriť svoj názor a bude schopná nasledovať nové trendy v myslení tak, aby si uvedomila a prijala nové hodnoty, bez spochybnenia ich vlastnej kultúry a histórie.

Zmeny v prostrediach nastanú len vtedy, keď sa o to pokúsi samotná komunita, ktorá ich obýva.

Čo nás teší, je fakt, že absolventi našej školy nachádzajú profesijné uplatnenie nielen v komunitných centrách a úradoch práce na Slovensku, ale v poslednej dobe sa dokážu zamestnať tiež v zahraničí, a už nie výlučne v manuálne orientovaných povolaniach, ale aj na postoch sociálnych pracovníkov, najmä vo Veľkej Británii, odkiaľ nám chodia pozitívne správy o ich začínajúcej alebo postupujúcej kariére.

Z dokumentu Úradu vlády Slovenskej republiky a Úradu splnomocnenca vlády Slovenskej republiky nazvaného Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 vyplýva niekoľko cieľov pre výchovno-vzdelávacie zariadenia a jedným z nich, ktorý by mal dominovať v našom vzdelávacom programe, je uplatnenie práva na vzdelávanie v materinskom jazyku a podpora rozvoja identity. V tomto smere je nevyhnutné zabezpečiť prípravu učiteľov rómskeho jazyka a literatúry, ako aj podporiť vzdelávanie učiteľov vyučujúcich v rómskom jazyku, o čo sa už niekoľko rokov usilujeme formou kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov so zameraním na vyučovanie žiakov v rómskom jazyku, podporovaním medzinárodnej mobility pedagógov a ich žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, a tým podporovať identitu a komunikáciu žiakov v ich rodnom jazyku.

Škola organizuje vzdelávacie projekty a projekty zamerané na využitie voľného času a podporu záujmovej činnosti, za predpokladov uplatňovania zásad rovnakého zaobchádzania.

V súčasnosti sme, vďaka podpore zahraničných grantových programov, súčasťou dvoch nadnárodných projektov. Jedným z nich je projekt nazvaný „Spoločne za zmenu“, ktorý realizujeme za podpory Nórskeho fondu. Je zameraný na vzdelávanie Rómov, „o Rómoch a pre Rómov“. Hlavným cieľom projektu je vytvorenie podmienok, predovšetkým ľudských a odborných zdrojov pre kvalitné interkultúrne vzdelávacie programy pomocou rómskeho jazyka v širšom rozsahu, ako aj podpora tých, ktorí majú záujem o rozvoj inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom interkultúrnej výchovy. Všetky aktivity programu na vzdelávanie Rómov, o Rómoch a pre Rómov sú zamerané na posilnenie sociálnej inklúzie prostredníctvom interkultúrneho vzdelávania, rómskeho jazyka a kultúry a spolupráce medzi školami a rodinami.

Projekt KILT je zasa projekt realizovaný v spolupráci s francúzskymi, talianskymi, britskými a španielskymi partnermi. Jeho zámerom je vytvorenie a predstavenie špecifických vzdelávacích modulov a adaptovaných pedagogických nástrojov zameraných na rozvíjanie a posilňovanie spôsobilostí a schopností zdravotných a sociálnych povolání, na skonštruovanie vzťahu s inými, integrujúceho kultúrne a lingvistické špecifiká používateľa alebo príjemcu.

Jeho ďalším zámerom je posilniť povedomie o kultúrnych identitách a komplexných situáciách pri vypracovaní metodológií sprevádzania v sociálnej intervencii, opierajúc sa predovšetkým o „integrovateľný prístup sociálnej akcie“, umiestňujúc jedinca do centra záujmu a rozvíjajúc časovanie vkladov, aby sa zabezpečila konštrukcia globálnych odpovedí.

Škola sa všemožne snaží o participáciu na projektoch a usiluje o granty poskytované Úradom vlády, Úradom splnomocnenca pre rómske komunity v Slovenskej republike, Ministerstvom školstva a kultúry Slovenskej republiky, avšak neustále naráža na skutočnosť, že pri prijímaní grantov sú v našej republike naďalej uprednostňované štátne vzdelávacie inštitúcie, pretože v povedomí rozhodujúcej väčšiny obyvateľstva neustále panujú mylné predstavy o istom „elitárstve“ súkromných škôl, ktoré si, podľa mienky vyššie uvedených, na realizáciu projektov a vzdelávacích či výchovných programov ľahko zarobia z rodičovských alebo sponzorských príspevkov.

Súkromné materské, základné, stredné, umelecké a jazykové školy fungujú na Slovensku už viac ako 20 rokov a znamenajú jednu z najväčších zmien v novodobej histórii vzdelávania. Ich existencia priniesla slobodu voľby vzdelávacej cesty, zdravú súťaž, ktorá zlepšuje kvalitu celého systému a alternatívu pre deti, pre ktoré tradičná škola nie je vhodná. O súkromných školách sa však stále ešte málo vie, a preto vznikajú rozličné mýty. Na to, aby sme ich vyvrátili, tu na tomto mieste nemáme dostatočný priestor.

Záver

V dokumente Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 v oblasti vzdelávania v aktivite 3. 2. 1. je úloha vypracovať analýzu prínosu a efektívnosti činnosti s návrhom trvalej udržateľnosti stredných škôl – Súkromné gymnázium Kremnica, Súkromná pedagogická a sociálna akadémia Košice, Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium Košice a prípadne ďalších – ako paralelu úspešne vyhodnoteného pilotného projektu šiestich alternatívnych neverejných stredných škôl pre Rómov Svetovou bankou v Maďarskej republike. Je to pre nás nemalá výzva, ktorej sme ale odhodlaní chopiť sa s vierou jej pozitívnej odozvy.

V súčasnosti bol tento dokument prehodnotený a prepracovaný, no konkrétny výstup ešte k dispozícii nemáme. Či bude pre spomínané školy podporujúci a nielen konfrontujúci a kontrolný, uvidíme.

Zoznam použitej literatúry

- Dočkal, V. – Kováč, T.: Psychológia v školstve. Tridsať rokov inštitucionálneho výskumu. 1. vydanie Bratislava: VÚDPaP, 1994.
- Đuričeková, M.: Edukácia Rómov. 1. vydanie Prešov: PdF PU, 2000.
- Valachová, D. a kol.: Vzdelávanie Rómov. 1.vydanie Bratislava: SPN, 2002.
- Zelina, M.: Alternatívne školstvo. 1. vydanie Bratislava: SPN, 2000.
- Zelina, M., Zelinová M.: THV v materských školách. Predškolská výchova 9-10/1995.
- Zeman, V.: Demokracia, ľudské práva, vzdelávanie menších a kultúrne aspekty. 1. vydanie Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995.
- Žebrowska, M. : Vývinová psychológia detí a mládeže. 1. vydanie Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.

Kontakt

Mgr. Irena Adamová

Súkromná pedagogická a sociálna akadémia

Požiarnická 1, 04001 Košice

E-mail: irenaadam@centrum.sk

Integrovaný prístup v sociálnej akcii /KILT/

Gejza Adam

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá integrovaným prístupom v sociálnej akcii, ktorý je možné dosiahnuť aplikovaním postupov z projektu KILT /Key Identity Language Tools/. Zmieneny prístup má na zreteli efektívnu komunikáciu so sociálnym klientom, či je ním zdravotne, sociálne, alebo inak znevýhodnená osoba s potrebou sprevádzania. Kľúčové nástroje, pomocou ktorých je definovaná identita klienta, je nevyhnutné používať na to, aby sa zrealizovala sociálna pomoc znevýhodneným, ktorí pochádzajú z rozličných spoločenských vrstiev a stretávajú sa s rôznorodými problémami v ich každodennom živote.

Kľúčové slová: Kľúčové identické jazykové nástroje. Sociálny klient. Sprevádzanie v sociálnej práci. Znevýhodnená osoba. Rómovia.

Úvod

Európske centrum kultúry a vzdelávania rómskej národnostnej menšiny /ECKVRNM/ sa stalo súčasťou medzinárodného projektu KILT /Key Identity Language Tools/, ktorého zámerom je vytvorenie a predstavenie špecifických vzdelávacích modulov a adaptovaných pedagogických nástrojov zameraných na rozvíjanie a posilňovanie spôsobilostí a schopností zdravotných a sociálnych povolání, pre skonštruovanie VZŤAHU S DRUHÝM, integrujúceho kultúrne a lingvistické špecifiká používateľa alebo príjemcu.

Cieľovými skupinami projektu sú:

- Ohrozené populácie imigrantov (najmä z východnej Európy – Poliaci, ale aj Rómovia a iné národnosti);
- Ohrozené populácie Rómov;
- Ohrozené populácie migrantov;
- Špecifické prostredia – väzenie;
- Vzdelávanie „problémovej“ mládeže;
- Ohrozené populácie starších alebo závislých osôb.

Cielom projektu KILT je:

POSILNIŤ kultúrnu identitu a komplexnú situáciu sprevádzanej osoby/pacienta pri vypracovaní metodológií sprevádzania v sociálnej intervencii, opierajúc sa predovšetkým o „integrovaný prístup sociálnej akcie“.

PODPORIŤ spojenie a výstavbu sociálnych a profesijných väzieb medzi zraniteľnou osobou a interventom sociálnej akcie povereným jej každodenným sprevádzaním.

UĽAHČIŤ trvalo udržateľným spôsobom vykonávanie povolania profesionálov zo zdravotného a sociálneho sektora v rámci špecifických lokálnych území a/alebo v prostrediach s multikultúrnym kontextom.

INFORMOVAŤ A VYBAVIŤ NÁSTROJMI školy, centrá vzdelávania a univerzity, ktoré operujú v tejto oblasti tak, aby integrovali tieto nové koncepty a pedagogické metódy v ich vzdelávacích kurzoch.

ROZVÍJAŤ KOMUNIKÁCIU smerom ku skupine aktérov a inštitúcií pôsobiacich v danej oblasti.

INICIOVAŤ ŠTRUKTURÁCIU EURÓPSKEJ SIETE PROFESNÝCH AKTÉROV s cieľom podpory plného osvojenia nových schopností a zručností.

Vzdelávacím prínosom projektu KILT je dynamika zmeny osoby, ktorá predovšetkým prechádza súborom sekvencií osobno-profesijnej experimentácie; teoretické vstupy sú považované skôr za doplnkové elementy, ktoré slúžia ako podpora na experimentáciu (a nie naopak).

Ide o vzdelávanie, ktoré mieri k zmene, adaptácii a neustálej pozornosti k vlastnej identite a k identite sprevádzanej osoby (alebo komunity).

Logika je založená na predpoklade, že dávanie otázok samému sebe a prijatie vlastných objavov, čiže „znovunavštevovanie a znovuobjavovanie samého seba“, vedie k zvedavosti na druhého človeka (k túžbe dozvedieť sa niečo aj o druhom), ovplyvňuje postavenie a obraz prenášaný na druhého. Zároveň „echo“ efekt vedie druhého k tomu, aby začal rovnaký proces sebaobjavovania, otvorenosti, zvedavosti a zdieľania identity a kultúry.

KILT je proces, ktorý mení, ktorý umožňuje započat' vývoj tak v oblasti vlastných predstáv a uvedomení si, ako aj v oblasti vzťahu k druhému. Je to významový proces.

Táto vnútorná logika sa zároveň musí prejavíť aj v pedagogickom procese a pedagogickej dynamike.

Doposiaľ sme spoločne vyselektovali, adaptovali alebo nanovo zostavili 22 operačných nástrojov /pedagogických metód a cvičení/ v rámci 7 referenčných modulov KILT. V tomto období prebieha ich testovanie.

Každý z partnerov KILT má povinnosť odtestovať niekoľko operačných nástrojov vo svojich podmienkach, s vybranými referenčnými skupinami.

Testy prebehli v mesiacoch január – jún 2015.

Po ukončení testov sa operačné nástroje KILT, ktoré úspešne prešli testovaním, spracujú do finálnej podoby komplexného európskeho doplnkového vzdelávacieho programu.

Podstata a vnútorná logika KILTU

Vzdelávanie KILT: dynamika zmeny osoby prebiehajúca najmä reťazením sekvencií osobno-profesionálneho experimentovania. Teoretické prínosy sú plánované ako dopĺňujúce prvky, ako piliere experimentovania (a nie naopak).

Ide o vzdelávanie, ktorého cieľom je zmena, adaptácia a permanentné prebúdzanie vlastnej identity a identity asistovanej osoby (alebo komunity).

Logika KILT-u sa opiera o postulát, že klásť sám sebe otázky, prijať seba-poznávanie vedie k zvedavosti na inú osobu, vplýva na postoj a obraz odovzdávaný inej osobe, čo vedie túto inú osobu k zapojeniu sa do toho istého procesu otvorenosti a zdieľania.

KILT je teda procesom, ktorý transformuje, vedie k vývinu ako v oblasti predstáv, tak vo vzťahu k sebe samému a k inej osobe: je to proces rekonštrukcie a ďalšieho potvrdenia zmyslu. Konkretizuje sa a posilňuje rozpracovanou pedagogickou dynamikou, ktorá vedie každého účastníka k tomu, aby sa stal pánom svojho vlastného smerovania.

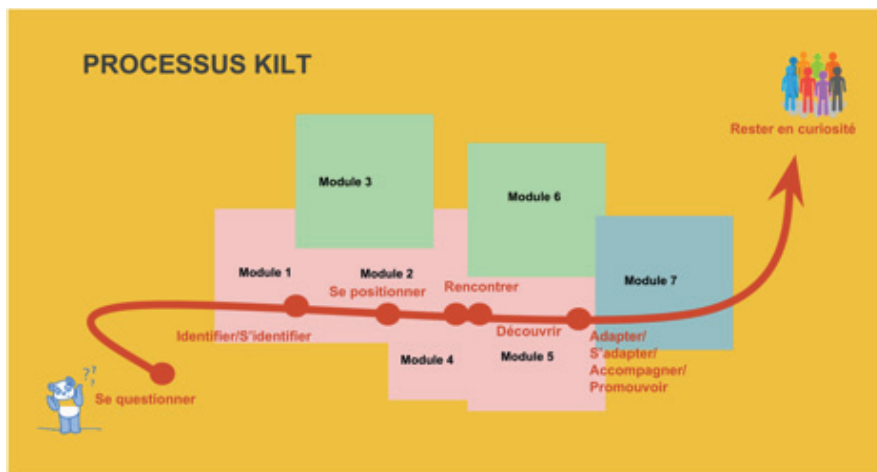
KILT je trajektória transformácie a zmeny

Navrhujeme stanovenie orientačných bodov na konštrukciu zmeny prostredníctvom « kľúčových slovies transformácie »:

Vstupný bod:
Postupné body:

Klást' si otázky
Identifikovať a identifikovať sa
Zaujať stanovisko
Stretávať
Objavovať
Adaptovať, adaptovať sa, pomáhať, podporovať
Nestrácať zvedavosť

Východiskový bod:



Pedagogické vedenie, skĺbením rôznych modulov na jednej strane a na strane druhej každý nástroj (nástrojom sa chápe čas vyplnený praktickou účasťou, navodenie situácií, simulačné cvičenia so zámenou rolí), musí postupovať a viesť k tejto zmene, **teda umožniť vzdelanému profesionálovi absolvovať rôzne etapy transformácie** (klásť si otázky; identifikovať a identifikovať sa; zaujať stanovisko; stretávať; objavovať; adaptovať; adaptovať sa; pomáhať; podporovať; nestrácať zvedavosť).

Na zjednodušenie prezentácie je architektúra vzdelávania podaná klasickým spôsobom, rozdelená na sekvencie a je lineárna. Je však evidentné, že **dynamika transformácie** sa skôr javí ako reťazenie v « kruhu », ako kumulatívna kongruencia zmeny a vývinu spytovania, individuálnych a kolektívnych predstáv a postojov.

Modul 1 Kľúčové faktory antropologického a sociologického pochopenia

Účel: Disponovať kľúčovými faktormi antropologického a sociologického pochopenia identity ako príprava na stretnutie s iným.

Celkový program modulu – **12 hodín vzdelávania**: 2 sekvencie v trvaní 30 minút, 1 sekvencia v trvaní 2 hodín a 3 sekvencie v trvaní 3 hodín.

Sekvencia 0 – « KILT: transformačný proces »

Čas na privítanie a prezentáciu programu KILT v trvaní 30 minút.

Prezentácia vzdelávania KILT:

- jeho opodstatnenie (história a základy projektu);
- logika priebehu transformácie (« kľúčové slovesá transformácie »);
- organizácia a priebeh modulov.

Sekvencia 1.1. – « Zápisník s poznámkami z terénu: červená niť pre vyvíjanie sa v projekte KILT »

Čas na prezentáciu podpory vedenia v trvaní 30 minút.

Ciele:

- Osvojenie si nástroja sumarizovania vzdelávania a uvedenia do prežitých situácií;
- Podporenie vlastnej zmeny v pohľade na seba samého a v pohľade na iných.

Štyri nasledujúce sekvencie môžu byť predmetom, okrem precvičovania účastníkov, špecifického prínosu z pohľadu bodov oboznamovania a spytovania, ktoré sa postupne objavajú v interaktívnych dielňach. Antropologické preberané témy budú:

- (a) z všeobecného uhla pohľadu, identita, kultúra, interkulturalita, spoločnosť, náboženstvo, rodovosť, rovnosť,
- (b) z aplikovaného uhla pohľadu, domov, choroba, staroba, smrť, rodina, predkovia, city, telo, práca, materiálne statky, vzťah k pôde...

Sekvencia 1.2. – « Obývať územie: otázka pohľadu »

Dielňa v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Definovať, ako si predstavujem/aké je moje prežívanie/, ako poznám kraj zemepisne, mentálne a kultúrne;
- Jasne vytýčiť svoj kraj alebo svoje kraje;
- Uvedomiť si možnosť rôznorodosti pohľadov;

- Relativizovať vlastné poznatky.

Opis

Diskusia s konfrontovaním názorov o tom, ako si každý svoj kraj predstavuje, na základe štyroch pomôcok (schéma, slovo, fotografia, kvíz), rozpracovaných na stretnutí.

Sekvencia 1.3. – « Obývať územie: voľba života »

Dielňa v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Definovať program dňa a presne určiť rôzne miesta, činnosti a vzťahy, ktoré takýto deň tvoria;
- Zachytiť svoje priority (rodinná, profesionálna, manželská sféra, priateľstvá, angažovanosť v združeniach) a svoju sieť vzťahov;
- Prehodnotiť isté presvedčenia, ktoré môžem mať (je moje „privilegované“ územie naozaj také, za aké ho pokladám?);
- Uvedomiť si a konfrontovať sa s inými spôsobmi života, aby som mal k nim napríklad tolerantnejší vzťah.

Opis

Individuálna práca každého účastníka na opise svojho spôsobu života, svojich priorít, stupňa dosiahnutia svojich potrieb, po ktorej nasleduje reprodukcia a diskusia doplnená podporou teoretickej analýzy.

Sekvencia 1.4. – « Obývať územie: výsledok príbehu »

Dielňa v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Práca na príbehu (nedávnych alebo vzdialenejších) migrácií v rodine;
- Práca na vlastných migráciách;
- Uvedomenie si tejto « biologickej » pamiatky na predkov, pretože som dedič/dedička ich všetkých;
- Uvedomenie si faktu, že v konečnom dôsledku obývame všetci ten istý svet a že sa ľudia často premiestňovali z dôvodov prežitia (rôzne migračné vlny, napríklad Baskovia sú toho dôkazom);
- Relativizovanie našej odlišnosti a nášho « odstupu » vo vzťahu k iným kultúram.

Opis

Debata – diskusia na základe práce s mapou o rodinných migráciách.

Sekvencia 1.5. – « Miesto, ktoré obývam, sen, čo vo mne býva »

Dielňa v trvaní od 2 do 4 hodín (podľa potreby účastníkov pri predbežnej realizácii audio/video podpory).

Ciele

- Pohľad na byt a na územie, kde žijem;
- Uvedomenie si „sveta možností“: okolnosti by ma boli mohli alebo by ma mohli priviesť k bývaniu na iných miestach, som obklopený ľuďmi, ktorí žijú v úplne iných podmienkach ako sú tie moje atď.;
- Kladenie otázok o vzťahu medzi identitou (nejakého územia) a obývaním nejakého územia: spôsobil by život na nejakom území, na nejakom mieste alebo v nejakom byte zmeny v mojom spôsobe života? Do akej miery môže mať « vonkajší svet » dosah na « vnútorný svet »? Aké sú súvislosti medzi identitou územia, konfiguráciou bytu, jeho polohy a možnosťou vytvárania sociálnych vzťahov, pocitu príslušnosti, harmónie života v kolektíve?

Opis

Zaznamenanie rozhovorov na mikrofón na uliciach, následne diskusia a cvičenie typu brainstorming. Rozhovory na ulici sa musia realizovať vopred, buď to urobí animátor, buď účastníci školenia. V druhom prípade je potrebné začleniť čas na nakrúcanie do priebehu tohto prostriedku. Čas na filmovanie sa môže meniť podľa miesta alebo miest, kde sa filmuje (čas na presuny) a dĺžku montáže.

Modul 2 – Realita sociálneho a zdravotného systému

Účel: Disponovať analytickými nástrojmi kontextov zdravotnej a sociálnej činnosti.

Celkové naprogramovanie modulu – **6 hodín** (4 hodiny praktického zapojenia a 2 hodiny vzdelávania).

Špecifický charakter každej krajiny a/alebo pomery každého partnera neumožňujú vyprodukovať typickú formatívnu sekvenciu s generickou prezentáciou základov súčasného kontextu zdravotnej a sociálnej činnosti na jednej strane a na druhej strane rozumieť všetkým cieľovým populáciám.

Pozornosť však treba zamerať na ten fakt, že každý zúčastnený stážista si môže osvojiť rámec poznatkov, ktorý postačuje vzhľadom na:

- sociálnu, politickú a sociálnu históriu (národného charakteru s lokálnymi cieľmi);
- základy a fungovanie zdravotného a sociálneho systému (ciele, vývoj);
- identifikáciu cieľových skupín sociálnej činnosti (a/alebo dôvody, ktoré prinútili k migrácii skupiny migrantov s najvyšším miestnym zastúpením).

Navrhnutá sekvencia má týmto podporný charakter na predbežný profesionálny postoj v odlišnej logike a v dynamike procesov KILT.

Sekvencia 2.1. – « Porozumieť cez pozorovanie »

Dielňa s účasťou na pozorovaní v minimálnom rozsahu 4 hodín v službách, s následnou debatou/diskusiou v trvaní 2 hodín.

Ciele

- Pozitívne uvedomenie si vlastných predstáv;
- Otvorenie vlastného poľa analýzy a kladenia otázok;
- Zachytenie vlastného postoja v postavení učiaceho sa a/alebo profesionála v štádiu certifikovania;
- Rozvíjanie profesionálneho prejavu s argumentáciou na komunikáciu s partnermi so spoločnou skúsenosťou;
- Účasť na kolektívnej tvorbe s cieľom determinácie a špecifikácie rôznorodého profesionálneho priestoru;
- Konfrontovanie vlastného systému hodnôt s cieľom jeho adaptácie korešpondujúcej so špecifickou profesionálnou oblasťou, ktorá sama nesie svoj vlastný register pravidiel a zvykov.

Opis

Animovanie kolektívnej debaty/diskusie na základe produkcie « opisov » po priamom praktickom zapojení a pozorovaní v zdravotnej alebo sociálnej službe.

Modul 3 – Úloha a miesto profesionálneho pracovníka

Účel: Poznať miesto svojho poslania a jeho úlohy v sociálnom a zdravotnom systéme.

Celkové naprogramovanie Modulu – **5 hodín vzdelávania**: 1 sekvencia v trvaní 3 hodín a 1 sekvencia v trvaní 2 hodín.

Sekvencia 3.1. – « Fluxogram » alebo ako analyzovať pracovné procesy a siete starostlivosti, opatery a pomoci

Dielňa hrou v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Identifikovať úlohu a miesto sociálnych a zdravotných pracovníkov v dynamike multidisciplinárnych kolektívov;
- Aktivovať analýzu a sebaanalýzu pracovného procesu v oblasti zdravotnej starostlivosti a sociálnej pomoci;
- Podporiť konštrukciu adaptovaných odpovedí v oblasti organizácie práce v kolektíve pri špecifickej pomoci.

Opis

Dielňa hrou so zameraním na stanovenie kartografického stvárnenia spolupráce v pracovných procesoch.

Sekvencia 3.2. – « Odovzdať a zdieľať záchytné body »

Tvorivá dielňa v trvaní 2 hodín.

Ciele

- Objasniť svoju profesionálnu úlohu;
- Schopnosť identifikácie špecifickej sociálnej a zdravotnej situácie a analyzovať ju;
- Zaujať stanovisko v jednotlivom kontexte;
- Schopnosť komunikovať a jasne vysvetliť svoju úlohu a svoju rolu inej osobe.

Opis

Dielňa na produkciu podporného materiálu so spresnením hlavného smerovania, v zjednodušenej a prístupnej forme, logiky a organizácie zdravotného a sociálneho systému a zámerov pomoci a/alebo opatery formou spoločných aktivít, ktoré prežíva profesionál a poberateľ služby, klient alebo pacient.

Modul 4 – Sociálne determinanty zdravia

Účel: Disponovať schopnosťou chápať a analyzovať vzájomný vzťah a súvisiace dosahy situácií sociálnej zraniteľnosti a zdravotnej krehkosti.

Celkové naprogramovanie Modulu– **2 hodiny** vzdelávania.

Sekvencia 4.1. – « Čo sa nachádza okolo mňa? »

Dielňa s participatívnou hrou v trvaní 2 hodín.

Ciele

- Získanie vedomostí o zdraví osôb a o jeho determinantoch;
- Vyhodnotenie vedomostí o determinantoch zdravia;
- Zdieľanie vedomostí, pocitov, kultúry, myšlienok a úvah o zdraví osôb a o jeho determinantoch;
- Vytvorenie vízie o osobnej realite na základe vízie o individuálnej, kolektívnej a globálnej realite;
- Uznanie hodnôt, ktoré sú v skupine prítomné.

Opis

Sekvencia s kolektívnou hrou na hernej platforme formou debata/diskusia, ktorú animuje aktér, moderátor, animátor, vyškolený vopred v otázke sociálnych determinantov zdravia.

Na doplnenie sekvencie možno rozvíjať doplňujúce prínosy, špecifické pre každú krajinu a/alebo partnera na prehĺbenie celkového pochopenia populácie, na ktorú sa sociálna a sanitárna činnosť zameriava.

Modul 5 – Zohľadnenie individuálnej trajektórie

Účel: Chápať individuálnu trajektóriu inej osoby a nestrácať zvedavosť k sebe samému a k inej osobe.

Celkové naprogramovanie Modulu– **7 hodín** vzdelávania: 2 sekvencie v trvaní 3 hodín každá a 1 sekvencia v trvaní 1 hodiny.

Sekvencia 5.1. – « Hra Života : autobiografický kufrík »

Dielňa hrou v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Rozvíjať ľahkosť pri rozprávaní o životných chvíľach a/alebo momentoch;
- Rozvíjať schopnosť aktívneho počúvania;
- Podporovať a vytvárať auto-subjektivitu;
- Uľahčovať uvažovanie o vlastných predsudkoch a ich identifikáciu, aby sa ich naučili lepšie zvládať a potom aj prekonávať.

Opis

Dielňa hrou s miestom účastníka na zdieľanie informácií alebo rozpráva-

nie životných okamihov postupným objavovaním fotografií a symbolických obrazov.

Sekvencia 5.2. – « Stretnutia, príbehy a rozprávanie :„Storytelling café“

Dielňa s diskusiou/reakciou/simuláciou v trvaní 1 hodiny na základe spoločného pozerania filmu « Storytelling café ».

Ciele

- Podporiť pochopenie životných udalostí, ktoré ovplyvňujú sociálnu situáciu alebo zdravie osoby alebo skupiny a ich prístup a využitie sanitárnych a sociálnych služieb;
- Rozvíjať schopnosti, ktoré umožňujú zohľadnenie a pochopenie osobného príbehu iného;
- Podporiť úvahu na plánovanie rozvoja osobitných odpovedí so zreteľom na zložitú identitu každého pacienta, užívateľa služby alebo klienta.

Opis

Dielňa s kolektívnou diskusiou a analýzou, spočívajúcimi na oboznámení sa s krátkym filmom o osobách v situácii, keď rozprávajú o svojom príbehu alebo o všednom živote.

Sekvencia 5.3. – « Kartografia životných trajektórií »

Dielňa hrou v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Pozitívne uvedomenie si vlastných pohybov (migrácií) a momentov, ktoré umožnili postupné budovanie identity;
- Skúmanie možnej blízkosti a spoločných životných bodov s Iným, vnímaným spočiatku ako odlišným od nás samých;
- Relativizovanie našej odlišnosti a nášho „odstupu“ vo vzťahu k iným kultúram;
- Uľahčovanie komunikácie a oboznamovania v duálnom vzťahu alebo vo vnútri skupiny.

Opis

Dielňa hrou, spočívajúca v konštrukcii a zdieľaní/prekrížení kartografií, ktoré vyznačujú životné cesty a pohyby s pripojením symbolických obrázkov udalostí, kľúčové etapy, osobnostné črty osoby.

Modul 6 – Komunikácia s inou osobou a psychológia vzťahu

Účel: Komunikovať a rozvíjať profesionálny postoj, prispôsobený akejkoľvek forme rozmanitosti a rozdielnosti.

Celkové naprogramovanie Modulu – **10 hodín** vzdelávania: dve sekvencie v trvaní 2 hodín a dve sekvencie v trvaní 3 hodín.

Vzdelávacie sekvencie tohto Modulu vzhľadom na uvedenie do situácií a na prínosy, navrhnuté v predchádzajúcich Modeloch, sa zamerajú na podporu profesionálneho pracovníka, aby:

- uznával osobné a kultúrne charakteristiky iného;
- začal vzťah výmeny s iným na základe jeho identity;
- identifikoval prekážky komunikačného procesu;
- vypracoval systém špecifickej komunikácie;
- adaptoval vlastný profesionálny postoj podľa rôznych interpersonálnych a interkultúrnych situácií;
- poskytol a/alebo transferoval stanovený komunikačný model na iných aktéroch, ktorí osobe pomáhajú;
- udržal vzťah v čase a podporil nadobúdanie autonómnosti osoby.

Sekvencia 6.1. – « Prijatie, stretnutie s obyvateľom, s užívateľom, s pacientom »

Dielňa hrou so zámenou rolí v rozsahu 3 hodín.

Ciele

- Analýza vlastnej verbálnej a neverbálnej komunikácie;
- Rozvoj pozitívneho, podnetného správania na prípravu začatia procesu komunikácie s inou osobou;
- Identifikácia prekážok procesu komunikácie a vypracovanie systému špecifickej komunikácie;
- Adaptácia vlastného profesionálneho « zinscenovanie » podľa interpersonálnej a interkultúrnej rôznorodosti prijímaných osôb;
- Poskytnutie a/alebo transfer zostaveného komunikačného modelu iným pracovníkom, ktorí sú osobe nápomocní;
- Naplánovanie možných spôsobov adaptácie protokolu alebo obvyklého spôsobu prijímania v zariadení alebo v poskytovaní služieb.

Opis

Dielňa hrou so zámenou rolí simulujúca prvý kontakt alebo prvé prijatie obyvateľa, užívateľa alebo pacienta.

Sekvencia 6.2. – « Komunikácia bez násilia: kľúče k ústretovosti k inej osobe »

Participatívna dielňa v rozsahu 2 hodín.

Ciele

- Experimentovať s inými spôsobmi pozorovania bez hodnotenia alebo posudzovania inej osoby;
- Dokázať uznať potreby inej osoby;
- Vyjadrovať s ľahkosťou svoje zážitky a dokázať formulovať svoje požiadavky.

Opis

Dielňa hrou so zámenou rolí, spočívajúca na štyroch kľúčových bodoch: pozorovanie, zážitok, potreba a požiadavka.

Sekvencia 6.3. – « Predsudky, sebaúcta a pocit nadradenosti »

Dielňa hrou so zámenou rolí v trvaní 2 hodín.

Ciele

- Identifikácia a analýza skrytých príčin sociálnych fenoménov a reakcií;
- Eliminácia myšlienkových modelov a stereotypov;
- Aplikovanie kritického myslenia v hodnotení a v kvalifikácii sociálnych fenoménov;
- Rozvoj vlastných schopností svojho presadenia a vyjadrenia vlastného názoru.

Opis

Dielňa s vyjadrovaním formou debaty/diskusie.

Sekvencia 6.4. – « Stretnutie s iným »

Situačné cvičenia (Dielňa v trvaní 3 hodín).

Ciele

- Spoznávať osobné a kultúrne charakteristiky iného a začať vzťah výmeny s iným na základe jeho identity prostredníctvom zavedenia spoločných činností;
- Identifikovať prekážky komunikačného procesu a vypracovať systém špecifickej komunikácie;
- Adaptovať vlastný profesionálny postoj podľa rôznych interpersonálnych a interkultúrnych situácií;
- Udržať vzťah v čase a podporiť nadobúdanie autonómnosti osôb;

- Poskytnúť a/alebo transferovať stanovený komunikačný model na iných aktérov, ktorí osobe pomáhajú.

Opis

Sekvencia prebieha formou dielne s prezentáciou špecifického identifikačného bodu, s ktorým sa treba oboznámiť a spoločne podeliť, napríklad: príprava tradičného jedla, realizácia tanca, zhotovenie odevu...).

Modul 7 – Komunikačná stratégia v kolektívnom alebo komunitnom prístupe

Účel: Byť aktérom pôsobiacim medzi systémom a populáciou so zdravotnou a sociálnou pomocou.

Celkové naprogramovanie Modulu– **5 hodín** vzdelávania: 1 Sekvencia v trvaní 3 hodín a 1 Sekvencia v trvaní 2 hodín.

Tento posledný Modul (ktorý, v prípade práce s niektorými komunitami, ako sú Rómovia na Slovensku, možno predsunúť pred Modul 6 so zameraním na priamu pomoc užívateľom služieb) má za cieľ pomáhať profesionálnemu pracovníkovi, aby:

- sa vybral so zvedavosťou oboznamovať sa s rodinou, so skupinou, s komunitou;
- identifikoval a opieral sa o osoby sprostredkovania, ktoré môžu pozitívne vplývať na príslušnú skupinu;
- identifikoval príležitosti na stretnutia a výmenu medzi kultúrami a systémami odlišných hodnôt, a napomáhal k nim, aby sa podporila interkultúrna výchova;
- prispôbil svoj profesionálny postoj podľa rôznych interpersonálnych a interkultúrnych situácií;
- vypracoval špecifický komunikačný systém;
- zameral sa na postupnú adaptáciu organizácií a služieb z dôvodu čo možno najbližšej a najúčinnejšej odpovede na potreby miestnej populácie.

Sekvencia 7.1. – « Akvárium »

Dielňa s uvedením do situácie v trvaní 3 hodín.

Ciele

- Uľahčiť konfrontáciu a spoluprácu vnútri skupiny;
- Podporiť tvorbu a prijímanie rozhodnutí na riešenie špecifických problémov po zaznamenaní všetkých stanovísk a po analyzovaní možných riešení;

- Napomôcť vytvoreniu priestorov na participáciu;
- Rozvíjať adekvátnej postoj animátora a moderátora v skupine.

Opis

Dielňa so simuláciou riešenia problému.

Sekvencia 7.2. – « Diskusná skupina »

Dielňa s cvičením na uvedenie do situácie v rozsahu 2 hodín.

Ciele

- Rozvíjať schopnosti zaznamenať a analyzovať výrazy a vnímanie skupiny;
- Posilniť vlastné analytické nástroje špecifických kontextov, špecifických pre skupinu alebo komunitu;
- Rozvíjať konštruktívne nástroje participácie a pozitívnej súčinnosti.

Opis

Dielňa typu participatívneho postupu.

Na doplnenie tohto Modulu možno využiť rôzne podporné pedagogické prostriedky na šírenie správnych sanitárnych postupov najmä so zameraním na verejnosť alebo na komunity s cieľom podpory preventívnej praxe postupov: SIDAJOC.

Projekt KILT a jeho pretrvanie prostredníctvom « Knowledge Identity Language Team », ktorý z neho vyplynul, spočíva na konštatovaní skúsenostných problémov profesionálov zo zdravotnícko-sociálneho sektora z aspektu ľudského vzťahu, ktorý je potrebné nadviazať, prežívať s osobami, ktorých sa ich pomoc týka.

Rôzni európski partneri (vzdelávacie inštitúcie, zdravotnícke štruktúry, inštitúcie kurately...) si preto položili otázky o problémoch týchto profesionálov pri nadväzovaní čo možno najefektívnejšieho vzťahu, s ľudským rešpektom k vnútornej sociokultúrnej charakteristike osôb, ktoré stretávajú a ktorým pomáhajú.

Schopnosť vytvoriť pevný, celostný a vyrovnaný vzťah s asistovanou osobou je preto prvoradou, základnou spôsobilosťou, ktorú musí profesionálny pracovník uplatňovať. Na umožnenie rozvíjania tohto špecifického a doplnujúceho aspektu k tomu, čo sa v súčasnosti pertraktuje na rôznych európskych vzdelávacích kurzoch sanitárnej a sociálnej práce, ide teda o podporu zohľadnenia kultúrnych a jazykových identít, ako aj zložitých situácií pri vypracúvaní metodológie pomoci a sociálnej činnosti.

Konkrétnym prejavom je produkcia vzdelávacích modulov a adaptovaných pedagogických nástrojov, zameraných na rozvoj a podporu spôsobilostí a schopností v zdravotníckych a sociálnych „bielych povolaniach“ na nadväzovanie vzťahu s Iným, vrátane jazykových a kultúrnych špecifík užívateľa služby alebo klienta.

Toto zohľadnenie špecifík je nápomocné nadviazaniu a rozvoju sociálneho alebo profesionálneho vzťahu medzi zraniteľnými osobami a pracovníkmi sociálnej oblasti, ktorí majú na zodpovednosti každodennú starostlivosť. Uľahčuje aj trvalé zamestnanie a profesionálnu činnosť týchto profesionálov v špecifických lokálnych oblastiach a/alebo v priestore multikultúrneho a/alebo multietnického kontextu.

Zoznam použitej literatúry

- The art of giving and receiving FeedBack. Bingham House Books. Columbia, 1999.
- Seashore, Ch. N., Seashore, E. W., Weinberg, G. M.: What did you say? The art of giving and receiving FeedBack. Bingham House Books. Columbia, 1999.
- Vybíral, Z.: Přestaňme šířit hlouposti. Psychologie dnes, 2002.
- Hall, E. T.: The Silent Language. Doubleday. N.Y., 1959.
- Satirová, V.: Kniha o rodině. Práh, Praha 2006.
- Schultz von Thun, F.: Jak spolu komunikujeme. Překonávání nesnází při do-rozumívání. Grada Publishing, Praha 2005.
- Schwartz, B., Flowers, J. V.: Ako zlyháva terapeut. 50 spôsobov, ako stratiť, alebo poškodiť vašich pacientov. Vydavateľstvo F, Trenčín 2007.
- Ury, W.: Síla a moc pozitivního nesouhlasu. Management press, Praha 2007.

Kontakt

PaedDr. Gejza Adam, PhD.

Detailované pracovisko bl. Z. G. Mallu Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
srk.košice@gmail.com

Rómsky jazyk a literatúra vo vzdelávaní na strednej škole

Gabriela Radičová

Abstrakt

Práca prezentuje príklady z pedagogickej praxe na Súkromnom hudobnom a dramatickom konzervatóriu v Hnúšti a postavenie rómskeho jazyka a literatúry vo vyučovacom procese na strednej škole. Práca je rozdelená do štyroch kapitol. Prvá kapitola je venovaná charakteristike a zameraniu školy. Druhá časť práce sa zaoberá postavením rómskeho jazyka a literatúry v Školskom vzdelávacom programe a v praktickom využití predmetov zameraných na rómsku kultúru v podmienkach našej školy. Tretia časť práce sa zameriava na pedagogickú prax rómskeho jazyka a literatúry vo vyučovacom procese a sprievodné aktivity organizované školou pri prezentácii rómskej kultúry. Posledná časť práce sa venuje výhodám a významu rómskeho jazyka a literatúry vo vzdelávaní na strednej škole.

Kľúčové slová: Rómsky jazyk a literatúra. Školský vzdelávací program. Rómska kultúra.

Úvod

Podľa odhadov odborníkov 70 % Rómov na Slovensku rozpráva rómčinou ako svojím materinským jazykom. Napriek tomu sa v školách na Slovensku nevyučuje v rómčine, a to aj napriek tomu, že mnohé rómske deti hlavne vo východoslovenských rómskych osadách ovládajú slovenčinu len veľmi málo alebo vôbec po slovensky nehovoria. Neexistujú žiadne školy na Slovensku, kde by prebiehalo vyučovanie v rómčine. Ústava SR zaručuje právo národnostných menšín na vzdelávanie v ich jazyku. Školský zákon však obmedzuje výkon tohto práva len na určité menšiny – rómčina nie je zaradená do zoznamu jazykov, ktoré sa môžu používať na základných a stredných školách ako vyučovací jazyk.

1. Charakteristika a zameranie školy

Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium bolo zaradené do siete škôl a školských zariadení v roku 2010 ako Elokované pracovisko Súkrom-

ného hudobného a dramatického konzervatória Požiarnická 1, Košice, s dátumom začatia činnosti od 1. septembra 2010. Dňom 1. septembra 2015 Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium získalo samostatnú právnu subjektivitu a stalo sa samostatnou školou so sídlom v Hnúšti.

Zriaďovateľ školy: Kultúrne združenie občanov rómskej národnostnej menšiny Košického kraja, n. o., Jegorovo námestie č. 5, Košice.

Hlavným cieľom pri založení školy bola zámerná snaha o zvyšovanie úrovne vzdelanosti Rómov v oblasti hudobného, hudobno-dramatického, speváckeho a tanečného umenia, vytvorenie adekvátnych podmienok na všestranný osobný rozvoj a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, rómskych žiakov v duchu multikultúrnej výchovy. Pripraviť žiakov do života s možnosťou uplatnenia sa v oblasti pedagogickej, umeleckej a inej.

Zameranie školy:

- vytvoriť rovnosť príležitostí na vzdelávanie aj deťom zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia,
- pripraviť odborníkov na prácu v tejto oblasti, ktorí by po ukončení štúdia dokázali meniť myslenie a kvalitu života v rómskych komunitách,
- podporiť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia formou sociálnych štipendií, rómskych štipendií,
- zabráňovať prejavom šikanovania, diskriminácie, násilia, xenofóbie, rasizmu a intolerancie,
- posilňovať úctu ku kultúrnym a národným hodnotám, k materinskému jazyku, ako aj k svojej identite, kultúre rómskej národnostnej menšiny a jej histórii,
- zachovať a rozvíjať kultúru a identitu Rómov žijúcich v SR, najmä vytvorenie možností na ich uplatnenie v spoločenskom živote a na trhu práce,
- prezentovať rómsku kultúru.¹

Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium je školou študentov minoritnej spoločnosti a rómskeho etnika, preto je u našich študentov tolerancia na prvom mieste.

¹ SÚKROMNÉ HUDOBNE A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM, 2015, s. 15.

Žiaci školy študujú v týchto študijných odboroch:

- 8226 Q hudobno-dramatické umenie,
- 8229 Q hudba:
 - 8229 Q 01 hudba – skladba,
 - 8229 Q 02 hudba – dirigovanie,
 - 8229 Q 03 hudba – hra na klavíri,
 - 8229 Q 05 hudba – hra na zobcovej flaute, flaute, hoboji, klarinete, fagote, saxofone, trubke, lesnom rohu, pozaune, tube a bicích nástrojoch,
 - 8229 Q 06 hudba – hra na husliach, viole, violončele, kontrabase, harfe, gitare, cimbale;
 - 8229 Q 07 hudba – hra na akordeóne;
- 8227 Q tanec;
- 8228 Q spev.

Získané vzdelanie:

Vzdelávanie v 1. až 4. ročníku konzervatória je zamerané na to, aby žiak získal široký všeobecnovzdelávací základ, kľúčové kompetencie úplného stredného odborného vzdelania ukončeného maturitou (vyššie sekundárne) – ISCED 3 A. Po maturite je žiak pripravený pokračovať v štúdiu na vysokej škole pedagogického alebo umeleckého zamerania. Konzervatórium pripravuje žiakov predovšetkým na súvislé šesťročné vzdelávanie. Vyššie odborné vzdelanie (terciálne) ISCED 5 B, ktoré žiak absolvuje v piatom a šiestom ročníku konzervatória.²

Štúdium ukončuje predpísanou absolventskou skúškou:

- umelecký výkon z hlavného odboru štúdia,
- obhajoba písomnej absolventskej práce,
- súborná skúška z pedagogickej prípravy.

Dokladom o získanom vzdelaní je vysvedčenie a absolventský diplom s právom používať titul diplomovaný umelec – DiS. art.

Absolvent školy je kvalifikovaný pedagogicky pôsobiť na ZUŠ, je schopný podávať profesionálne výkony v divadle, filharmónii, v profesionálnych umeleckých telesách a ako sólový hráč. Svoje odborné vedomosti, schopnosti a zručnosti vie prezentovať ako svoj umelecký názor. Žiaci sú vedení tak, aby po absolvovaní štúdia boli schopní vykonávať kvalifikovanú a samostatnú prácu. Škola pripravuje žiakov aj na vysokoškolské štúdium.

² HAUSER, 2008, s. 7.

2. Postavenie rómskeho jazyka a literatúry vo vyučovacom procese

Veľmi atraktívnym jazykom na našom type školy je rómsky jazyk, ktorý je povinný pre všetkých študentov. Je zameraný na získanie základnej slovnej a písomnej komunikácie v prepojení na históriu Rómov. Tá je doplnená tiež predmetom rómske reálie.

Veľkou výhodou Školského vzdelávacieho programu je možnosť využitia disponibilných a voliteľných predmetov do učebných plánov školy. V súlade s hlavnou myšlienkou školy a v snahe rozvíjať a upevňovať národné povedomie žiakov **vzdelávací obsah obohacujeme podľa vlastných vzdelávacích zámerov**, a to zaradením predmetov do učebných plánov školy, ktoré podporujú rómsku kultúru:

- rómsky jazyk a literatúra, ktorý sa vyučuje od 1. po 4. ročník v časovej dotácii 3 h týždenne,
- seminár z rómskeho jazyka, ktorý sa vyučuje od 5. po 6. ročník v časovej dotácii 1 h týždenne,
- rómske reálie, ktorý sa vyučuje od 1. po 4. ročník v časovej dotácii 2 h týždenne,
- rómsky ľudový tanec, ktorý sa vyučuje od 1. po 6. ročník v časovej dotácii 1 h týždenne,
- hra v ľudovom orchestri, ktorý sa vyučuje od 1. po 6. ročník v časovej dotácii 1 h týždenne,
- hra v tanečnom orchestri, ktorý sa vyučuje od 1. po 3. ročník v časovej dotácii 1 h týždenne.

Zameranie školy na rómsku kultúru je evidentné vo všetkých študijných odboroch:

- hudobno-dramatické umenie – zaradením pôvodnej rómskej poézie, prózy a divadelných hier s rómskou tematikou do tematicko výchovno-vzdelávacích plánov,
- tanec a hudobno-dramatické umenie – zaradením rómskeho ľudového tanca do tematických výchovno-vzdelávacích plánov,
- spev, hudba – zaradením rómskych piesní a skladieb do tematicko výchovno-vzdelávacích plánov.

Maturitná skúška z rómskeho jazyka:

Cieľom aj výsledkom vyučovania predmetu rómsky jazyk a literatúra je účasť študentov na maturitnej skúške z rómskeho jazyka a literatúry. Matu-

ritná skúška je nepovinná, zaradená ako voliteľný maturitný predmet. Napriek tomu je zo strany študentov veľký záujem o maturitnú skúšku z rómskeho jazyka a literatúry. Pedagógovia sa snažia motivovať študentov k maturitnej skúške hlavne zo strany majority a študentov maďarskej národnosti, u študentov, ktorých materinský jazyk je rómsky, je samozrejmosťou maturovať z tohto predmetu.

Maturitná skúška pozostáva z 2 častí, a to z písomnej a ústnej formy. Je zameraná na zistenie:

- a) vedomostí z oblasti konkrétnych gramatických pravidiel,
- b) schopnosti prekladať texty z rómskeho jazyka do slovenského jazyka a naopak,
- c) vedomostí z rómskej literatúry.

Písomná časť maturitnej skúšky z rómskeho jazyka a literatúry sa realizuje formou eseje. Maturant si vyberá jednu z troch zadaných tém. Esej má preukázať znalosť gramatiky, slovnej zásoby a prehľad v rómskej literatúre. Ústna časť maturitnej skúšky z rómskeho jazyka a literatúry pozostáva z čítania textu a ústnej interakcie (konverzácia, dialóg, rozhovor). V rámci ústnej časti sa kladú otázky:

- z gramatiky, zamerané na zistenie vedomosti gramatických pravidiel,
- praktické – na zistenie schopnosti prekladať jednoduché vety z rómskeho jazyka do slovenského a naopak,
- literárne a folkloristické – zamerané na zistenie vedomostí z rómskej literatúry a kultúry (rómski spisovatelia, hudobníci, príslovia, porekadlá, hádanky, piesne).³

Organizácia maturitnej skúšky je v kompetencii školy (relevantná predmetová komisia môže navrhnúť témy eseje, ktoré schváli vedenie školy). Cieľové požiadavky vychádzajú z obsahového a výkonového štandardu rómskeho jazyka a literatúry pre vyššie sekundárne vzdelávanie a z medzinárodných dokumentov Rady Európy pre vyučovanie rómskeho jazyka.

³ FACUNA, 2012, s. 2.

Tabuľka 1 *Prehľad študentov maturujúcich z predmetu rómsky jazyk a literatúra na Súkromnom hudobnom a dramatickom konzervatóriu v Hnúšti*

Školský rok	Počet študentov maturujúcich z predmetu rómsky jazyk a literatúra	Počet študentov z majority
2013/2014	9	4
2014/2015	9	3
2015/2016	7	4

3. Príklady z pedagogickej praxe

Okres Rimavská Sobota je špecifický vysokým počtom Rómov. Subetnicky sa členia na olašských, maďarských a slovenských Rómov. Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium navštevujú žiaci z okolitých dedín z celého okresu. Študenti z okresu Revúca sú ubytovaní v internáte v Rimavskej Sobote. Školu navštevujú študenti maďarskej, rómskej a slovenskej národnosti. Slovenskí Rómovia v tejto oblasti – juhu a juhozápadu Slovenska – hovoria tzv. juhocentrálnym alebo tiež „ahi dialektom“, niekedy nazývaným aj „maďarský“, ktorý je severocentrálnemu nárečiu pomerne blízky.⁴

Najväčšie problémy pri výučbe rómskeho jazyka majú študenti maďarskej národnosti, čo sa týka pravopisu, ale aj výslovnosti. Učia sa ho ako cudzí jazyk, keďže maďarskí Rómovia v okrese Rimavská Sobota vôbec nehovoria rómskym jazykom. Slovenskí Rómovia hlavne z okolia Hnúšte, Klenovca, Tisovca, Brezna a Revúcej hovoria rómskym jazykom, u mnohých študentov je rómsky jazyk ich materinským jazykom. Títo študenti majú výhodu hlavne v slovej zásobe, ale neovládajú pravopis a gramatiku rómskeho jazyka, keďže sa s ním nikde predtým nemali možnosť stretnúť vo vyučovacom procese. Vzhľadom na systematickú výučbu predmetu rómsky jazyk a literatúra z pedagogickej praxe vyplýva, že približne po 2-ročnom štúdiu rómskeho jazyka a literatúry sa vedomosti študentov v predmete vyrovnávajú a študenti sa od 3. roč-

⁴ ŠEBKOVÁ – ŽLNAYOVÁ, 2002, s. 9.

níka pripravujú na maturitnú skúšku. Dobré skúsenosti sú so študentmi z majority, mnohí majú záujem o maturitnú skúšku z rómskeho jazyka a literatúry.

Literatúra Rómov: je súčasťou predmetu rómsky jazyk a literatúra. Nadväzuje na tradičný rómsky folklór, ktorý sa člení na poéziu a prózu. Próza je zastúpená najmä hrdinskými rozprávkami a smiešnymi rozprávami o pôvode a živote Rómov. V poézii sú premietnuté texty rómskych piesní, v ktorých sa odráža vnútorný svet Rómov.⁵ Študenti hudobno-dramatického odboru na Súkromnom hudobnom a dramatickom konzervatóriu majú zaradenú pôvodnú rómsku poéziu a prózu do divadelných hier v rámci učebných plánov. V predmetoch, ako sú umelecký prednes, rozbor drámy, hlavný odbor štúdia herectvo, práca s kamerou a s mikrofónom študenti pracujú s vybranými dielami rómskych autorov, napr. Dezidera Bangu, Eleny LACKOVEJ, Daniely ŠILANOVEJ-HIVEŠOVEJ, Mileny HÜBSCHANNOVEJ. Študenti sa na vyučovacích hodinách oboznamujú s rómskou špecifickou výrazovou stránkou interpretácie rómskych textov.

Rómske reálie:

Podporným a dôležitým predmetom na Súkromnom hudobnom a dramatickom konzervatóriu je predmet rómske reálie. Cieľom predmetu je oboznámiť sa s históriou, kultúrou, hudbou a spôsobom života Rómov na Slovensku a vo svete, uplatňovať multietnický rozmer vo výučbe, ktorý pomôže študentom akceptovať rozdiely a potrebu mierového spolunažívania všetkých národov. Jeho súčasťou je pochopiť postavenie Rómov v spoločnosti, vzťahy majority a menšín zorientovať sa v oblasti ľudských práv, oboznámiť sa s formami rasovej diskriminácie, dokázať definovať problémy súvisiace s Rómami.⁶ Na Súkromnom hudobnom a dramatickom konzervatóriu je zaradený do Školského vzdelávacieho programu ako povinný predmet v časovej dotácii 2 hodiny týždenne. Hlavným cieľom vyučovania predmetu je odstránenie bariér medzi Rómami a majoritou, odstraňovanie predsudkov a stereotypov v spoločnosti a prispievať tak k lepšiemu spolunažívaniu Rómov a majority na Slovensku.

Vyučovanie predmetov zameraných na rómsku kultúru – rómsky jazyk a literatúra a rómske reálie – je posilnené aj podpornými aktivitami, realizovanými školou:

– spolupráca s knižnicou Jana Pasiara v Hnúšti – čítanie rómskych rozprá-

⁵ ZEMAN, 2007, s. 6.

⁶ SÚKROMNÉ HUDOBNÉ A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM, 2015, s. 2.

- vok študentmi hudobno-dramatického umenia,
- spolupráca s knižnicou Mateja Hrebendu v Rimavskej Sobote – organizovanie panelových diskusií, okrúhlych stolov s rómskymi významnými osobnosťami v okrese Rimavská Sobota,
 - spolupráca s Gemersko-malohontským múzeom v Rimavskej Sobote, zameraným na rómsku kultúru, sprievodnými kultúrnymi aktivitami študentov v odbore hudba a spev pri prezentácii rómskej kultúry, výstavy Romano dživipen,
 - kultúrne vystúpenia, výchovné koncerty pri prezentácii rómskej hudby v základných a materských školách,
 - organizovanie kultúrnych a spoločenských aktivít pri príležitosti Medzinárodného dňa Rómov, Medzinárodného dňa rómskeho jazyka v základných školách v okrese Rimavská Sobota,
 - spolupráca s občianskymi združeniami zameranými na Rómov pri spoločenských a kultúrnych aktivitách,
 - spolupráca s Detským domovom v Hnúšti a v Tornali pri organizovaní diskusií, besied o postavení Rómov v spoločnosti,
 - krúžková činnosť v rámci mimoškolských aktivít – školské orchestre, rómsky zborový spev.

4. Význam vyučovania rómskeho jazyka a literatúry na strednej škole

Cieľom vyučovania rómskeho jazyka a literatúry na strednej škole je:

- osvojiť si štandardizovanú normu pravopisu v rómskom jazyku, zručnosti a návyky a podľa nich správne písať,
- posilniť rómsky jazyk ako materinský jazyk Rómov v modernej spoločnosti,
- podporovať a rozvíjať kultivované vyjadrovacie schopnosti žiakov v rómskom jazyku,
- prispievať k formovaniu osobnosti rómskeho žiaka a jeho uplatnenie sa v spoločnosti,
- chápať význam rómskej literárnej tvorby v živote jednotlivca a v spoločnosti,
- prispievať k dobrej sociálnej klíme medzi žiakmi v triede a škole,
- nadobudnúť spôsobilosti, ktoré umožnia žiakom chápať svet bez predsudkov a stereotypov,

- upevňovať identitu Rómov a spolupatričnosť k rómskej národnostnej menšine.⁷

Záver

Víziou školy je pripraviť žiakov do života, aby sa uplatnili na trhu práce. Vzdelávanie sa odvíja od ich schopností a prebieha prostredníctvom im blízkych aktivít. Využívané formy, metódy a prostriedky práce sú plne orientované na študentov, na rozvoj kľúčových kompetencií osobnosti v tej oblasti, ktorá je pre nich dominantná. Rómsky národ má talentované a nadané deti tak ako iné národy, na Slovensku sa však nevenuje potrebná pozornosť vyhľadávaniu talentu rómskych detí. Pritom pre rómsky národ znamenajú najväčšie bohatstvo, pretože sú jeho budúcnosťou, nádejou na lepší život a dobrým príkladom.

Na formovanie vlastností rómskeho žiaka a jeho úspešné zaradenie do spoločenského života je nevyhnutné vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií. Mladí Rómovia musia byť stotožnení so svojou identitou, musia vedieť o svojom pôvode, kultúre, poznať svoj materinský jazyk, získať maturitné vzdelanie, prípadne študovať na vysokej škole.

Na všetkých úrovniach slovenského školstva je potrebné a nutné rešpektovať právo jednotlivca na vzdelanie podľa jeho schopností, a tým zabezpečiť jeho budúcnosť k samostatnosti, seberealizácii a spokojnosti.

Zoznam použitej literatúry

- FACUNA, J. – GAŠPAROVÁ, E. 2011. *Štátny vzdelávací program Rómsky jazyk a literatúra Príloha ISCED 3*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011. s. 2.
- FACUNA, J. 2012. *Cielové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry Úroveň B1, B2*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2012. s. 2.
- HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008. s. 7.
- SÚKROMNÉ HUDOBNE A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM. 2015. *Školský*

⁷ FACUNA – GAŠPAROVÁ, 2011, s. 2.

- vzdelávací program*. Hnúšťa, 2015. s. 15.
- SÚKROMNÉ HUDOBNÉ A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM. *Tematicko výchovno-vzdelávací plán*. Hnúšťa, 2015. s. 2.
- ŠEBKOVÁ, H. – ŽLNAYOVÁ, E. 2002. *Romaňi čhib učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt)*. Praha : Nakladateľstvo Fortuna, 2002. s. 9. ISBN 80-968784-0-9.
- ZEMAN, V. *Antológia rómskych spisovateľov*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007. s. 6. ISBN 80-89225-15-2.

Kontakt

Ing. Gabriela Radičová

Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium

Francisciho 186, Hnúšťa

E-mail: shdkhnusta@gmail.com

Together with Roma, we will achieve more
Jekhetane le Romenca buter keraha

Editors:
Jozef Facuna
René Lužica

INTRODUCTION

The most important findings of OECD PISA 2012 program confirm that pupils with the worst social status in Slovakia achieve significantly weak results. Substantial group of pupils from socially disadvantaged environment are pupils from marginalized Roma communities, mainly from Košice, Prešov and Banská Bystrica region. Roma communities show signs of traditional, closed, pre-industrial, cast societies which acquired a character of low socio-economic status. Accompanying phenomena of low social status which, influence study results of pupils, are the following: crisis of Roma family, (lack of) upbringing from the view of official authorities, language and communication competences of pupils. If study results of Roma pupils are decisively influenced by their mother tongue, the school environment uses a different language which is a foreign language to the children. Codification and standardization of Romani language in the conditions of Slovak Republic in 2008 was supposed to start a qualitative change not only in terms of language competence of pupils, but also in terms of inclusion of pupils from Roma communities into the school system. Today, after a few years, we can describe Romani language utilization as a theoretical construct which has been only partially applied in school system and has not been applied in public communication. The reason, among others, is an absolute lack of teachers who have a command of Roma language due to the fact that no educational institutions are available in Slovakia, or in other countries in which teachers would learn Romani language. In reality, there is a standardized and codified Romani language, but without competent teachers who would teach it. A similar situation can be seen in other social disciplines which dealing with the position of Roma in history, ethnography and other disciplines. It is an undisputable fact that in order to improve the situation we need to solve a wide array of existing issues. It is necessary to engage not only legislators, teachers, school psychologists and social workers, but also parents, who still remain outside of education system, but all the efforts will be in vain without them.

The project of innovative education for primary school teachers coming from schools with high number of Roma pupils, deals with the issue from the view of Romani language, culture and history. It is one of the activities which must be followed by others. We can make a prognostic statement that nothing is impossible, but the impossible takes much longer. However, together with Roma, we shall need a lot of strength to implement rational solutions on the way to social inclusion of first generation of Roma pupils. Related goal will be

transfer of positive experience from first generation to the generation of their children, for whom the school will not be a “foreign”, but a natural “environment“. On the other side the school will change from monocultural into intercultural, in which both Roma and non-Roma pupils will learn about common past, culture and language to build a positive relationship with their identities. It will have a positive impact on study results of Roma pupils, for their inclusion into the society and labour market.

What do we have to do? Is it sufficient “just“ to educate, or also to raise, to bring up? Should we educate, raise also parents, majority population? Do we have sufficient competences? In the following texts the authors search, present and summarize theoretical knowledge, experimental and practical experience. The articles are divided into three thematic chapters.

The first, general chapter deals with historic, social contexts, steps done in the past, their impacts on the presence. How presence differs from the past.

The second chapter covers a wider range of foreign projects, research, practices based on experience from various countries. Each activity may serve as inspiration also in terms of our historic, social and cultural conditions.

The third chapter is based on the Czech and Slovak context of its pedagogical practice based on ignoring, underestimating, not recognizing Roma language and ethnic culture. At the end of the day, the solutions from our past led to degrading and assimilation of so called gypsy population. The following articles search for ways and solutions leading to remedy, emancipation, integration and inclusion of Roma pupils.

Current Antiziganism vs. Roma Integration

Elena Marushiakova, Vesselin Popov

Abstract

After the collapse of totalitarian system and the accession of most countries from Eastern Europe to the European Union gradually Roma issue became topical for Europe. This was a logical consequence of surge of anti-Gypsy attitudes in public space and media. In frames of the European Union accessions process for most countries in the region a prerequisite became an active national policy for solving the problems of Roma and for democratization of the media environment, and adapting of anti-racist discourse. The democratization process flows unevenly across the countries, but today it can largely be considered complete and in the state policies and the media environment in regard of Roma dominates today (at least formally) anti-racist discourse. The present article analyzes the resonance of these prerequisite on the public perception of the Roma communities. We are showing that it doesn't led to reduction of the existing since centuries anti-Gypsy stereotypes, but led to their development, strengthening and enriching with new aspects. Dominant throughout the region becomes a new stereotype about the unfairly 'privileged Roma'. This new stereotype largely influences the emergence and development of numerous overtly nationalistic and pro-nationalistic parties in whole region of Eastern Europe and attributed the strengthening of anti-European attitudes and in result the anti-Gypsy rhetoric in the media and political messages was changed, but continues to carry concealed but strong racist messages. From this perspective, anti-Gypsy pogroms and ethnic tensions as we are witnessing during the last years are not a surprise, but rather a logical consequence of the social development processes in the region. On this background the aim „with Roma we wil achieve more“ seems illusory. In conclusion we are arguing that policies of 'affirmative actions', regardless of precious goals may lead to results contrary to expectations, if not implemented carefully.

Key words: Roma. Antiziganism. Public stereotypes.

After the collapse of communist regimes in Central, Southeastern and Eastern Europe and the accession of most countries from this region to the European Union, gradually the Roma issue became topical in public space of United Europe. In the same time, in Central and Southeastern Europe (i.e. Poland,

Czech Republic, Slovakia, Hungary, Romania, Bulgaria, Albania and countries inherited former Yugoslavia), where over half of all Roma in the world are living, the difficulties of transition to democracy and market economy led to a sharp increase in mass anti-Gypsy public attitudes throughout the region, and this process continues until today.

To be put in parentheses, the English word 'Gypsies', is quite inaccurate and inadequate translation of the appellation 'Cyganie', 'Cikani', 'Tigani', 'Цыгане', 'Цигани', etc, which is exonym given by the local population to the Roma (from here comes the term 'Antiziganism'). In real life in Central and Southeastern Europe the majority of the population as a whole does not use the word 'Roma', which is considered to be politically correct appellation of the community, and which is used only in official public speaking. That is why when speaking about prejudices we need to use this popular, even though it is considered as politically incorrect term.

We should note though, that in this respect some development can be seen – two years ago in Prague we saw a graphite “Roma in the gas chambers” (but twenty years ago the inscriptions were: “Cikáni into the gas chambers”), which clearly indicated that the political correct term nowadays already starts to adopt an incorrect meaning or that changing the word does not change the issue.

We will not elaborate here about the specific numerical dimensions of the mass anti-Gypsy attitudes existing in the countries of Central and Southeastern Europe. For over two decades numerous sociological researches were conducted (on national, transnational and All-European level, including done by EU agency for public opinion measurement 'Eurobarometer'), and they continue to report their highest values. From this perspective, anti-Roma attacks and pogroms of the last two or three years in Hungary, Czech Republic and Bulgaria should not be surprising, but rather a logical consequence of the development of social processes in the region.

Here, at least at first glance, we are observing a paradox. Sociological polls based on the so-called representative sample are reporting a decreasing trend (albeit slowly and with few large values) of anti-Gypsy attitudes in Central and Eastern Europe. In the same time specific examples are often quoted showing that at least in certain situations, anti-Gypsy attitudes have not only not diminished, but to some extent have grown and expanded.

We can give one example in this regards: In 1995, in the National Ethnographic Museum, part of the Ethnographic Institute with Museum at the Bulgarian Academy of Sciences, was presented the exhibition “Gypsies of the time past” devoted to the traditional Roma culture. Subsequently, for several years, this exhibition is presented in different cities of the country. During

the same period, the media, especially newspapers are filled with a variety of materials with anti-Gypsy focus accusing Roma in all possible sins and condemned them as one of the biggest culprits in severe socioeconomic crisis. Nevertheless, the Bulgarian society accepts very well the museum exhibition, which was shown by the records in special museum books reflecting the views of visitors. Moreover, the exhibition “Gypsies in times past” was widely reflected in the media, and with definitely a positive tune (and these were one of very few positive toward Roma materials at that time). (Decheva 2001, 2005)

15 years later in the town of Lom, in the local museum, another ethnographic exhibition on Roma traditions and culture was opened. At that time is already imposed the considered politically correct name ‘Roma’ instead of ‘цигани / Gypsies’ and the presentation of the exhibition in the media is neutral. However, in the Internet forums, blogs, etc. including in spaces for expression of opinion on electronic editions of newspapers, the anti-Roma entries are not only an absolute majority, but it can be clear seen that anti-Gypsy attitudes were expanded and grown in significance. We will quote as illustration just one from the typical opinions expressed: “The only correct way is to reduce the number of these humanlike creatures to a sanitary minimum and placing them in reservates in a museum setting.” (Dnevnik, 28. 05. 2012)

We mentioned already sociological surveys and public opinion measurement, including in regard of the anti-Gypsy attitudes. These surveys undoubtedly reflect certain trends, if nothing else, at least of what is considered socially acceptable and unacceptable, respectively what can and what can not be expressed publicly. As individuals who had lived significant part of our life in very different socio-political system, we are clear that at least in Central and Southeastern Europe is still a distinction between what can (and should) be declared as “official” position (even if this is in “anonymous” sociological survey) and what one thinks and says only to his closest (as once saying, “what is spoken only in the kitchen”). Anti-Gypsy attitudes remain, albeit hidden, and in particular critical situation find easily its public expression. From this perspective pogrom in the village of Katunitsa in Bulgaria in 2011 should not be seen as a surprise, but rather as a logical pattern.

What is more important for us than purely numerical measurements is to examine what is hidden behind the numbers, or in other words we will speak here about what are the essential characteristics of anti-Gypsy public attitudes and the main trends in their development and changes, which occurred over the past few decades.

At the base of the typical for whole Europe today negative attitudes towards ‘Gypsies’ stands the wide spread societal prejudices and negative at-

titudes, which started to be constructed already in times of their arrival in the Middle Ages. Especially for Central and Southeastern Europe, these prejudices and negative attitudes were largely mitigated in previous historical period (in the so-called 'Era of socialism'). When speaking about state policies towards 'Gypsies' in the whole Eastern Europe (i.e. the regions under consideration plus former USSR) during this period, the assessments are quite diverse, although still remain mostly in the spirit of the 'Cold War' and human rights movement. (Crowe 1995; Barany 2002) What, however, up till now has not been written in academic literature is that during this period it was impossible and even unthinkable to demonstrate publicly anti-Gypsy attitudes in any form, including in cases when the state policy towards 'Gypsies' pursued as main goal open, hidden or future-oriented assimilation. On official ideological level dominant was the principle of so-called 'proletarian internationalism', which excluded demonstration of any form of racial and ethnic discrimination towards any community, and racism and discrimination was seen as intrinsic to the "putrefying" Western capitalist system. Therefore, in almost all party and government documents from that time, among other things activities aimed at improving the public image of 'Gypsies' were envisaged, including creations of positive image of the 'Gypsies' through the arts (books, stage plays, movies). (Marushiakova and Popov 2008)

Here as an illustration we can quote one example from the oral history of the Roma in Bulgaria. In the 70 s of 20th century in the public bathhouse of city of Kyustendil a cashier quarrels for some minor infringements with a Roma family, and offend them as "dirty gypsies". The husband of the Gypsy family, however, told to cashier: "What is this racism, this is not America here, I will now go to complain to the Regional Party Committee." As a result, the cashier publicly apologized to the family (something, which nowadays is simply unthinkable to happen in Bulgaria in a similar situation).

The results achieved, however, should not be overestimated. In fact, during this period the anti-Gypsy attitudes were not removed, they just were not publicly expressed and continued to exist in a latent state. With the change of social conditions in the years of transition in Central and Southeastern Europe in terms of gaining democracy, understood in contrast to the previous totalitarian system as "liberty without shores" these anti-Gypsy attitudes not only received unlimited opportunities for public expression (including in media), but were considerably widened and deepened by acquiring new, hitherto unknown dimensions.

In European history in critical socio-economic situations the role of the main culprit for the failures of society is ascribed usually to different ethnic or

social minority communities. In conditions of transition, when the new socio-economic and political system is to be established, coupled with numerous difficulties, throughout all Central and Southeastern Europe, in the position of such 'scapegoat' appear the Roma.

Consequence of these sharply intensified anti-Gypsy public attitudes were pogroms in Romania and ethnically motivated attacks by nationalist groups and skinheads in the Czech Republic and Slovakia appeared already in the early 90 s of 20th century and continued till nowadays there, but now also expand to other former socialist countries. Moreover, during the years of transition the public consciousness gradually entered a fundamentally different and new mass stereotype against Gypsies, which surprisingly became unnoticed and unanalysed in numerous human rights reports, academic studies about Antiziganism (or Antigypsism) and even in the most recent summarizing publications (Stewart 2012). This stereotype is about Roma as a specially privileged part of population, population to which are attributed privileges not available to majority without being deserved.

This stereotype about the 'privileged' Roma is not just an extension of the existing anti-Gypsy public attitudes. It occupies a special, leading structure-forming position and allows for reconsideration of existing for centuries anti-Gypsy stereotypes in a new light and gives them new meanings and social dimensions. From the perspective of quantification of anti-Gypsy public attitudes, this does not lead to their increase or decrease, but it does change their content and overall public impact. Based on this stereotype Roma began to be perceived as a community, which not only parasitize on the labor of the society, but is allowed to do so. The Roma are perceived as community, which is making their living mainly from social assistance and child allowances, for whom there are assigned many special programs and projects; over whom are pouring huge funds that are expropriated by Roma 'bosses' (whatever that should mean) and the 'Gypsies' themselves are engaged in widespread criminal activities. The general public firmly believes that 'Gypsies' generally are allowed not to comply with state laws, to observe public order and are not pushed to fulfill their civic obligations, even in contrary, they are allowed by the state to enjoy special privileges to be parasites.

In direct relation to this new public stereotype, for years, with the active assistance of the media, regularly in many countries in the region (Bulgaria, Romania, Hungary, Slovakia) are quoted apocalyptic pseudo-demographic predictions about 'tsiganization' of the nation, which because of high birthrate of 'Gypsies' is in danger of extinction within the next few decades, i.e. the Roma are presented as danger for the existence of nation-states, whose citizens they are.

Naturally, these new public stereotypes as any other stereotypes too are far from the reality, but they can not be canceled with any arguments and facts. The basis of their origin and development is primarily manipulative presentation of the problems of Roma occurred during the transition period and which are characteristic only for certain segments of it as typical for the whole community. At the beginning of the transition this was done primarily by the NGO-sector who searched for new markets in Central and Southeastern Europe and by scholars connected to them. The problems of Roma were displayed by bringing data from sociological researches based on surveys done only among the poorest and most marginalized part of Roma communities which were presented as a "representative sample" that applies to the whole community and were visualized by selected illustrative material showing shocking pictures of misery. (Ringold, et al. 2004; UNDP 2002, 2005) Here we would like to quote a sentence of the famous Czech Roma activist Ivan Veselý, who referring to such kind of surveys said: "It's like someone did a research on the homeless on Wenceslas Square in Prague and based his perception of all Czechs on these people".

The short term objective of this approach was the induction of donor sympathy and thus attracting funds and in long term (consciously or not) – a preparation of the basis for converting Roma into subject of constant care and patronage.

As a result, in current of time, was formed a conviction that the Roma are the population, which most suffered from hardship of the transition, and that in modern Europe they are exactly those, who live in third world conditions. That is why in frames of the European Union accessions process for most countries in the region a prerequisite became an active national policy for solving the problems of Roma and over the time this approach has been adopted by the entire political elite in respective countries. In this way the concept of special privileges for Roma was formed, and became the foundation on which the mass anti-Gypsy attitudes and stereotypes were rethought and developed until they firmly entered the public consciousness and became justification for all failures in the transition period in the new European realities. Thus, in an absurd manner the best intentions to improve the situation of Roma led to renaissance and transformation of the century old stereotypes about the Roma community as parasites, which were the basis of their persecution in the Middle Ages in Western Europe and which led in the end to the final solution applied by the Nazis during the World War II.

Exactly this new stereotype largely influences the emergence and development of numerous overtly nationalistic and pro-nationalistic parties in whole region of Central and Southeastern Europe in last decade and attribu-

ted to the strengthening of anti-European attitudes in the region. In direct connection with this the anti-Gypsy rhetoric in the media and political messages were changed, but continue to carry concealed but strong racist messages and implemented numerous policies and projects remain in vain. And something more, in the anti-Roma rhetoric of nationalist parties new developments and new trends in public messages are observed. There are fewer and fewer (or even disappear at all) direct anti-Roma racist slogans. They are replaced by seemingly ethnic “neutral” political slogans, such as “all citizens should work”, “Jobbik will help those who build Hungary, no matter their colour” (Party chairman Gabor Vona), or “Together for a dignified and secure life” (title of the protest march of Slovak Brotherhood in Bratislava 2012) and similar others.

Formally, these leading political messages are not directed against the Roma and have generally civil sounding. Deciphered contextually, however, in concrete situation, they in fact are envisaging Roma (and are perceived as against Roma). Evidence of this new trend in the development of anti-Roma nationalist parties and movements in Central Europe can be seen e.g. in the mass demonstrations and marches in Bratislava (Slovakia) and Miskolc (Hungary) in October 2012, organized respectively by the Slovak Brotherhood and Jobbik (For better Hungary). In situation of rising the wave of populism in the conditions of severe economic crisis, this approach to the Roma and their problems is accepted in one way or another by almost all political parties in Central and Eastern Europe, which does not contribute to the reduction of anti-Gypsy attitudes in society. In whatever form are expressed these attitudes they not only did not disappear, but instead they widened and are enriched with new dimensions.

Political elites in Central and Southeastern Europe often use the concept of special, privileged position of Roma as a cover for their own bankruptcy to solve real problems of Roma, justifying their policy for social integration of Roma (or more often an imitation thereof) as a result of pressure from outside (by European Union, USA or numerous international organizations and institutions). The adoption in 2011 of the European Framework of National Roma Inclusion Strategies, which obliges member states of the European Union to upgrade their national strategies for solving problems of Roma, among other things, strengthen in the public consciousness in Central and Southeastern Europe the picture of the very special, privileged position of the Roma. In this direction significant influence have numerous public statements by representatives of national governments in different countries of the region, indicating a completely fantastic numbers in the tens of billion Euro to be spent by 2020 for various programs and projects targeting Roma. Here in-

deed it is a misinterpretation of opportunities to benefit from the Social Fund of the European Union, but in this case is not so important whether public opinion is deliberately manipulated by certain politicians and media, or there is a misunderstanding of EU funding mechanisms but about the consequences and impact on the public opinion in the countries of Central and Southeastern Europe. The negative consequences of this approach of European institutions is already felt by more prescient Roma activists in Central and Southeastern Europe. From this perspective becomes clear the flagrant and unequivocal message that was given by young Roma activists in 2011, who on a meeting in Bulgaria with representatives of the European Commission dedicated to the Roma issues, raised banners calling to stop all European programs and projects for the Roma. The main message of this public action was actually that all 'pro-Roma' policies, affirmative actions, programs and projects de facto are segregating the community and are a serious obstacle to its true social integration being a convenient alibi for not solving the existing problems of Roma as of equal citizens in the countries of Central and Southeastern Europe, which they are (or at least should be). This reaction of the part of Roma activists should not be particularly surprising. Actually the whole younger generation of them are representatives of the so-called new Roma elite, which was created as a result of a number of preferences mostly provided by the network of Open Society foundations of the famous American billionaire George Soros, who were trained in special programs of OSI structures in Budapest, such as 'Roma access program', which is one year preparatory English language teaching in Central European University, financed with idea that the selected Roma will continue to study in the University and will receive highest education. However majority of them after preparatory course start to work at NGO's in Budapest or in theirs own countries and became 'Roma by profession'. Part of this new Roma elite however sees very clearly the problems from the inside, connected with affirmative actions and are able to assess their negative impact on the community and that is why they are looking for alternative ways.

Specifically should be noted that in this case we are envisaging only the situation in countries of the former socialistic bloc in Central and Eastern Europe. In the countries, inherited the former Soviet Union, anti-Roma attitudes over the past two decades also increased sharply, but on another basis and had accepted different dimensions.

To summarise foregoing we can say that, the overall development and strengthening of the anti-Gypsy attitudes and stereotypes in Central and Southeastern Europe over the past two decades led to a perhaps less expected, and even seemingly paradoxical conclusion, that the policies of 'affirmative

actions' directed at Roma, regardless of precious goals and intentions had led and will lead in future too to results contrary to expectations, if not implemented carefully with taking in account the overall societal impact. It turns out that the more policies, programs and projects aimed at Roma, are realized, the more aggravated are the anti-Gypsy/anti-Roma public attitudes. In this situation, all affirmative actions are pre-doomed to failure once they are realized due to the pressures or financial incentives from 'outside', in the absence of genuine political will for their implementation (but there can not exist such a will, when the society is not convinced in the correctness of this approach towards Roma).

The situation already receives outline of a vicious circle, to tear that, seems, at least at this stage, as impossible task. Until in Central and South-eastern Europe the mass anti-Gypsy attitudes are dominating, all attempts to solve the problems of Roma there will end in cul-de-sac and any action in this direction will only deepen the existing mainstream prejudices about their privileged position.

We do not want to be pessimistic, but our many years professional activities and in particular our studies of various governmental policies (and in more recent times also of many projects of the NGO sector) realized in the countries of Central and Southeastern Europe in regard of Roma, clearly show that when the existing stereotypes and negative social attitudes are not take into account, all the measures taken do not lead to improvement of Roma situation and to solving their real problems, but ultimately lead to the opposite of the desired result and thus the aim „with Roma we wil achieve more“ remain an illusion. In regard of our topic instead of conclusion it is appropriate to recall the famous aphorism “The road to hell is paved with good intentions”.

Bibliography

- BARANY, Z. 2002. *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality and Ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 422 s. ISBN 978-0521009102.
- CROWE, D. 1995. *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York: St. Martin's Griffin, 1995. 343 s. ISBN 0-312-08691-1.
- DECHEVA, M. 2001. The Public Attitudes 'Gypsies – Bulgarians. (Reflection on one Ethnographic Exhibition). In *Facta Universitatis (Series: Philosophy and Sociology)* 2 (8), pp. 457 – 463. ISSN 1820-8509.
- DECHEVA, M. 2005. The Experience of the Bulgarian Ethnography Museum in the Processes of Roma Cultural Changes. In *Zbornik Slovenskeho Narodneho*

- Muza v Martine (*Etnografija*) 46 (99), pp. 58 – 66. ISSN 0139-5475.
- MARUSHIAKOVA, E. – POPOV, V. 2008. State Policies under Communism. In: *Factsheets on Roma History*. Strasbourg: Council of Europe, 2008. http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture_en.asp.
- RINGOLD, D. – ORENSTEIN, M. – WILKENS, E. 2004. *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington D.C.: World Bank & London: Eurospan, 2004. 270 s. ISBN 0-8213-5457-4.
- STEWART, M. (Ed.) 2012. *The Gypsy 'Menace': Populism and the New Anti-Gypsy Politics*. London: Hurst & Co, 2012. 311 s. ISBN 9781849042208.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). 2002. *The Roma in Central and Eastern Europe: Avoiding the Dependency Trap. The Regional Human Development Report*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States, 2002. 132 s. ISBN 92-1-126153-8.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). 2005. *Face of Poverty, Face of Hope: Vulnerability Profiles for Decade of Roma Inclusion countries*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States, 2005. 85 s. ISBN 92-95042-16-6.
- DNEVNIK. 2012. Lom subira v izlojba romskia bit i kultura. In *Dnevnik*, 28. 05. 2012. Available at http://www.dnevnik.bg/na_put/2012/05/28/1834743_lo_m_subira_v_izlojba_romskiaa_bit_i_kultura/.

Contact

Leverhulme Visiting Professor Elena Marushiakova, Ph.D.

Institute for Transnational and Spatial History, School of History,
University of St Andrews
St Katharine's Lodge, The Scores 14, St Andrews, Fife KY16 9AR,
Scotland, UK
E-mail: emp9@st-andrews.ac.uk

Assoc. Prof. Veselin Popov, Ph.D.

Institute of Ethnology and Folklore Studies,
Bulgarian Academy of Sciences
Moskovska str. 6a, Sofia 1000, Bulgaria
e-mail: studiromani@geobiz.net

The Re-education Process of Roma Children and Youth In 1950 – 1989

René Lužica

Abstract

The building of a socialist society, which started in 1950, was connected with the process of cultural revolution. The overall aim was to raise a new socialist person deprived of all the remains of capitalist society. The education and re-education was mainly focused on socially and culturally underdeveloped, so-called Roma population. They were told not to use their mother tongue, leave traditional retrograde way of life. The inclusion into work and learning was expected to automatically raise their living standards. Government institutions specifically focused on Roma children and youth. The outcome of re-education of young generation was supposed to be the integration - assimilation into the majority population.

Key words: Socialism. Gypsies. Roma. Cultural revolution. Assimilation. Integration. Re-education

Definition

Social integration means a managed and organized effort with the aim to overcome historically conditioned backwardness of gypsies and their inclusion into socialist society to assimilate and become an adequate part of it (Bačová, 1988, p. 22).

1. Re-education as integration tool

The concept “re-education” was understood in socialism as an all-sided effort of state institutions to improve standard of living of a backward, excluded social group. Groups of gypsies did not consciously try to abandon autonomous, traded way of life which significantly differed from a dominant, majority, social and cultural model. Cultural revolution was supposed to carry out a major, positive change through which an unconscious social group was included, assimilated into the majority culture. At the beginning of re-educat-

tion process after 1950 Ministry of Information and Awareness (later Ministry of Culture, author's note) preferred a more humanistic approach, mainly due to the fact that Gypsies/Roma were perceived as manually working workers and farmers. Working classes were governing classes and various benefits were provided to them. Literacy courses, increase of qualification, school attendance were organized on voluntary basis which brought unsatisfactory results which did not fulfil cultural revolution plan. As early as in 1951 Ministry of Interior submitted *Proposal to resolve gypsy issue in Czechoslovakia* in which repressive approach was preferred which was opposed by representatives of Ministry of Information and Awareness (Nečas, 2008, p. 68).

In school year 1950/51 Miroslav Dědič open the first so called *Gypsy school* in former holiday centre in the South Moravian municipality of Květušín. The founder may have been inspired by experience of Czech teachers before the war who established gypsy boy classrooms in the region of Carpathian Ruthenia and in the Eastern Slovakia. The school in Květušín and other classrooms following its model were opened also for girls and provided all day education. A positive result included for instance 60 performances of school singing and dancing ensemble from Květušín in Prešov and Košice region in the summer of 1953. In the following years the school extended its capacities only to be abolished at the end of 1950s.

In the summer of 1953 Union of Czechoslovak Writers in collaboration with Ministries of Culture and Education initiated a foundation of Roma magazine, Roma language textbook and Department of Roma language at Charles University. Conditions were prepared to recognize Roma/Gypsy nationality (Nečas, 2008, p. 69). Unlike the Ministry of Interior, which used a pejorative term (etnonymum) *Gypsies*, Ministry of Education, Culture and academic community used the term (autonym) *Roma*. Scientific Board of Oriental Institute of Czechoslovak Academy of Sciences established a language commission for the study of Roma language with the task to prepare codification and standardization of Roma language.

2. Integration goal – assimilation

Central Committee of Czechoslovak Communist Party adopted a resolution on 8th April 1958 including the manual *Práce mezi cikánským obyvatelstvem v ČSR (Work among Gypsy population in Czechoslovakia)* in which it reversed all positive solutions of Roma issues which were under way. Gypsy population was split into a “settled part” mainly in the Slovak countryside and “dispersed” part in Czech border regions and industrial agglomerati-

ons. The second part was “half-settled”, searching for irregular jobs (part-time jobs), fluctuating, non-qualified workers. The third part included “nomads”, who avoided work and were at the lowest social and cultural level. The attention of state institutions was focused on the second and third group. The resolution focused on settling down and inclusion of these groups into labour relation.

National Assembly of Czechoslovak Republic adopted Act No. 74/1958 Coll. on *Permanent settlement of nomadic people* on 17th October 1958. The Act definitely prevented the movement of nomadic families. In winter months at turn of 1958/1959 national committee staff drafted a list of about 46 000 nomadic persons which included children below 6 years amounting to 10 000 and children below 15 years amounting to 11 000 (Zeman, 1958, p. 8). All children on this list up to 6 and 15 years were illiterate. At the end of the day, the law concerned the whole Roma population. According to the statistics from 1957, 80 % of Roma were illiterate. Mandatory literacy courses which were designed for all persons aged between 14 and 45 years became a principal solution. Due to capacity and personal reasons literacy courses also took place in domestic environment, with active participation of students of pedagogical schools and volunteers. The Ministry of Interior, Education and Culture expected that more than 90% of Roma to be literate in two, three years. Removal of illiteracy was not connected with inclusion of Roma children into special schools designed for mentally backward children (Zeman, 1958).

In parallel with literacy courses children up to 6 years were included into nurseries and kindergartens. School children were put to after school clubs also in cases when their mothers did not work. Teachers and unions of parents should deal with problems including truancy, insufficient study and exemplary pupils – pioneers were recommended by teachers to take patronage over Roma pupils. It included common elaboration of homework, joint arrival to school and departure from school. Respective forms of assistance were voluntary and their effect was minimal. Repressive solutions executed by Department of social guardianship in cooperation with police and courts were more effective. Children which repeatedly skipped lessons, did not achieve sufficient results and mostly came from “morally disrupted” families (Zeman, 1958, p. 18), were removed from families by court decisions and placed into foster homes. At nationwide conference about *Gypsy issue* Eva Bacíková from Ministry of Education and Culture stated: *A decisive success factor in relation to re-education of gypsy children is how many children will be under our influence, out of their family reach which hinders, disrupts and sometimes makes this education impossible...It is in our interest to place as many gypsy children as possib-*

le into these facilities, it is in the interest of these children (Zeman, 1958, p. 38). These education institutions included foster homes as well, which were, however, not sufficient due to large numbers of removed children. A requirement to build new houses was tabled throughout the period of building socialist society. Kazimír Nagy, Minister of Labour and Social Affairs of SSR and chairman of Government committee for Roma issue stated in 1985: *National committees have pointed out to the need to build foster homes for children from gypsy families who have behavioural problems. In order to resolve this problem reconstruction of some former school buildings into foster homes was considered. Funds from state budget could be provided. As early as in 1983 suitable buildings were identified in the districts of Rimavská Sobota, Banská Bystrica, Žilina, Košice-countryside and Humenné and in 1984 respective district authorities received necessary funds from state budget. However, due to disagreement of respective local National committees identified buildings have not been yet reconstructed* (Report, 1985, Annex No.3, p.4). The task to place large number of Roma children to foster homes was a permanent one. On the other side after 1980 there was a gradual resistance of ministries and state administration against unrealistic requirements of highest party bodies and government.

3. Gypsies have no nationality

In spite of enormous effort of Communist party presidium and government to emancipate so called gypsy population into the civilization level of majority population, political representatives rejected fundamentally emancipation via recognition of gypsy/Roma nationality. In order to promote assimilation concept they used Roma who understood and approved government strategy: *Gypsy nationality? Why should we create artificial differences between us and other population? Nationalism always brought worst suffering to Gypsies and why should we artificially create Roma nationalism? That would be neither good, nor right* (Zeman, 1958, p. 22). Respective opinion was presented in party documents as the opinion of the majority of working and emancipated Roma. However, political documents exclusively used pejorative name (ethnonym) *Cikáni, Cigáni (Gypsies)* during the period of socialism. Dictionary of foreign terms specifies under the term *cigáň, cigánka* (gypsy) persons of ethnic group who do not tell the truth, who lie (Dictionary, 1990, p.167). According to the Minister of Education Kahuda: *In our country gypsies represent a specific group only in ethnographic sense, to some degree an ethnographic group which will gradually merge with Czech and Slovak nation* (Kahuda, 1958, p. 28).

Academic institutions and partially also Ministries of Culture and Education used the term *Rómovia*, *Romové* (*gypsies*). A collection of songs *Cikánské písně* (*Gypsy songs*) by Milena Hübschmannová was issued in 1960 only under the censorship of party bodies in low volume. In 1963 *Příručka cikánštiny* (*Gypsy language manual*) from Jiří Lípa was not designed for pupils, but for teachers to learn basic language knowledge and to understand what pupils say among themselves. In 1964 in Bratislava Emília Horváthová issued a first historic and ethnographic monograph *Cigáni na Slovensku* (*Gypsies in Slovakia*). Another book by Lípa *Cikánština v jazykovémprostředí slovenskéma českém* (*Gypsy language in Czech and Slovak environment*) was issued in 1965. Respective publications were not designed for education, but for employees from various social institutions who had re-education in their job description. In spite of the effort of some academics no textbook was issued throughout the period of socialism which would be designed for education of Roma pupils. Milena Hübschmannová published *Romské pohádky* (*Roma fairy tales*) for general public in 1973. Oriental Institute of Academy of Science issued *Základy romštiny* (*Roma basics*) from the same author in 1974 for specific group of experts. Reviewed version of textbook *Amari abeceda – Naša abeceda* (*Amari alphabet-our alphabet*) was issued in 1994 (Nečas, 2008).

From ideological point of view *gypsies* did not form a single nation. They lived dispersed around the world and as a consequence of economic dependence they adjusted to majority population in every country in terms of their language and culture. Their origin and past have never been scientifically examined. There are only legends, stories and fairy tales with doubtful historic objectiveness. They were not a national minority similar to e.g. Hungarians in Czechoslovakia. Some ideologists claimed that Roma as ethnic group do not disappear, because in reality they never existed (Kahuda, 1958, p. 27).

During short period of so called political easing in the years 1969 until 1973 two cultural organizations were active in the Czech Socialist Republic (ČSR) and in Slovak Socialist Republic (SSR): Union of Gypsies-Roma (Czech) and Union of Gypsies-Roma (Slovak). Both organizations tried to reach emancipation which would not be dictated by Communist party and government, but would be authentically achieved by Roma. One of the submitted issues was introduction of Roma vocational training which was to be implemented in Slovakia within *But'iker* – manufacturing cooperatives which employed Roma in various crafts, e.g. smithery, locksmithery, plumbing, but also freight transport. The cooperatives started to generate financial profit within very short time which was in conflict with focus of social organizations within National front. After arrival of conservative wing of Communist party the plan

of Roma vocational school system was not implemented. Union of Gypsies - Roma in SSR was temporarily incorporated under the competence of Ministry of Culture and officially abolished at the end of the day.

4. Concept of general social and cultural integration in educational process

The Resolution of Czechoslovak government No. 279/1970 and the Resolution of Slovak government No. 94/1972 set out a concept of general social and cultural integration of gypsies. However, it was not a new concept in practice, but a hidden form of assimilation which was publicly pursued by the Communist party from the beginning of 1950 s. A permanent goal remained to remove the heritage of capitalist system which immersed gypsies/ Roma into the lowest social level. Highest state authorities realized that integration of Roma population would be a long-term process would not be completed in socialist era. Integration process focused on Roma children and youth on a long-term basis. Attention was paid to vocational training of youth to prepare them for workers professions and study for selected youth. The army also became an educational institution ensuring basic education and specific courses for mandatory military service soldiers who were not covered by education system. Capacities of summer holiday camps for children from socially backward families up to 15 years were further extended. A few thousands of children repeatedly participated at summer camps which were free of charge for their parents. Roma children from so called integrated families did not get a place in these camps. The government funded school needs, food, school clubs, provided contribution for clothes and shoes. These activities were funded from budget reserve of Slovak government from budgetary chapter 928 - *resolution of Roma issue*. National committees in districts received them according to the number of Roma population (Jurová, 1993, p. 96).

The basic issue was to work with highest number possible of children aged 3-5 in kindergartens. The aim was to improve school attendance, so that at minimum 70 % of children have their mandatory school attendance completed. In order to improve living conditions employment of Roma men was supposed to be increased to 80 %, employment of Roma women to 63 %, it was planned to dispose of 2 100 huts and to move 2 500 families into concrete blocks of flats (Jurová, 1993, s. 97, Report, 1985,4/C). Within 5 year plan number 8, 95 % of children in pre-school age were supposed to go to kindergartens by 1990. The results of pupils at primary schools were supposed to be at the level of 95 % of pupils from a majority society. The capacities of foster ho-

mes were to be increased by 800 places. Six new foster homes were to be built with the capacity of 720 places (Jurová, 1993, p. 97, Report, 1985, 4/C). However, most of these plans were not implemented due to lack of funds and opposition from the side of ministries and state institutions which were supposed to fulfil education and work goals of integration process. Achievement of integration goals slowed down, desired fulfilment of statistic indicators turned out to be unrealistic. 27 080 Roma men and women in productive age did not work in 1984 (Report, 1985, p. 3).

An important and underestimated factor related to failure of forced integration of mainly Roma pupils and youth was a principal rejection of codification and standardization of Roma language, rejection of subjects to be taught in Roma language and subjects concerning Roma history. There were no trained Roma language teachers in this period. The conditions for their training for instance at Charles University were set and they could prospectively develop. We have to stress the fact that Roma faced a similar situation all over Europe regardless whether it concerned socialist or capitalist countries. The only difference was the fact that in socialist states state paternalism, which also included re-education, was more visible than in Western Europe where the interference of state authorities with Roma communities was done only in exceptional cases and state policy towards Roma was a rare phenomenon.

In spite of enormous effort the level of Roma population remained at a very low level. An increasing number of pupils in special schools, equalizing classrooms, high number of missed lessons, insufficient results of most pupils have also been caused by failure to understand so called Roma specific features, identity and mentality of Roma which were intentionally ignored by state authorities and institutions. The number of university graduates was alarming. For instance in 1970 *list of citizens of gypsy origin* contained 219 555 persons (Nečas, 2008, p. 77). In 1971 historian Jurová identified 26 men with completed university education (0,1 %) and 13 women with completed university education (0,0 %). Their number, however, had been continuously growing. Number of persons without education and with basic education had been decreasing (Jurová, 1993, p. 102). Government resolutions identified the problem of slow inclusion of Roma into the society in backward families which try to get out of educational process, hindering, thus, work of the committee of the government of SSR, ministries, national committees and social organizations. For this reason about 700 to 900 boys and girls aged 14-15 remained at home. From this group of young people anti-state activities of Roma youth started to grow (Report, 1985, p. 4,5).

5. Last years of planned re-education, integration and assimilation

In the conditions of Slovak Socialist Republic the government insisted on meeting high demands, causing unfulfillable tasks for engaged ministries, institutions and organizations. The Ministry of Education was supposed to put all 14-year old pupils to professional training and stabilization. The Ministry of Education of SSR had 5989 registered Roma pupils in 1984/85 aged 14 and 15, of which 8th and 9th year was completed by 51 %. 953 children finished school attendance in lower years, they were placed to special schools (Report, 1985, p. 2, Annex No. 3). Until 1990 every 18 year old *gypsy citizen* should become a member of one of the social organizations. The most active were supposed to enter into Communist party. On the other side there was a plan to increase the number of foster homes and expand capacities of existing homes. Number of places in special dormitory schools increased. It concerned hundreds of young people with social and psycho-social handicaps, who could not fully participate on building of socialist society. The major problem was identified in backward families. An accompanying issue was lack of capacities in nurseries, kindergartens, school clubs, special classes, institutions, lack of teachers and educational support staff who were supposed to be motivated by a bonus to their salary if they had higher number of Roma pupils. They did not receive much methodological support from managing authorities. They postponed repeatedly fulfilment of goals in periodically repeated resolutions (“we shall solve“, “we shall pay attention to“, “we shall analyze in depth“ etc.) which could not be fulfilled.

Conclusion

Some concessions recognized in the last decade of socialisms' existence in Czechoslovakia (Roma folklore) were supposed to lead to consolidation, gradual equalizing with majority population. According to Víšek Roma will be accepted only after achieving of respective level of integration. A long-term process weakening cultural differences which will disappear naturally can be implemented only afterwards (Víšek, 1988, p.42,43). The given process evoked an impression that it was not the state institutions, but most Roma who decided to abandon voluntarily their own identity and to merge with majority population. The authors of social integration concept at the Ministry of Education refused in principle to allow changes. If Roma language was codified and standardized, Roma and bilingual textbooks were drafted, it would lead

to Roma school system, distance of Roma would increase and social integration completed by assimilation would not take place. The objective was not existence of Roma nationality, but its destruction. We can perceive the results of “anti-Roma” policy until today. Most Roma children live in the conditions of Roma settlements and socially excluded localities (ghettoes). Their everyday experience reminds them that they are not desired, they have doubt about value of their own identity. They are more and more convinced about their own inferiority. The problem of “Roma school education” remains a continuously unfulfilled challenge in democratic society as well.

Bibliography

- BAČOVÁ, V. 1988. Spoločenská integrácia cigánskych obyvateľov a cigánska rodina. In *Slovenský národopis*, roč. 36, č. 1, 1988.
- NEČAS, C. 2008. *Historický kalendář*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.
- ZEMAN, O. 1958. K otázce práce mezi cikánským obyvatelstvem. In *Práce mezi cikánskýmobyvatelstvem*. Praha: Národní výbory, 1958.
- BACÍKOVÁ, E. 1958 Kulturně výchovná práce mezi cikánským obyvatelstvem. In *Práce mezicikánským obyvatelstvem*. Praha: Národní výbory, 1958.
- SPRÁVA o plnění uznesení stranických a štátnych orgánov prijatých na skultúrnenie cigánskych obyvateľov a návrh opatrení na 8.päťročnicu. Bratislava: Komisia vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov, 1985.
- SLOVNÍK CUDZÍCH SLOV. 1990. Kol.aut. Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1990.
- KAHUDA, F. 1958. Výchova Cikánů. In *Práce mezicikánským obyvatelstvem*. Praha: Národní výbory, 1958.
- JUROVÁ, A. 1993. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*. Bratislava: GoldpressPublishers, 1993. 138 s. ISBN 80-85584-07-7.
- VÍŠEK, P. 1988. K některým aspektům společenské integrace Romů v socialistickém Československu. In *Slovenský národopis*, roč.36, č. 1, 1988.

Contact

Prof. PhDr. René Lužica, ArtD.

Institute of Romani Studies

The Constantine the Philosopher University in Nitra

rluzica@ukf.sk

Through Intercultural Education in Primary Schools towards Social Inclusion of Pupils from Roma Communities

Jozef Facuna

Abstract

The paper deals with the issue of acceptance of cultural diversity of children and pupils in school environment. The main focus is directed at Roma language as one of the main components in terms of building cultural identity of children and pupils from Roma communities. The paper specifies national and international documents dealing with exercising of right to education in Roma language. It describes projects directed at exercising right to education in Roma language as a tool for support of social inclusion of Roma in society. From school reform in 2008 until now the document describes enhancement of the position of Roma language in school education through State education programs in the field of language and communication. In conclusion the paper submits recommendations for pedagogical practice in the field of education of children and pupils from Roma communities.

Key words: Roma language. Inclusion. Projects. Pedagogical practice.

Amara čhibaha šaj pen dovakeras pre calo luma
In our language you can make yourself understood all over the world

Introduction

Prerequisites for an idea of common cohabitation and common learning include acceptance of diversity, linguistic and cultural identity of each of us without any difference. We do not consider the diversity of children and pupils to be a barrier, but an opportunity which can be used in education in different ways for the benefit of children/pupils. We believe that an important part of education in kindergartens, primary and secondary schools is to create such identity of children and pupils which leads to recognition from the side of others (to positive reactions from the side of peers, schoolmates, tea-

chers and parents). The child/pupil should acquire a feeling of recognition not only from family environment, close environment, but also from school environment throughout its development at every age. The recognition of the language, which is the mother tongue for the child/pupil, is important, as well as the recognition of talent, wishes and social environment from which child/pupil comes.

“One of the main signs of people’s identity is their mother tongue. A common language represents the most determining bond between people living in dispersion all over the world. Even though they had shared history, similar habits and the same concept of life, the fact that millions of people speak the same language, is in most cases the best evidence of the fact that they spread common culture“ (Hübschmannová et al., 2006, p. 9).

One of the most important components in terms of creating cultural identity of children/pupils from Roma communities is Roma language. As a well known Roma expert Dr. Ian Hancock claims, *“Roma language is a strong factor of our identity. There is a proverb which says Amaričhibs’amari zor “Our language is our power“, and people believed for a long time that nobody could speak it, except for Roma – if you spoke Roma, you had to be Roma, because which non-Roma would ever want to learn it, or ever got a chance to do so (Hancock, 2005, p. 217)“?*

We are convinced of the fact that “Roma language has an important role in the life of family and Roma in the position of national minority take it seriously and with respect. We consider, therefore, Roma language to be the main element to preserve the language identity of Roma. Roma language is a cultural heritage, as well as cultural capital of Roma“ (Facuna, 2015, p. 25).

1. Exercising Right to Education in Roma Language

Roma obtained the status of national minority in 1991. According to the Resolution of the Government of Slovak Republic No. 153/1991 – Principles of Government policy of Slovak Republic concerning Roma, Roma minority was recognized as a separate ethnic Roma population at the level of other ethnic minorities living in the territory of Slovakia. The Government of Slovak Republic officially recognized Roma as a national minority, which means they became politically and legally equal with other national minorities in Slovakia. From this minority position the Constitution of Slovak Republic guarantees to national minorities, Roma national minority a right to versatile development, mainly together with other members of minority the right to develop its own culture, extend and receive information in their mother tongue, to be organi-

zed in minority associations, to establish and maintain educational and cultural institutions. According to the Constitution of Slovak Republic Roma are citizens belonging to national minorities, or ethnic groups, except for the right to acquire official language, also have the right to education in their language, to use their language in official contacts, the right to participate in solving issues related to national minorities and ethnic groups.

1.1 National and International Documents

Other documents, which protect and develop attributes of Roma national minority, include the following: Framework Convention for the Protection of National Minorities published under No. 160/1998 Coll., European Charter of Regional or Minority Languages published under No. 588/2001 Coll., Act No. 184/1999 Coll. on use of national minority languages, Proposal of concept to educate Roma pupils and children including development of secondary school and university education, which was approved by Resolution of Government of SR No. 206 from 2nd April 2008.

European Charter for Regional or Minority Languages guarantees a free choice of teaching language at individual levels of education and supports teaching of minority language in the context of our topic, which is Roma language in maternity, primary and secondary schools.

1.2 Projects concerning Exercising Right to Education in Roma Language as a Tool to Support Social Inclusion of Roma in Society

On the basis of afore mentioned documents Slovak Republic started to create gradually conditions for a versatile development of Roma national minority including education in mother tongue. The Ministry of Education, Science, Research and Sports of Slovak Republic adopted therefore an initiative of Roma teachers to implement national projects which also created conditions for standardization of Roma language¹ through experimental verification of curri-

¹ No rules existed for Roma language until 1971. Roma language was, therefore, used only in oral form, written form was not used, or only to a very limited extent. In order to unify Roma language in 1971 language committee at Union of Gypsies-Roma in Slovakia (committee met from 1969 –1973) adopted a codification of rules of orthography as a binding norm of Slovak dialect of Roma. Orthographic habits in use of Roma in oral and written form and principles of Slovak were a starting point for drafting orthographic rules. Representatives of Roma national minority adopted a Declaration of Roma from Slovak Republic on Roma language standardization in Slovak Republic on 29th June 2008. The basis for standardization of Roma language became Rules

cula at primary and secondary schools focused on support of identity and national development of Roma. Upon suggestions of Roma intelligence projects of experimental verification focused on Roma language and realities were developed. The authority responsible for verification was National Institute for Education. In the period from 2003 until 2005 the following projects were approved by Ministry of Education, Science, Research and Sports of Slovak Republic:

- The project “Experimental verification of curriculum of Roma language and literature in primary and secondary schools“ which was in accordance with Directives of Ministry of Education and Science of Slovak Republic from 22nd November 1993 concerning experimental verification of organization, forms and content of education and way of school management, Art. 1, letter 2 and Art. 3 Provision of verification, letter 2, 3 and was approved by Ministry of Education of Slovak Republic on 14th April 2003 under No. 1999/2003 – 44 as the project of experimental verification at primary and secondary schools.
- The project “Experimental verification of effectiveness of curriculum concerning the subject of Roma cultural studies in primary and secondary schools“ which was approved by Ministry of Education of Slovak Republic on 15th June 2004 under No. CD-20045211/18824-3:097 as project of experimental verification in primary and secondary schools in accordance with Directives of Ministry of Education and Science of Slovak Republic from 22nd November 1993 concerning experimental verification of organization, forms and content of education and way of school management, Art. 1, letter 2 and Art. 3 Provision of verification, letter 2, 3.
- The project „Increasing qualification potential of Roma community members by introducing a new study field Roma studies into secondary school education system“, reg. No. SOP LZ 2004/NP1-002, project code: 11230100003, submitted by final beneficiary on 16th July 2004; approved on 28th January 2005.
- The pilot project Temporary countervailing measures for preparation of teachers to teach in Roma language. From 2004 a supplementary study program was implemented named “Preparation of teachers for Roma language and literature at primary and secondary schools“. The task C. 29 from Resolution of the Government of SR No. 278/2003. The project was approved by Ministry of Education under No. CD-2004-7613/14980-1:097 from 28th June 2004.

of Roma orthography with orthographic and grammar dictionary which were issued by National Institute of Education in Bratislava in 2006.

Through these projects project team succeeded in implementing of these activities: 1) to verify experimentally study plans and curricula of the subject Roma language and literature for primary and secondary schools 2) to verify experimentally study plans and curricula of the subject Roma cultural studies for primary and secondary schools, 3) to prepare pedagogical documents including study texts² for teaching of Roma language and literature, as well as Roma cultural studies in primary and secondary schools, for instance Basic rules of Roma orthography, Roma language textbook – Romaňičib 1, Conversation lexicon of Roma grammar, Anthologies of Roma literature authors, Roma traditions and crafts and Roma music, 4) to verify experimentally secondary school final examination in Roma language (during experimental verification period secondary school final exam was taken by 180 pupils in total)³, 4⁵) to train teachers via Temporary countervailing measures to prepare teachers teaching in Roma language (25 teachers participated in the training), 6) to include the subjects Roma language and literature and Roma cultural studies into School education program in practice with using experimentally verified teaching materials⁵.

² In terms of fulfilment of tasks resulting from “National plan of Decade of Roma inclusion for 2011 – 2015” adopted by Government of SR, National Institute for Education ensured drafting of study texts in Roma and in Slovak language. Other teaching aids also include: Study texts in Roma and Slovak language for first degree of primary school including Roma-Slovak dictionary and teachers handbook and teaching aid for intercultural education in school named “Lod’ka, Palička pomocníčka - E šifica, E rov’licažutindorica“. These teaching aids should serve for support and making the process of intercultural education in school more effective. Both materials are available in PDF form on the web page of National Institute for Education.

³ Decree of Ministry of Education of Slovak Republic No. 318/2008 Coll. on completion of study at secondary schools, as amended, allows pupils after taking a certain number of Roma language and literature lessons to take secondary school final examination in this subject in internal form (oral form). The subject Roma language and literature is included into the lists of subjects of secondary school final examination (§ 12 list of secondary school final examination subjects, (5) group of other subjects includes subjects, Decree of Ministry of Education of Slovak Republic No. 318/2008 Coll. on completion of study at secondary schools as amended). National Institute for Education is a guarantor of Target requirements for knowledge and skills of final year students Roma language and literature.

⁴ Temporary countervailing measure to prepare teachers teaching in Roma language was completed. From 2004 no qualification education was provided (Decree of Ministry of Education of Slovak Republic No. 445/2009 Coll. on continuous education, credits and attestations of pedagogical staff and expert staff) and no accredited university education (we have no accredited bachelor and/or magister study program focused on teaching of Roma language and literature).

⁵ In accordance with Act No. 245/2008 Coll. on Education (School Act) as amended, primary and secondary schools have a possibility to include into School education program subjects including Roma language and literature and Roma cultural studies as part of optional available lessons. Primary schools, which provide educational process according to Framework study plan for primary schools with national minority language as language of instruction, have sufficient space for teaching of national minority language and literature in the context of our topic Roma language

We included the following schools into experimental verifications: Základná škola Galaktická, Košice, Základná škola Veľká Ida, Súkromná základná škola Kremnica, Osemročné gymnázium Zvolen, Súkromné gymnázium Galaktická, Košice, Gymnázium J. Hronca, Bratislava, Stredná umelecká škola Košice, Súkromná sociálno-právna akadémia, Košice. Throughout the period of experimental verification in total 1384 pupils took part in school activities. In total 180 pupils took secondary school final exam in Roma language and literature (Súkromné štvorročné gymnázium Galaktická, Košice – 47 pupils, Stredná umelecká škola, Exnárova, Košice – 98 pupils, ⁶Súkromná sociálno-právna akadémia, Jegerovova, Košice – 35 pupils). In the context of experimental verification we consider as positive the fact that 204 pupils from experimental schools were admitted to university, or found a job after graduation from secondary school. According to information from secondary schools participating in experimental verification – from the overall number 48 continue to study at university and 156 work for instance as Roma assistants, primary school teachers, in the theatre Romathan and others.

2. Reform of School System and Position of Roma language in School Education

The reform of school system and adoption of Act on Education (2008) created legislative conditions for teaching of Roma language and literature in primary and secondary schools within two-level model of education (State education program – responsible body is National Institute for Education, organization reporting directly to Ministry of Education, Science, Research and Sports of Slovak Republic and School education program – for which responsible body is school). Through change in education system Roma language was included into State education program for individual levels of education (primary education, lower secondary education, higher secondary education). Performance and content standards for Roma language and literature for primary and secondary school are drafted and innovated.

and literature within educational area language and communication.

⁶ Update of school data: Súkromná pedagogická a sociálna akadémia, Požiarnická 1, Košice. Roma language and literature is also taught at the new school: Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium, Požiarnická 1, Košice.

2.1 State Education Programs: Roma language and Literature – Language and Communication

Based on the State education programs, Roma language and literature for primary education, lower secondary and higher secondary education (2015), we subscribe to the opinion that Roma language and literature has a specific position in education at primary schools. It helps pupils from Roma communities at school to succeed and contributes to a good social climate among pupils in the classroom and in the school. Through various stories, texts and fairy tales all pupils in the classroom get to know Roma language, obtain basic information about history of Roma and Roma culture. The subject develops cultural competences and mutual understanding among pupils in the classroom. Roma language and literature at secondary schools contributes to the development of language knowledge and cultural identity of pupils, mainly pupils from Roma communities. It supports creation of a positive relationship and solidarity of pupils from majority to Roma national minority and vice-versa.

2.2 Content and Performance Standards in Roma Language and Literature

The language system in content and performance standards for individual levels of education is based on standardized Roma language (2008) which is spoken by majority of Roma population in Slovakia. According to content and performance standards teaching of the subject should be focused on: a) using Roma language in everyday communication situations b) using innovative and interactive education methods which help to inclusion of pupils from Roma communities, c) reflection of Roma history and culture which supports intercultural and inclusive education.

2. 2. 1 Study Texts, Textbooks and Education Programs in the Field of Roma Language and Roma Culture

With regard to ongoing problem related to provision of study texts, textbooks, dictionaries, as well teachers teaching Roma language at two educational levels, first level: to teach Roma language as a separate subject, second level: to use Roma language as an auxiliary language during educational process to overcome language barrier, mainly in primary education (in the period of child's age 6 to 10 years – first degree of primary school), National Institute for Education in collaboration with Government Office of Slovak Repub-

lic, Ministry of Education, Science, Research and Sports of Slovak Republic, with support of Norwegian Embassy and Council of Europe, prepared a pre-defined project (hereinafter "project"). The project named "*Innovative education for pedagogical staff of primary schools in order to increase their intercultural competences in education process of Roma pupils*", and project slogan „*Together with Roma, we will achieve more*“ were approved by Government Office of Slovak Republic and its implementation started in November 2013 (expected project completion date: April 2016). The project falls under the program "*Local and regional initiatives to decrease national disparities and to support social inclusion*" and is funded from Financial mechanism of European Economic Area and state budget of Slovak republic in the amount of EUR 322 000.

The main goal of the project is to support the process of intercultural and inclusive education at schools through training of pedagogical staff of primary schools and developing teaching texts. The project supports the effort of schools to create a favourable school climate, to prevent spread of segregation and discrimination of Roma pupils at schools. Specific project goals are the following: 1) to improve the quality of professional competences of pedagogical staff; 2) to improve competences of pedagogical staff in using Roma language as an auxiliary language in education of pupils at schools; 3) to increase competences of pedagogical staff in the field of Roma history and culture; 4) to create and make accessible teaching materials with focus on Roma language, culture and history; 5) to provide expert counselling to engaged schools in the field of creation of school education program focused on intercultural and inclusive education; 6) to provide information activities during the project.

Project target group includes pedagogical staff of primary schools in the regions of Slovak Republic (mostly from Central and Eastern Slovakia). Pedagogical staff in the project means teachers, educators and pedagogical assistants in primary schools who are crucial in terms of achieving better results of pupils from marginalized Roma communities. Through project target group support is provided to schools which ensure intercultural and inclusive education directly through their educational activities. We believe that pedagogical staff working with pupils from marginalized Roma communities necessarily needs effective support and further training to acquire specific intercultural competences, including for instance knowledge of Roma language, history and culture. Moreover, they need to acquire such educational methods which will allow them to implement innovative pedagogical approaches corresponding to specific dispositions, needs and interests of these pupils.

The project contains two main activities and support activities.

Main activity No. 1 – Innovative education. The main goal of innovative education is to train pedagogical staff of selected primary schools to ensure they can use: a) Roma language as an auxiliary language in educational process, b) education methods supporting intercultural and inclusive education, c) study texts (developed within this project). We are convinced that this type of innovative education creates good conditions for intercultural and inclusive education. Innovative education creates an opportunity: 1) to overcome communication barriers between Roma pupils and non-Roma pupils, 2) to overcome communication barriers between Roma pupils and pedagogical staff (teachers, educators and pedagogical assistants), 3) to equip pedagogical staff with competences which will allow them to work effectively with Roma pupils at schools and will also allow them to objectivise problems in education, 4) to provide access to pedagogical staff to information about Roma language, culture and history with the aim to develop interethnic tolerance, 5) to create favourable school climate, 6) to prevent discrimination and segregation of Roma pupils at schools. The output from this activity includes innovative education accredited by Ministry of Education, Science, Research and Sports of Slovak Republic including study material. In total 46 pedagogical staff from primary schools participated in the innovation education.

Main activity No. 2 – drafting of study texts. The main goal is to draft study texts which will support teaching of Roma language and literature and Roma cultural studies in primary and secondary schools. The intention of these study texts is to support intercultural and inclusive education at schools. The outputs within this activity include the following publications: Fairy tales in Slovak and Roma language, Roma-Slovak reading book including workbook, Textbook for beginners - Amari Romaňi Čhib/Our Roma including workbook, History reading book (we search for Roma history), Roma-Slovak and Slovak-Roma dictionary and Methodology supporting inclusive education in schools.

Recommendations instead of Conclusions

Pedagogical practice shows that positive changes can be performed only by joint effort. Based on experience of a number of teachers and experts we propose the following recommendations which focus on change of attitudes to variety, or distinctness with the aim to decrease spread of hate, manifestations of extremism and discrimination in school and out-of-school environment.

In terms of intercultural education, we recommend: 1) to improve pedagogical practice in the field of multicultural education (to apply innovative level curricula, cross-curricular topics according to fields of education, to implement innovative accredited education with guarantee of state and/or university, research institutions, to ensure free of charge education for teachers, exchange/education stays, study visits, to support schools in material (also financial) terms; 2) to extend and deepen knowledge in the field of Roma culture and history (to focus on field research, collection of data and historic sources, to organize national and international seminars/workshops, to draft education materials including didactic and methodological letters, to support authors of textbooks; 3) to apply principles of open school in pedagogical practice (open approach of modern school, organization of competitions, implementation of experiential education, cooperation with parents in school and out-of-school environment, provision of consultations, issuing of own magazines, free of charge provision of out-of-school activities for children a.o.), 4) to proceed in collaboration with municipality/town and education organizations in terms of acquisition of funds/subsidies, 5) to innovate content and methods of education, 6) to organize national and supranational meetings and in this regard 7) to develop bilateral cooperation for instance between Slovakia and Norway.

The education system in every country of the world includes children, pupils and students. It is, therefore, important to take into consideration their needs, desires and wishes. In terms of cooperation with Roma youth we recommend: 1) To increase engagement of Roma youth in processes concerning development of various policies. 2) To ensure fulfilment of tasks based on policies concerning Roma youth. 3) To use specific knowledge of Roma youth in decision making processes at local, regional and national level. 4) To invest into strengthening of capacities and structures of Roma youth. 5) To ensure monitoring concerning fulfilment of tasks based on policies, for instance through establishment of a permanent national/supranational working group which would include Roma youth representatives. 6) To ensure evaluation of measures concerning Roma youth action plan. 7) The current issues of Roma youth should be resolved as priorities of national strategy of Roma integration, as well as within European institutions in the context of fight against Roma discrimination.

Bibliography

- FACUNA, J. 2015. Možnosti sociálnej inklúzie Rómov cez inovácie štátnych vzdelávacích programov. In: Jazyk a literatúra. p. 25. No. 4. 2. year 2015. ŠPÚ: Bratislava. ISSN 1339-7184.
- HANCOCK, I. 2005. *My rómsky národ. Amesam e RRomanedžene*. Translation of English original We are the Romani people. Petrus publishers, 2005. p. 217. ISBN 80-88939-97-6.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. et al. 2006. *Pravidlá rómskeho jazyka s pravopisným a gramatickým slovníkom*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. p. 9. ISBN 80-89225-17-9.
- Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020.

Contact

PhDr. Jozef Facuna, PhD.

National Institute for Education

Pluhová 8

830 00 Bratislava, Slovakia

jozef.facuna@statpedu.sk

The integration of Roma from the Republic of Moldova through the local educational process: internal challenges

Ion Duminica

Abstract

The theme of “Roma integration” its head in European debates. Studying, awareness and implementation of this issue is a multidisciplinary area and continuous process. To get some tangible successes in this field is needed to create sustainable partnerships between five stakeholders: Central governmental institutions (ministries), Local public authorities, Roma Civil Society, Roma community representatives and Experts delegates from International Organizations (which are specialized in “Roma issues”). In this article it is analyzed the internal challenges of the Roma integration process in local level through educational indicator. The utterances issued in this topic by the representative of Local public authorities from the Republic Moldova at the moment are on the one hand “realistic” and on the other hand “pessimistic”. Summarizing all exposures issued at local level, we find that – only with the active involvement of Roma and other stakeholders, this problem will be gradually solved. Without Roma community involvement – the “Roma integration” debates becomes inefficient.

Key words: Roma Integration Indicators. Roma Education. Roma pupils. Roma parents, Roma Action Plan. Local Public Authorities. Quality of Education. Teaching Motivation. Unjustified schooling absenteeism.

The Roma Integration Indicators currently being developed cover *education, employment, health, housing, poverty, rights awareness* and *non-discrimination* in respect to the specific population group “Roma”, as identified the Council of the European Union based on Council of Europe definitions¹.

¹ The terms “Roma and Travellers” are being used at the Council of Europe to encompass the wide diversity of the groups covered by the work of the Council of Europe in this field: on the one hand a) Roma, Sinti/Manush, Calé, Kaale, Romanichals, Boyash/Rudari; b) Balkan Egyptians (Egyptians and Ashkali); c) Eastern groups (Dom, Lom and Abdal); and, on the other hand, groups such as

In this article we will examine educational aspect of the integration of Roma children in the Republic Moldova exposed by representatives of Local Public Authorities during 2011-2015 in the working meetings on monitoring the implementation of the Action Plan to support the Roma population², which were organized in partnership of Roma Civil Society and “Public Administration” Department subordinated to the local districts. Below, we present an outlook of local representatives, who are responsible for the implementation Moldavian Roma Action Plan in educational field:

“In accordance with the Constitution of the Republic of Moldova and national legislation all pupils have equal rights to education: in our district did not identified cases of discrimination in education” (Ialoveni district); “To attract Roma children in schools, local authorities must to make an very big effort: in particular way, by providing material help to parents” (Donduseni district); “The most common reason of the schooling dropout for Roma children are: permanently migration of the children with parents from the localities, vagrancy and early marriage in accordance with traditional customs” (Soroca district); “The reduced frequency of Roma children and limited access to quality education are mainly emphasized in schools from Roma densely populated localities: Roma children often drop out lessons by unmotivated reasons, coming to their home where they feel better” (Calarasi district); “On account of precarious living condition, many Roma parents refuse their children to go to the school” (Riscani district); “Continuously weak school evaluation of Roma pupils and lack of motivation of the parents to ensure regular attendance of their children in school, unfortunately straightforwardly generated depreciation of the quality of education among teachers” (Nisporeni district); “According to official information presented by managers of educational institutions, all Roma children attend school now. Even if some are missing, they promised that they would soon return to studies” (Glodeni district); “The reason that generate a lower level of knowledge for Roma pupils is the fact that they often lack from the lessons” (Basarabasca district); “Roma children are not stupid, they just do not want to learn” (Orhei district); “During a long period of history Roma children were born in an social environment prone to illiteracy. Therefore they must be trained only in boarding schools

Travellers, Yenish, and the populations designated under the administrative term Gens du voyage, as well as persons who identify themselves as Gypsies // Final Abridged Report of the 9th CAHROM (The Ad hoc Committee of Experts on Roma Issues) Meeting, Strasbourg, 27-29 May 2015 // CAHROM (2015)16 // Available at <http://www.coe.int/en/web/portal/cahrom>

² Action Plan for the support of the population Roma in the Republic of Moldova for 2011-2015 // Government decision Nr. 56 from 31. 01. 2012 (in *Romanian* and *Russian*) // Available at <http://lex.justice.md/md/342070/>

through special educational mechanisms” (Hincesti district); “The absolute majority of Roma are illiterate because they attend only 3 classes in primary school, after that, they drop out the educational process” (Briceni district); “Lack of a *person with authority* in the Roma community which can motivate parents to give their children to school – favours early school leaving and reduced frequency of Roma pupils” (Edinet district); “The Ministry of Education requires only the number of Roma children who are involved in educational process. Lack of personal identification documents and permanent migrations causes ignorance at information for the exact number of Roma children which not attending school” (Ocnita district); “Managers of educational institutions keep records only for a Roma children which attending the school. Other children, who are outside from the educational process are not supervised by responsible institutions” (Stefan-Voda district); “The educational system in Moldova should be divided and analyzed in two separate subsystems: national educational system for the majority population (Moldavians) and inclusive educational system for ethnic minorities” (Ungheni district); “The motivation of Roma children for attending school must be increased through by their involvement in activities of extra-curricular projects run by schools in partnership with Roma Civil Society. Teachers cannot determine Roma children to attend school only by lessons” (Straseni district); “To reduce the rate of non-schooling of Roma children, educational institutions need to develop an inclusive educational strategy at district level. But as you know any activity needs funding, in the absence of adequate extra budgetary sources this strategy has didn’t developed” (Leova district); “The Government institutions, particularly the Ministry of Education should objectively to ensure the graduation of secondary school for Roma children. Otherwise, annually occur in Moldova hundreds of Roma people which are excluded from the professional circuit” (Comrat municipality).

There are no exact figures regarding the number of Roma living in the Republic of Moldova who are spread all over the country. The very low official figure from the census of 2004 – 12.271 – may be explained by the reluctance of Roma to identify themselves as such because of discrimination in society. A poll carried out by Roma communities in 2001, and a data collected by the Bureau of Interethnic Relations suggest that the figure is closer to 20.000. Roma leaders claim that there could be up to 250.000 Roma living in the Republic of Moldova.³

³ Thematic Synthesis Report by the experts of the CAHROM thematic group on *The Role of Central, Local and Regional Authorities in Implementing National Roma Inclusion Policies*, following the CAHROM thematic visit to Chisinau, Republic of Moldova, 21-23 March 2012 // CAHROM (2012)7

Despite the disparity between the *official non-reliable data* provided by National Bureau of Statistics and *non-official nearly reliable data* promoted by Roma NGO leaders – according to last data collected in Moldova during the census from 5 to 12 October, 2004 – the most populated Roma areas are located in: *Vulcanesti* (Ciorasti commune), *Ursari* (Buda commune), *Parcani* (Raciula commune), *Schinoasa* (Tibirica commune) – villages; *Otaci*, *Soroaca*, *Edinet*, *Riscani* – cities; *Calarasi*, *Orhei*, *Drochia*, *Hincesti* – districts.⁴ The most known Roma ethnic subgroups in Moldova are *Laesi* (former Roma nomadic communities), *Ursari* (Roma bear trainers), *Lingurari* (Roma spoon makers), *Lautari* (Roma musicians), *Curteni* (former Roma sedentary communities / servants at nobles' courtyards). Below we describe the situation of inclusion in educational process of Roma children from one of the most compact populated Roma locality in Moldova – *Vulcanesti village*⁵ – which was presented at a working local meeting in Nisporeni district at November 06, 2013:

“Usually school institutions make no difference between Roma pupils and other ethnic groups. Children who do not have complex are not discriminated. Currently, according to the list compiled at the beginning of the school year (01. 09. 2013) in the Gymnasium (Secondary School) of Vulcanesti is studying 181 Roma pupils. But, according to the latest data collected from teachers, on November 4, 2013 were Roma 36 pupils in classes; on November 5 – 39 pupils; today, on November 6 – at 09.30am were 18 pupils. After some teachers went walking in the community and awakened Roma parents at the school already were present 35 pupils. After pupils dining by 11.00am, in the school remained by 3 pupils per class. The rest of the Roma pupils have returned home. How we can to speak in this case about quality education?

- When the school becomes just a social canteen for the Roma children.
- When teachers are forced to awaken parents first, after then ask their children to come to school.
- When neither the New Year holidays Roma children are not interested to come to school to receive their gifts...

How we can motivate Roma children to come to school? Why in this case they are accused only teachers and the local Department of Education? Why Roma parents did not take responsibility for their children's education? Why not engage Roma NGOs in the proper disposal of these problems?

In any case, if we put these matters just for care of local public institutions these issues will continue to be unsolved. All teachers from Vulcanesti Gym-

prov // Available at <http://www.coe.int/en/web/portal/cahrom>

⁴ Available at <http://www.statistica.md/pageview.php?l=ro & idc=295 & id=2234>

⁵ Available at <http://localitati.casata.md/index.php?action=viewlocalitate & id=6025>

nasium have higher education degree, but when communication between pupils and teacher is lacking, the quality of education becomes zero. In school are very good conditions for teaching; recently carried out a repair in the classroom, also, was renovated gym. Despite these conditions, teachers do not want to work in the Gymnasium of Vulcanesti. In this case, we cannot talk about Roma discrimination; because teachers do not see any perspective in this school. They will rather depreciate together with pupils than will make a change. School can provide quality education for the child only when he is ready to receive this knowledge; but not when he refuses to learn. The biggest problem facing Roma children in the local educational process is not dropout from the school, because that who decided to leave school altogether has already gone. The most serious problem is *unjustified schooling absenteeism*. Severity of this problem is largely due to a lack of a coercive mechanism that would require Roma parents to bring Roma children in schools. In conclusion, when we talk about the poor quality of the educational process in Roma classrooms do not blame towards teachers. Definitely not the teachers..."

Thus, in this public speech "devoid of optimism", was exposed a multidimensional issue of Roma educational process in local level. But the elaboration and implementation of the Roma Integration Indicators, including the *educational aspect*, it is a prerogative of the five stakeholders: Central governmental institutions, Local public authorities, Roma Civil Society, Representatives of the Roma community and Experts in Romani issues delegates from International Organizations. Awareness collective solving of Romani issues it is an important first step. Then will be a long way until this collaboration will prevail. Taken in unilateral way the successful models of Roma Integration Strategies / Roma Action Plans – implemented in the neighboring countries – is not a feasible solution. Each of the five stakeholders must come with its share: political will, loyalty in making decisions, desire and self-sacrifice, involvement and pathos, professional expertise. Without the involvement of Roma community representatives – management of settlement process of Romani issues through just "by office expertise" – it becomes a useless action.

Bibliography

BRÜGGEMANN, C. 2012. *Roma Education in Comparative Perspective*. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme, 2012. ISBN 978-92-95092-56-3. Available at <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/>

- pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf
- CACE, S. – CANTARJI, V. – SALI, N. – ALLA, M. 2007. *Roma in the Republic of Moldova*. Report. Chisinau: UNDP Moldova, 2007. ISBN 978-9975-80-097-6. Available at http://www.undp.md/publications/roma%20_report/Roma%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova.pdf
- CANTARJI, V. – VREMIS, M. – TOARTA, V. – VLADICESCU, N. 2013. *Romii din Republica Moldova In comunitatile locuite preponderent de romi. Raport*. Chisinau: United Nations Moldova, 2013. ISBN 978-9975-80-752-4. Available at http://www.md.undp.org/content/dam/moldova/docs/Publications/Democratic%20Governance/UNDP_MD_Roma%20Report.pdf
- DUMINICA, I. 2008. Rolul Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare privind initierea procesului de studiere a Limbii Romani in cadrul sistemului educational din Republica Moldova. In *Carta Europeana a Limbilor – Instrument de Protectie al Diversitatii Lingvistice si de Intarire a Dialogului Intercultural in Moldova*. Chisinau: Vector, 2008, pp. 91 – 98. ISBN 978-9975-9811-2-5. Available at <https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Source/Publications/MoldovaProceedings.pdf>
- DUMINICA, I. 2008. Romii catunari din orasul Hincesti. Identitate etnica – opus – integrare educationala. In *Revista de Etnologie si Culturologie*, Vol. IV, pp. 115 – 123. ISSN 1857- 2049. Available at http://patrimoni.asm.md/wp-content/uploads/2014/04/REV-Vol_IV.pdf
- DUMINICA, I. 2008. The Educational Process of the Roma Community in the Republic of Moldova. In *Naukovi Zapysky*. Kyiv: Instytut Ukrayinskoyi Apkheohrafiyi ta Dzhereloznavstva im. M.S. Hrushevskoho Natsionalnoyi Akademiyi Nauk Ukrayiny, 2008, tom 15. Tematychny vypusk “Romy Ukrayiny: iz mynuloho v maybutnye”, pp. 162 – 170. ISBN 978-966-02-4789-5. Available at <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/26917/13-Duminica.pdf?sequence=1>
- DUMINICA, I. 2008. *Analiza de politici publice pentru comunitatea romilor din Republica Moldova*. Raport. Chisinau: Coalitia „Vocea Romilor”, Agentia Internationala Suedeza de Cooperare in Dezvoltare (SIDA), 2008. Available at https://www.academia.edu/6491211/RAPORT_Analiza_Politici_Publice_pentru_Romi_in_Republica_Moldova_Chisinau_2008

- DUMINICA, I. 2009. *Educatia copiilor romi din Republica Moldova*. Raport. Chisinau: Uniunea Tinerilor Romi din Republica Moldova „Tarna Rom” / Roma Education Fund (REF), 2009. Available at https://www.academia.edu/6660835/Raport_Educatia_Copiilor_Romi_din_Republica_Moldova_2009
- DUMINICA, I. 2009. Roma in the Republic of Moldova. An Ethnic Community Limited in Space and Integrated in Time. In *GESIS*. Berlin: Leibniz Institute for the Social Sciences, 2009, Nr. 2. Thematic Series: „Social Sciences Eastern Europe / Roma in Central and Eastern Europe”, pp. 23 – 26. ISSN 1868-9469. Available at http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/series_ssee01/Roma_in_Central_and_Eastern_Europe.pdf
- DUMINICA, I. 2012. Romove maju jeden spolocny znak: roznorodnost. In *Romano nevo l'il*. Rómsky nový list – nezávislé kultúrno-spoločenské noviny Rómov na Slovensku. Prešov: Združenie Jekhetane-Spolu, Nr. 3 /2012 (Ročník 22).
- ERRC. 2010. *The Situation of Roma Children in Moldova*. Report. Chisinau: European Roma Rights Center, 2010. Available at <http://childhub.org//child-protection-online-library/situation-roma-children-moldova?listlang>
- MARUSHIAKOVA, E. – POPOV, V. 2003. The Gypsies in Central and Eastern Europe. Ethnological Background. In *Collage-Moldova*. Chisinau: Youths Organization of the Helsinki Assembly of Moldova, autumn 2003, Nr. 12, pp. 03 – 07.
- MIHALACHE, I. – RUSANOVSKI, S. 2014. *Study on the Situation of Romani Women and Girls in the Republic of Moldova*. Chisinau: UN Women, UNDP, OHCHR, 2014. Available at <http://www.unwomen.org/~media/field%20office%20eca/attachments/publications/2014/study%20on%20the%20situation%20of%20romani%20women%20and%20girls%20in%20the%20republic%20of%20moldovaeng.pdf?v=1&d=20150616T214513>
- NEGURA, I. – PEEV, V. 2009. Identity Patterns in the Roma Minority from the Republic of Moldova. In *Nouvelles identités rom en Europe centrale & orientale / Transitions*. Bruxelles: Institut Européen et ULB, 2009, Vol. XLVIII-2, pp. 55 – 69. ISSN 0779-3812. Available at https://www.academia.edu/1952854/Nouvelles_identites_rom_en_Europe_centrale_and_orientale

- OSTAF, S. – RADITA, N. 2003. *Situatia comunitatilor rurale ale romilor in Moldova: regiunea centru-vest*. Raport. Chisinau: Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului din Republica Moldova, 2003. Available at https://www.academia.edu/6932138/Raport_Situatia_Romilor_din_Republica_Moldova_in_zona_rurala_Centru-Vest_2003
- SZENTE, V. L. 1997. Field Report: Moldova. In *Roma Rights*. Summer 1997: Romani Holocaust. ISSN 1417-1503.
Available at <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=18>

Contact

Ion Duminica, PhD in Political Sciences

Head of the “Ethnical Minorities” Department

Centre of Ethnology

Institute of Cultural Heritage

Academy of Sciences of Moldova

E-mail: johny_sunday@yahoo.com

Inspiring Change in Children and Youth through Social and Financial Education Globally

Aukje te Kaat, Ketevan Sulava

Abstract

Aflatoun works to inspire children and youth to socially and economically empower themselves and become agents of change for themselves and a more equitable future. We deliver age appropriate educational curricula to strengthen personal, social, financial and entrepreneurial competencies.

This social and financial education programme is one of the most well-researched international life-skills programmes in the world. We have a strong, global evidence base showing social, financial and educational improvements in children and youth after participating in the Aflatot (for children 3-6), Aflatoun (primary school age) or Aflateen (14+).

In Eastern Europe and Central Asia, the different programmes have been assessed in Romania, Serbia, Albania and Tajikistan, Croatia, and Macedonia. Results show that participants had more respect for diversity and inclusiveness with regard to Roma children and disabled children. The study from Romania shows that children improved their communication skills, self-esteem and respectful attitudes towards authority figures. It was also found that school results were improved after the programme, and children were more motivated to go to school. The SRHR education programme combined with financial education in Tajikistan shows very positive impacts on girls with regard to both social and financial outcomes. The teacher training was assessed in both Albania and Serbia and the teachers were convinced of the appropriateness and the added value of this training compared to other trainings.

Key words: Educational research. Inclusiveness. Social and financial education. Eastern Europe. Central Asia. Evidence-based decision making.

Aflatoun: an evidence based programme

Aflatoun is an international educational NGO located in Amsterdam with a mission to inspire children and youth to socially and economically empower themselves to become agents of change for themselves and a more equitable

future. This work is achieved through a network of over 160 partners in over 110 countries delivering age appropriate educational curricula imparting personal, social, financial and entrepreneurial competencies to young people. The educational programme is called: Social and Financial Education. In addition to the content itself, Aflatoun provides all the technical support necessary to develop, implement, evaluate and scale-up Social and Financial Education and to conduct research on the impact, lessons learnt and recommendations for future implementation.

This brief aims to first briefly present our programmes and its evidence base globally. Second, we will focus on our experience and research conducted in the region (i.e. Romania, Serbia, Albania and Tajikistan, Croatia, and Macedonia).

1. The global evidence base

Aflatoun's social and financial education programme is one of the most well-researched international life-skills programmes. Research has included six completed or ongoing randomized controlled trials in six different countries, a systematic review and meta-analysis of all financial education for children and youth, a realist review on programmes aimed and economically empowering adolescent girls, over 30 research projects investigating the outcomes of the primary school age curriculum Aflatoun¹, more than 20 projects evaluating the effectiveness of its youth programme Aflateen, and 7 research projects on the programme for early childhood education, targeting children



¹ Both formal and non-formal settings and recently a non-formal education manual was developed that specifically focuses on inclusiveness.

aged 3-6 in the Aflatot programme. The map shows the countries where Aflatoun has completed or has ongoing research.

Our social and financial education curriculum is built on the principle that every person's personal, social, and economic lives are interconnected and should be taught in a holistic manner to enable children to pursue their goals. The curriculum has five core elements: (1) Personal Understanding and Exploration, (2) Rights and Responsibilities, (3) Savings and Spending, (4) Planning and Budgeting, and (5) Social and Financial Enterprise. Rigorous evidence has shown that Aflatoun's teacher training increases teachers' use of child-centred learning approaches and students' school engagement.

Social outcomes

The Aflatoun programme has demonstrated its ability to empower children to take action to improve their personal and social circumstances, as well as those of their peers. This change in their behaviour is enabled through an increased sense of self-confidence and knowledge of their own rights as children and young people as well as their respect for the rights of others.

In eight studies measuring the self-confidence of primary school children in Aflatoun, 60% of the children in the studies showed increased self-confidence at the end of the programme. Two rigorous randomised controlled trials in Rwanda and Tajikistan have confirmed this outcome by finding that children and youth had higher self-efficacy than those that were in the control group. The rigour of this latter study removes the chance that this finding is caused by anything other than the programme.

Five studies with primary school age children found 99% of children participating Aflatoun ended the programme with positive, rights based attitudes and knowledge. More rigorous evaluations include an RCT in Ghana with over 5000 children that found that the addition of rights oriented social education protected children from engaging in child labour. This was in part due to the inclusion of lessons on the dangers of child labour and children's right to be in school and not have to work.

Aflatoun focuses on learning through action and this starts already at an early age, when children's habits are forming. Studies in 4 countries on the behaviour of children in their early childhood (3-6 years) demonstrated that children were much more likely to think and act independently after the early childhood programme. They improved their self-understanding, were managing their emotions in a healthier way, and they were able to identify other children's and adult's emotions and to adjust their behavior accordingly. In ad-

dition, they were more able to promote and maintain mutual, positive relationships with others.

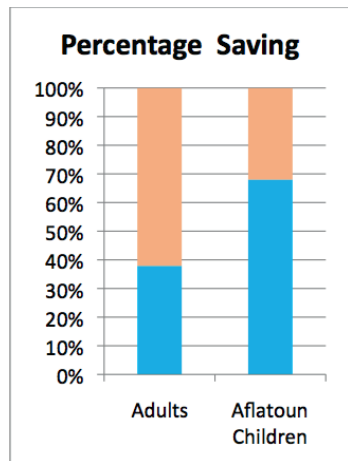
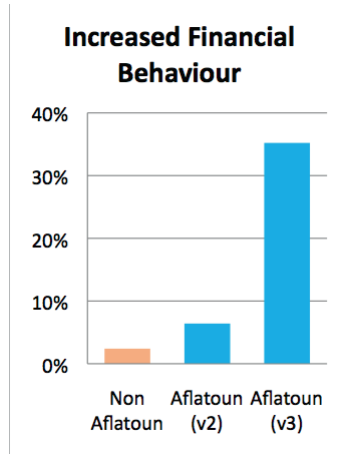
Financial outcomes

Aflatoun recently worked with an external academic to produce the first systematic review examining the effectiveness of financial education for children and young people. This research reviewed all existing rigorous research on the topic globally, looked at the total impact of the financial education interventions, and explored differences among programmes.

Among all the studies identified, Aflatoun was the only programme to have been rigorously tested in more than one country and was the most effective programme at changing children’s financial behaviour patterns around saving for their future. The impact on children’s savings behaviour for Aflatoun participants was roughly three times as high as the other programmes combined.² The newest third edition of the curriculum has shown even greater effectiveness in a randomized controlled trial recently completed in Rwanda.³

The programme has also shown a positive impact on children’s financial attitudes. Positive changes in children’s financial attitudes have been found in high quality RCTs in Ghana, Uganda, Rwanda, and Tajikistan. These four studies alone included more than 10,000 children.

Non-experimental evidence confirms the power of the combination of social and financial education to change children and young people’s financial knowledge, attitudes, and behaviour. Eight non-experimental studies evaluated the impact of Aflatoun’s prima-



² O’Prey & Shephard, 2014

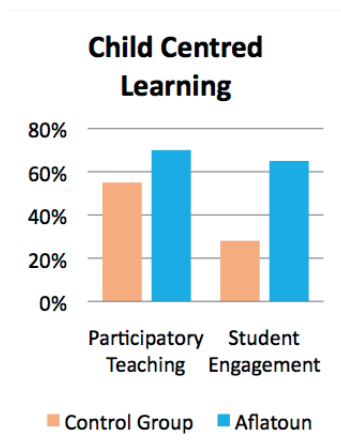
³ Kaneza, 2015

ry school programme on financial behaviour and four looked into attitudinal change. Sixty-eight per cent of children engaged in savings by the end of the programme. This is almost double the percentage of adults saving globally in the World Bank's 2011 Financial Index Survey⁴. This change in behaviour was driven in part by the positive attitudes towards savings which were also identified at the end of the programme, with 91% of children having positive savings attitudes after participating in social and financial education.

Educational outcomes

In order for any curriculum or educational program to be effective, it must be delivered effectively. Therefore, teacher training is a key part of Aflatoun's work to ensure that teachers are equipped with practical training in participatory child-centred teaching techniques and how to apply them to social and financial education.

A rigorous evaluation of Aflatoun's teacher training observed teachers' use of participatory pedagogy in their classes one year after being trained.⁵ This found that teachers trained by Aflatoun were more likely to use participatory teaching in class, and to feel confident using the active learning methods. As a result students were more likely to be actively on task during their classes. All these impacts were large and statistically significant.



2. Evidence from the region

Serbia, Croatia, Macedonia, Albania

The Aflatot programme was integrated into a broader Peace Building programme for early childhood between several countries in the region. It was a pre-existent conflict prevention programme, with 'respect for diversity' as the main topic, aiming to support civil society influence over reconciliation and cohesion through education in early years in the Balkan region & Europe.

⁴ Demircug-Kunt and Klapper, 2012 (for adults) and Mallory, 2012 for Aflatoun

⁵ Kaneza, 2015

The partners developed the national/regional networks to help improve the capacities of civil society organisations, institutions and individuals for research, monitoring, advocacy, implementation and quality.

Children aged 3-7 from diverse backgrounds (i.e. rural, urban, single ethnic, multi-ethnic, single faith, mixed faith groups) participated. The process was monitored monthly and data analysis was conducted⁶. In total, 834 children, 331 parents, and 46 teachers participated in the programme. The key findings of the pre- post analysis highlighted the following aspects:

After the intervention, children were more sensitive and respectful towards cultural and physical differences. The analysis referred in particular to Roma children and towards children with disabilities. Questions such as “would you sit with a Roma or disabled child during your break?” were asked to the children.

Children are generally more able to identify emotions in themselves or in peers (average increase of 7.7% in the ability to recognize emotions after the intervention).

Teachers and parents were asked to what extent they think that young children tend to notice differences in others. The analysis shows an increase in the awareness of teachers and parents towards children’s abilities to recognize differences in other children.

Tajikistan

Previously mentioned research (O’Prey & Shephard, 2014) shows that financial education is effective and that programmes combining financial education with other components are even more successful in changing attitudinal and behavioural outcomes. An educational curriculum was developed for adolescent girls (aged 14-18) in the Tajikistan context which combines financial literacy education with content on sexual and reproductive health, HIV/AIDS and family planning. It’s called the Aflateen+ programme. The intervention targeted 2,030 girls in Tajikistan in 30 schools and 2,280 girls were included in a control group.

Girls and women in Tajikistan are generally disadvantaged, both socially and financially. There is an increase in early marriages – often against the will of the girls - and an increase of HIV infection. These developments indicate the urgency of more SRHR knowledge, higher self-efficacy and positive atti-

⁶ The data highlighted in this section refer to the results of a combination of approaches and therefore we cannot assess the direct effects of the Aflatot programme.

tudes and competencies to manage their financial behavior for a better future.

The purpose of this study is to evaluate the impact of the programme with a cluster randomized control trial – a method that removes the chance that findings are caused by anything other than the programme. A total of 1208 girls was included in either the intervention group or the control group. Results show the following⁷:

1. The intervention had positive social and financial impacts on the girls, with higher self-agency and self-efficacy, and more positive gender attitudes than girls in the control group.
2. They had more knowledge of HIV and other reproductive health issues
3. The girls had better attitudes towards saving and entrepreneurship after the Aflateen+ programme

Serbia

Training is one of the pillars of the Aflatot programme. In order to ensure high quality of the programme, all teachers and facilitators undergo training (2-4 days). In addition, a training evaluation form was developed to assess the quality of the trainings. In 2014, Aflatoun's partner Pomoc Deci in Serbia⁸ conducted a study on the programme for early childhood education programme, Aflatot. Its aim was to evaluate the training to facilitators in Serbia. In total, 17 facilitators were involved in the assessment and questionnaires were used.

Key learning points were the following:

1. The majority of the trainers strongly agree that the Aflatot training provided them with an understanding of the Aflatoun approach and that it provided them with sufficient understanding on Early Childhood Methodologies.
2. The vast majority even felt ready to train other trainers in the Aflatot programme and to implement it into their own organisation.
3. 100% agreed that compared to other trainings that they were given the Aflatot training was more informative.
4. One of the main recommendations that were made is to increase the opportunity for trainers to exchange ideas and knowledge and experiences something the trainers would value a lot.

⁷ The data are currently analyzed more rigorously and more findings will be available at the end of 2015.

⁸ Source: Ljiljana Vasic, Pomoc Deci, Serbia

Romania

This study does not directly evaluate Aflatoun's activities, rather it evaluates the effects of a bundle of extracurricular activities including Aflatoun on the behaviour and attitudes of children in the primary school age. It was conducted by the Policy Center for Roma and Minorities in Romania in 2011-2012. Both questionnaires and interviews were used and 30 children were involved in the assessment. Parents were interviewed as well. The key results include:

1. Children improved their communication skills
2. There was an increase in their self-esteem
3. Children had a more respectful attitude towards authority figures
4. Results that were achieved in school improved and there was an increase in motivation towards/value of school and higher education after children attended the extracurricular activities

Albania

The Aflatoun secretariat developed a process assessment tool to assess processes around the Aflatot implementation. The tool reveals the strengths and weaknesses which are key for learning and should be addressed in future implementation. Aflatoun's partner in Albania, Partnere per femijet, used this tool in 2014. Seven classes (210 children) participated in the Aflatot programme. Semi-structured interviews were conducted with their (7) teachers. In addition, 4 kindergarden directors were interviewed. The key learning points are:

1. The teachers were very pleased with the training they received. They described it as ,qualitatively professional and really interesting and practical' and ,the master trainers were really prepared'. Despite the comments that more practice during the training would be useful, or that facilitation of an exchange of ideas between teachers is required, all teachers wish to continue providing the Aflatot programme.
2. The respondents were overwhelmingly convinced of the appropriateness of the programme, both contextually as for the different age groups (3-4 and 5-6).
3. In some cases it is very difficult to engage parents into the programme.
4. The recommendations mainly addressed the difficulties with involving parents and providing more follow up for the teachers.

Conclusions

Aflatoun is one of the global leaders in researching the effectiveness of financial education for children. A key strength of the Aflatoun programme is its focus on behaviour change and learning through action at an early age when children's habits are forming. This early age focus is in line with other research on early interventions including the recent work of Nobel Prize winning economist James Heckman (see for example Heckman, 2011)

Building financial capability in children should be done carefully and with a holistic look at their developmental needs. This is why the combination of social and financial education is key to Aflatoun's mission and the success of its programme. Financial attitudes and behaviours are not cultivated in isolation, but are connected to children's personal and social lives. A balanced curriculum can protect children from sacrificing their social and personal development for the sake of finances, as our research worldwide and also from Romania, Serbia, Albania and Tajikistan, Croatia, and Macedonia shows. This balance also helps create a sustainable change in young people's behaviour by linking financial habits to their hopes and dreams for the future.

More details on Aflatoun research can be found at www.aflatoun.org/evaluation

Bibliography

- BERRY, J., KARLAN, D., and PRADHAN, M. 2015. *The Impact of Financial Education for Youth in Ghana*. Tinbergen Institute Discussion Paper.
- DEMIRGUC-KUNT and KLAPPER. 2012. *Financial Inclusion Index*. World Bank.
- HECKMAN, J. 2011. *The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education*. *American Educator*, v35, n1 p31-35.
- JEAN BAPTISTE R., KURTZ J., KOMILZODA S., NAZAMOVA S., SINGH R., KING B., TESFAYE B., and SALOMONSEN, A. 2014. *Evaluation of Aflateen+ in Tajikistan: A Randomized Control Trial*. Project Report.
- KANEZA Y. 2015. *AflaAcademy: Child Social and Financial Education Project, Innovation for Education*. Project Report.
- O'PREY, L., and SHEPHARD, D.D. 2014. *Financial Education for Children and Youth: A Systematic Review and Meta-analysis*. Aflatoun Working Paper 2014.1C. Aflatoun Working Paper.
- Accessed at www.aflatoun.org/evaluation, July 2015.

SUPANANTAROEK, S. 2013. *Financial Literacy and Saving Attitudes of Children: Empirical Evidence for Uganda*. Aflatoun Working Paper.
Accessed at <http://www.aflatoun.org/evaluation>, July 2015.

Contact

Aukje te Kaat

Research Manager

Aflatoun International

Spaklerweg 14 | PO Box 15991

1001 NL Amsterdam | The Netherlands

ph: +31 20 626 2025 | skype: aukje.aflatoun

www.aflatoun.org

“Financial literacy education - with an attitude”

Breki Karlsson

Abstract

Financial literacy is an essential life skill that has been internationally recognized and incorporated into national curricula around the world. While hitherto traditional financial literacy education has been focusing on knowledge conveyance, there is evidence that financial knowledge expires over relatively short period of time. Researches point to the fact that focusing on attitude and emotions gives better long term results changing financial behaviour, than traditional focus on knowledge. It is more likely to promote positive behavioural changes and thus enhance lives, especially when focusing on marginalized students.

Key words: Financial literacy. Financial knowledge. Financial attitude. Financial behaviour.

Introduction

The global economy is becoming increasingly interconnected. To be able to participate in this economy and live up to their full potentials, citizens need essential life skills, like managing money and making informed decisions in the long and short term. Financial literacy involves the ability to analyse financial options, discuss money without difficulty, make financial plans for the future and respond to changes that have an impact on personal finances, including overall changes in the economy (Atkinson and Messy, 2011).

Every day people make decisions that impact their lives, immediately or in the future; consuming, saving, and taking on loans to name a few. At the same time they are faced with financial services that have grown and become more complicated than before. A variety of options in financial services can often be too accessible and tempting, especially in cases of loans. On top of various financial services is the economic and technical development which has connected the people of the world, more than before, and called for more changes in communications, business and consumer behaviour.

Education has to develop correspondingly, preparing youth with the sets of skills that will better their lives. This applies to all walks of life but especially

marginalized youth who often face multiple barriers to financial inclusion, especially when coming from low income, racialized families (Atkins et al. 2012).

What gets measured gets done

When teaching financial literacy it is imperative to recognise and agree on what the purpose of financial literacy education should be and what is to be accomplished with the education, and having that in mind when outcomes are being measured. In the past many evaluations focused merely on knowledge, although in recent years much more focus has been laid on attitude and, what many feel as the most important outcome, financial behaviour (Lyons et al 2006). Lack of financial literacy has been related to less quality of life, physical and mental distress and a need for public assistance (Lyons, 2007).

Poor financial decisions can have lasting influence on people, families, businesses and the society. Retirement planning, for example, is a good proxy for retirement wealth; according to a research, by Lusardi and Mitchell (2012), those who calculate how much they need to save for their retirement have as much as three times more wealth when they retire than those who do not. Very few people, though, seem to plan or even think much about their retirement; then again, financially literate people have been shown to be more likely to plan for their retirement than financially illiterate people (Lusardi and Mitchell, 2011).

The global economic crisis in 2008 had many causes but lack of financial literacy played a big part in many decisions that led to the crisis and contributed to deepening and worsening the effects (OECD, 2008). Financial literacy enhances knowledge, ability and people's self-confidence; it also encourages people to take control over their lives and build a secure future for themselves and their families (OECD, 2009). It is therefore important to strengthen financial literacy with effective operations that include all main stakeholders; governments, educational institutions, employers, trade unions and consumer groups, along with measuring financial literacy regularly and evaluate the progress.

Policy implications

Citizens possessing the necessary skills in financial literacy not only enhance their own prosperity but also provide both public and private sector with necessary restraints and thus increase stability and economic growth. Low levels of financial literacy are one of the primary causes of financial exclu-

sion (Atkins et al, 2012). Therefore, financial literacy education has been put on the agenda in many countries over the last few years, as for instance can be seen in OECD's interest in the matter. The OECD has published policy guidelines on forming national financial education policies (OECD, 2013); along with developing a survey instrument (OECD 2015) that evaluates financial literacy among people with various backgrounds from different countries. In 2010 and 2011 a pilot survey was undertaken in 14 OECD countries (Atkinson and Messy, 2012). According to the results, financial literacy was lacking among sizeable proportions of the population in each country. Iceland was not a part of the OECD research but the Institute for Financial Literacy in Iceland did a research on financial literacy in Iceland in 2011 and again in 2014 where a questionnaire that partly consisted of the same questions as the OECD questionnaire was used (Karlsson et al. 2012, Karlsson et al 2015).

Focusing on attitude and emotion

In recent time, especially in the wake of the global financial crisis, financial literacy has become mandatory education and a part of the curricula in many countries. However, compellingly little research has been able to establish a link financial knowledge and financial behaviour. Unfortunately, a growing body of research seems to indicate that most educational programs fail in teaching financial literacy (Mandell 2009). A longitudinal study where 79 high school students were examined 1 to 4 years after a financial management course indicates that students did not change savings behaviour nor were they no more financially literate than those that did not take the course (Mandell and Klein, 2009). The study raised serious questions about the longer-term effectiveness of high school financial literacy courses. Another research finds that financial literacy education appears to have an expiry date of 20 months (Fernandez, et al. 2013). Still, Mandell (2009) does not advocate for the omission of financial literacy education from schools even though the improvement of knowledge may not be apparent in the short-run. He found two positive results of different approaches to financial education. The first being focusing on changing attitudes which has a long-lasting emotional impact on students, regarding the need for savings and consequences of over-indebtedness, which appears to have a "...long-lasting emotional impact on students, which manifests itself in self-beneficial financial behavior [sic] only years or decades later when the former student has the financial resources to demonstrate such behaviour." (Mandell 2009). The second finding is that financial education seems to be more useful if first introduced in elementary schools, rather than later

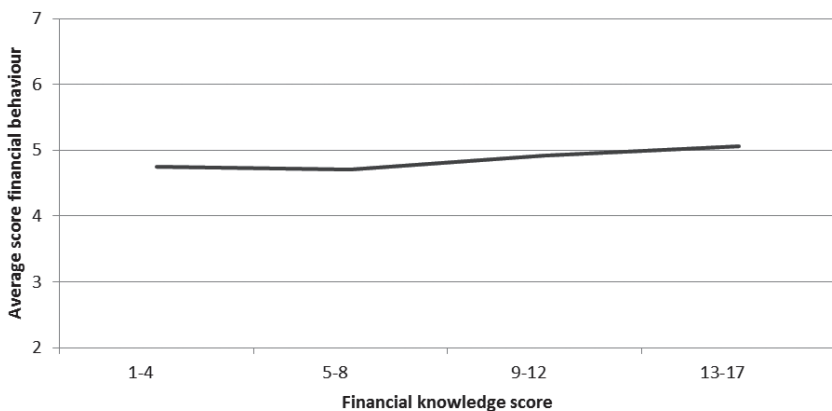
in the schools system. The introduction of child savings programs, such as The Child Trust Fund Program in the United Kingdom and Aflatoun in over 100 countries worldwide, seems to have a long term positive impact on savings habit long into the adulthood lives of students Mandell concludes. Furthermore Lusardi et al. (2014) determined that educational programs that engage the user emotionally or physically, involving experience were imperative for the enhancement of financial literacy and confidence in financial knowledge.

Atkins et al (2012) stress that traditional top-down financial literacy teaching methods reinforce powerlessness among marginalized youth and risks alienating them. They recommend participative, collaborative and contextual teaching strategies to promote high levels of interaction and discussion among students to ensure that they connect what they learn to meaningful action both inside and outside of the classroom.

Financial attitudes and behaviour

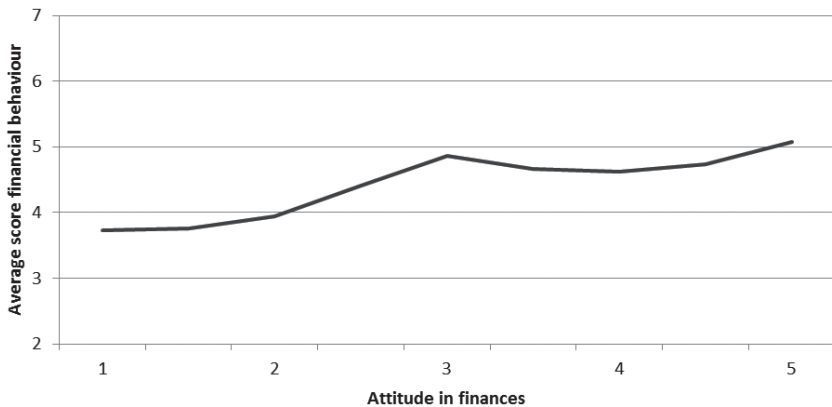
In a recent on the financial literacy in Iceland, Karlsson et al (2015) find little correlation between knowledge and attitude. In Fig. 1 a weak correlation between financial knowledge and financial behaviour can be seen, although behaviour seems to improve a bit with higher knowledge scores (Karlsson et al 2015).

Figure 1: Relation between financial knowledge and financial behaviour (Karlsson et al, 2015)



When the correlation between financial behaviour and attitude are examined (Fig.2) a strong relationship between those who score higher on the attitudinal scale and positive financial behaviour can be seen. These results are consistent with findings in other OECD countries (Atkinson and Messy 2012).

Figure 2 Relation between financial attitude and financial behaviour (Karlsson et al, 2015)



Karlsson et al. (2015) set out to measure changes in financial literacy; that is financial knowledge, attitude and behaviour, over time. Studying 350 Icelanders aged 18-80 they found no significant differences in average knowledge over time, although knowledge had shifted. 13% of participants answered a question incorrectly in 2011 but correctly in 2014 and 12% answered a question correctly in 2011 and wrong in 2014 (see fig. 3). Similarly there was no significant difference in behaviour, although 12% of participants had adapted positive behaviours that were negative before, and 10% positive where there had been negative. Larger proportion of the sample or 16% showed changes in attitude, both from positive to negative and negative to positive. What might propel these shifts is uncertain but the shift in attitude is noticeably larger than that of behaviour and knowledge indicating that it is would be easier to influence attitudinal changes. Although correlation does not imply causation higher attitudinal scores imply more positive behaviour.

Figure 3. Changes in financial literacy 2011-2013 (Karlsson et al, 2015)

Knowledge	Knowledge
Incorrect 2011/Correct 2014	Correct 2011/Incorrect 2014
13%	12%
Behaviour	Behaviuor
Negative 2011/ Positive 2014	Positive 2011/ Negative 2014
12%	10%
Attitude	Attitude
Negative 2011/ Positive 2014	Positive 2011/ Negative 2014
16%	16%

Conclusion

Financial literacy is an essential skillset that all active citizens must be equipped with in order to fully engaging in and flourishing in today's society. Many marginalised youth and adults lack these skills resulting in financial exclusion. Evidence from various researches points clearly to that the emphasis in financial literacy education should not only be on the conveyance of knowledge, but rather an appeal to the students' emotions in the attempt of trying to change attitudes and thus enhancing long-term financial behaviour. The focus of financial education should be shifted from top-down knowledge and information conveyance towards emotional and attitudinal changes and the earlier, the better. Using non-traditional teaching methods, such as appealing to emotions and focusing on attitudes, result in more positive financial behaviours, as attitude is more strongly linked to positive behaviour than knowledge is. Researches point to the fact that focusing on attitude and emotions gives better long term results than traditional focus on knowledge. It is more likely to promote positive behavioural changes and thus enhance lives.

Financial literacy education should focus around encouraging informed decision making and thereby instigate such behaviour that enhances livelihoods for the benefit of individuals and society as a whole.

Bibliography

- ATKINS, A. – DUAH-AMANKWAH, A. – HASHI, A. – HENRY, J. – JOHNSON, J. – LAWSON, F. (2012) *Engaging Marginalized Youth in Financial Literacy Program*. York University Community Finance Project. Online [20. 10. 2015]
Available at <http://www.yorku.ca/spotton/documents/PEACHInterimReportJune201223Jul12.pdf>
- ATKINSON, A. – MESSY F. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15, OECD Publishing. Online [22. 10. 2015]
Available at <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>.
- FERNANDES D. – LYNCH, Jr. J.G. – NETEMEYER R. G., (2013) *The Effect of Financial Literacy and Financial Education on Downstream Financial Behaviors*. National Endowment for financial Education. Online [20.092015]
Available at <http://www.nefe.org/portals/0/whatweprovide/primaryresearch/pdf/cu%20final%20report.pdf>
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B.B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR Á. (2015). *Financial Literacy in Iceland 2015 (Working Paper)*. Reykjavík: Institute for Financial Literacy.
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B.B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR Á. (2012). *Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to prior research in 2008*. Reykjavík: Institute for Financial Literacy.
- KARLSSON, B. – ÁSGEIRSDÓTTIR, B.B. – KARLSSON, TH. – PÁLSDÓTTIR Á. (2012).
Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to 14 other OECD countries. Reykjavík: Institute for Financial Literacy.
- LUSARDI, A. – MITCHELL, O. S. (2011). *Financial literacy around the world: An overview*. Cambridge University Press. Online [20. 09. 2015] Available at <http://dx.doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- LUSARDI, A., SAMEK S.A., KAPTEYN, A., GLINERT, L., HUNG, A., HEINBERG, A. (2014) *Visual tools and narratives: Ne ways to improve financial literacy*. National burau of economic research. MA, USA. Online [20. 09. 2015] at <http://www.nber.org/papers/w20229>
- LYONS, A., M. RACHLIS, M. STATEN and J. XIAO (2006). “Translating financial education into knowledge and behavior change.” In Mandel (2009).

- LYONS, A. C. (2007). Credit Practices and Financial Education Needs of Midwest College Students. Online [20. 09. 2015]
Available at http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1060801
- MANDELL, L. (2009) Two Cheers for School-Based financial education. Initiative on financial security. The Aspen Institute Issue Brief 2009. Online [20. 09. 2015]
<http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/pubs/Two%20Cheers.pdf>
- MANDELL, L. and KLEIN, L.S., (2009) The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 20, No. 1, 2009. Online [20. 09. 2015]
Available at <http://ssrn.com/abstract=2224231>
- OECD (2009). *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*. Paris:OECD
- OECD (2013). *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. Online [20. 09. 2015]
Available at http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf
- OECD (2015) *OECD/INFE Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. Online [20. 09. 2015]
Available at http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2015_OECD_INFE_Toolkit_Measuring_Financial_Literacy.pdf

Contact

Breki Karlsson, Director General

Institute for Financial Literacy
Langahlid 13, IS-105 Reykjavik, Iceland
breki@fe.is

Opportunities and risks concerning the implementation of intercultural education in schools with pupils from the Roma community

Calin Rus

Abstract

Adapting the educational provision in mixed schools including Roma children, based on the principles of intercultural education, offers important opportunities for supporting school achievement of Roma children but also for increasing the overall quality and effectiveness of the education, for the benefit of all children. However, even well-intended initiatives aiming at enhancing the presence of Romani language and of Roma cultural references may present risks resulting in increased separation of Roma children from their non-Roma peers and in reproducing a perception of inequality. The paper analyses these opportunities and risks, having as main reference several documents of the Council of Europe.

Key words: Intercultural education. Roma culture. Romani language. Council of Europe.

Introduction

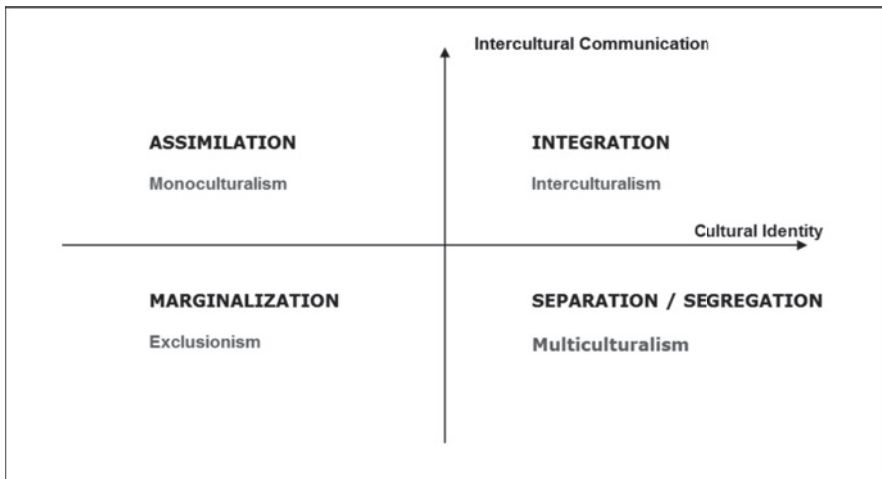
In the framework of the project entitled „Innovative education for teaching staff of primary schools to increase their intercultural competences in the educational process of Roma pupils“, financed by the Financial Mechanism of the European Economic Area and the state budget of the Slovak Republic, the Slovak National Institute of Education produced and piloted a curriculum for training teachers of primary education working with pupils from Roma communities. This paper is inspired by this curriculum, structured in four modules, the first being an introduction to intercultural education, the second focused on the history, ethnography and folklore of the Roma, the third related to the use of Romani language in the education process and the last one addressing innovative methods for promoting inclusion in education.

This paper is proposing some reflections on a part of the content of these teacher training modules, based mainly on several reference documents adopted or published by the Council of Europe.

1. Opportunities of an intercultural approach for the education of Roma children

With the adoption in 2008 of the White Paper on Intercultural Dialogue, the Council of Europe took a clear position in favour of interculturalism and emphasised the importance of the intercultural aspects in a democratic society. However, misunderstandings persist with regards to the definition of interculturalism and its differentiation from multiculturalism. Although opinions vary between experts on this matter, the model below proposes a way to distinguish between these concepts. It is a bi-dimensional model built around two key issues confronting groups living in culturally diverse societies: maintenance and development of specific cultural identities of each group and exchanges, interactions and cooperation between the groups within the wider society (Berry, 2001, Rus, 2007).

Fig. 1 A bidimensional model of normative perspectives on intercultural relations



This model, despite a certain number of limitations, makes it clear that both multiculturalism and interculturalism oppose monoculturalism and policies aiming of assimilation, but also contradicts a common assumption which

considers that increased interaction between cultural groups represents a threat to their cultural identity (Cantle, 2013).

According to the interculturalist approach, it is possible and desirable that public policies support members of various groups in affirming publicly and in developing their cultural identities, while also providing a framework for members of different groups to interact, negotiate and cooperate in finding the best solutions to common interest issues, based on democratic principles. This allows for “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect” but at the same time ensures the conditions, for people who wish so, to participate in the cultural life of their specific communities. We could call such a situation an “intercultural society”. These conditions can build the foundation for intercultural interactions.

On this basis we can analyse the role of education in relation to these different perspectives on diversity in society. Of course, there is a shared agreement that exclusionist policies are not acceptable in a democratic society. In a society oriented towards monoculturalism, the role of education is that of contributing to the building of a unique cultural identity, either by emphasising the position of a dominant group and ignoring all others, or by promoting the idea that specific identities should melt down and disappear to generate a new common identity. From a multiculturalist perspective, education is seen as an essential tool for maintaining cultural differences and for the vitality and sustainability of cultural groups. Emphasis is put on identifying and describing cultural features, seen as specific, as well as on building attachment to various identity markers, with the aim of enhancing loyalty to the group, building a positive cultural identity, and the feeling of distinctiveness from members of other groups. If we take an interculturalist perspective, the role of education becomes that of preparing individuals for living in an intercultural society. This means that in order to have interculturally sensitive citizens, that respect all members of society and have critical thinking abilities, we should have an intercultural approach in our education systems.

The general objective of intercultural education, to prepare individuals for life in a diverse environment, implies essentially supporting them in acquiring intercultural competence. This is directly related to the third pillar of education, “learning to live together”, which consists in “developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding... peace” and cultural diversity (Dellors, 1996). In short, the learner needs to acquire knowledge, skills and values

that contribute to a spirit of solidarity and co-operation among diverse individuals and groups in society. This is also closely related to the provisions of the Universal Declaration of Human Rights, which stipulates that the aim of education should be to “promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups” and is also in line with the provisions of Council of Europe’s Framework Convention for the Protection of National Minorities. Moreover, the report of the Group of Eminent Persons entitled “Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe” (2011) also considers that the development of intercultural competence should be a core element of school curricula, and of non-formal education activities as well.

In order to achieve this general objective, intercultural education should focus on achieving in a balanced way the following specific objectives, related to the acquiring of attitudes, skills, knowledge and behaviours corresponding to various elements of intercultural competence:

- Developing attitudes, such as respect for cultural diversity and for the other’s cultural identity, curiosity and willingness to learn about other cultures, tolerance of ambiguity and willingness to suspend judgment during an intercultural encounter, rejection of discrimination and intolerance
- Acquiring skills related to interaction with people having a different cultural background, ability to be aware of one’s own cultural determinations, of prejudices and stereotypes and identifying them to the others, ability to take different viewpoints, empathy, communicative and relational skills, skills in managing breakdowns in communication and in mediating intercultural exchanges
- Acquiring knowledge about culture in general and its impact on individual and group behaviour, about one’s own culture(s) and about different other cultural products and practices
- Stimulating action for promoting the values of an intercultural society, for combating prejudices, discrimination and intolerance
- Developing “critical cultural awareness”

These elements are closely interconnected and educational activities should target them as a whole. The review of the objectives of intercultural education also reveals that positive elements related to culture and cultural diversity are considered together with a clear stance against negative elements, such as stereotyping, prejudice, discrimination and intolerance. Critical cultural awareness also implies understanding the complexity of relations between individuals and groups in a culturally diverse society, and the fact that the-

re are often unbalanced power relations between the dominant culture and other social groups, which relate to limited participation in decision-making and to problematic public perceptions and attitudes.

Intercultural competence is thus seen as a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills, enabling individuals to understand and respect people perceived as having different cultural affiliations, to respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people, and to establish positive and constructive relationships with such people (Rus, 2005; Barrett, 2010).

Considering the elements above and the specific challenges related to the education of Roma children, emphasized by numerous studies and acknowledged by several Council of Europe documents, it appears obvious that applying an intercultural approach in the context of mixed schools with Roma children represents an important opportunity.

Indeed, an education system which aims at developing the intercultural competence of all children will provide direct benefits for Roma children, including a more adapted educational offer, resulting in better school results, as well as the development of the self-esteem and a positive cultural identity of Roma children who see elements of their cultural background recognised and appreciated by the school. Moreover, a focus on intercultural competence will also contribute to improving mutual attitudes and relationships between Roma and non-Roma children, and to preparing all children to live in a democratic and intercultural society. This will therefore result in a better quality of education for all children.

However, beyond these benefits, there are also significant risks. In the following sections three of these risks are discussed, risks that is useful to manage properly in all contexts where significant numbers of Roma children learn side by side with their non-Roma peers.

2. Recognising cultural affiliation while avoiding labelling

Sometimes even with good intentions, schools and teachers willing to support Roma children and to ensure recognition for their cultural affiliation may end up having negative effects, related to labelling children as being Roma when they, for various personal or family reasons do not wish to be identified as such in the school context. The Framework Convention for the Protection of National Minorities makes it clear that ethnocultural affiliation is a right, not an obligation: „affiliation with a minority group is a matter of personal choice, which must, however, be based on some objective criteria relevant to

the person's identity" (art. 3). Therefore, teachers who impose on Roma children to "declare" their ethnic affiliation make a serious breach of the rights of these children.

Moreover, as underlined in several Council of Europe documents, cultural affiliation should be recognized as dynamic: decision to be acknowledged or not as belonging to a minority group is not permanent and can change depending on specific circumstances. The duty of teachers is to create the conditions in the class and in the school for the Roma children to feel confident, welcome and appreciated to affirm their cultural affiliation without pressure and with the liberty to be seen just the same as the majority children when and if they wish so.

The Council of Europe has also been promoting the idea that many people may have multiple cultural affiliations. Thus, the Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities, in its Thematic Commentary no.3 on the language rights of persons belonging to national minorities mentions that "a person might wish to identify herself or himself with several groups" and this idea is also present in the White Paper on Intercultural Dialogue. This should be therefore reflected in the education process and in the school environment.

3. Romani language in the education process

Often unjustly regarded as a language of lower importance, not appropriate for a school environment, the use of Romani language in education is not only a right but also an important tool for increasing the quality of education for Roma children. In a mixed class including Romani speaking children, its use can be for multiple purposes, among which a good balance needs to be found.

First, like any minority language, Romani language can be seen as a tool for enhancement of the learners' individual and collective identities. Thus, if the language has a visible presence in school, as part of educational activities, of extracurricular activities, but also in terms of greetings or bilingual inscriptions or messages, this sends a clear message of equality, recognition and appreciation.

Secondly, Romani language can be used as resource for enhancing school achievement and motivation for learning. In the case of Roma children who speak Romani in the family and in the community, going to school can be perceived as stressful, and even sometimes as a traumatic experience or as a cultural shock. The ability of teachers to use some Romani words to facilitate both

the integration in the school environment and the understanding of content thought in the schooling language can be an important success factor.

Finally, a third purpose of using Romani language in mixed classes including Romani-speaking children is to support the development of the competence in the language of schooling. Research proves that learning a new language or improving competence in a new language does not require stopping to use the language one speaks (Cummins, 2003). On the contrary, with proper educational strategies, the use of references to mother tongue can facilitate the learning of the language of schooling.

In the Recommendation on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe in 2014, it is acknowledged that the education process should pay attention to “all the languages used by the students”, including the languages they speak at home and “to the different language registers”. It is also acknowledged that “all languages are conducive to the success of school learning processes as much as to individual fulfilment and preparation for active life and the exercise of citizenship”. This is, of course the case for the Romani language, regardless of the level of language competence or the dialect used. However, as pointed out also in the recommendation and in the Council of Europe publications related to it, there are some risks associated with the idea of providing special assistance to children whose mother tongue is different from the language of schooling. Of course, such special assistance is necessary and is sometimes essential for the children to enjoy their right to education. But this does not mean lowering the standards and the expectations regarding the performance of Roma children. If they are given easier tasks and if their lower results are considered acceptable, normal or unavoidable, this will mean that they go out of school with lower language competences and implicitly will face limited opportunities in life. In general, placing lower expectations on the performance of children from disadvantaged groups is proved to be harmful for their personal development, for their school achievement and for their life in general, and this is also the case in terms of expectations related to language competences (Rist, 2007).

4. Teaching “Roma culture”

An important challenge in this context is represented by the way teachers manage the aspects related to the cultural background of Roma children. A common request of teachers working with Roma children is to learn more

about “Roma culture” in order to understand better their students or to make sure that “Roma culture” is properly reflected in the activities and environment of the school. Ensuring recognition and respect for the cultural background of the children is very important for building a positive cultural identity of Roma children but besides that, references to cultural elements which are familiar to Roma children may prove useful in designing and implementing more effective educational strategies and methods. Children will learn easier and better something that is connected with their life and they will be more motivated to learn.

However, behind this valuable idea of using cultural references of Roma children in the education process there can be different perspectives about culture, with different consequences on the type of educational activities implemented and with different consequences on the self-perception of Roma children and of their perception by their non-Roma peers. Two of the most common perspectives on culture, essentialism, on one side, and interactionism or constructivism, on the other side, are presented in the table below together with the way they are reflected in the educational process and in the perception of difference between people.

Table 1. Two perceptions on culture: essentialism and interactionism/constructivism.

Perspectives on culture	Reflection in the education process	Perception of difference
Essentialism: Cultures are fixed entities with clearly differentiated characteristics	Teaching the culture (including validated “high-culture” products and outcomes of ethnographic research)	People are inherently different and this will not change: “we are like this, they are like that”

<p>Interactionism / constructivism: Cultures are dynamic entities which change over time, influence one-another and are built (reproduced and developed) through human interactions</p>	<p>Teaching about cultural products and practices with a view to develop a critical understanding of their relationships, evolution and impact</p>	<p>Differences between people and their cultural behaviour result from a set of complex socio-cultural factors and they change in time. There are similarities and differences.</p>
--	--	---

An essentialist perspective on Roma culture may lead to a prescriptive view of what it means to be a Roma and how Roma are, often disconnected from the real life of the families of the children. Sometimes, an essentialist perspective is associated with the idea that all cultural practices are acceptable, as long as they are justified as such by members of a specific group. Thus, for example, practices found in some Roma communities which treat girls in a different way than boys in terms of access to education may be seen as acceptable. It may also contribute, even if involuntarily, to the reproduction of a perception of inferiority and difference, hard or even impossible to overcome, leading to the implicit idea that things are like they are and that there is no hope for the situation to change and to reach a situation of actual equality.

On the contrary, a perspective based on interactionism and constructivism may contribute to pointing out in a more balanced way both differences and similarities between people belonging to different groups, while generating a critical understanding of the reasons and causes of these differences. This will enhance a feeling of responsibility and empowerment, not just to internalise cultural practices in order to pass them on to future generations, but also to contribute to progress and change. A perspective based on interactionism will also more likely contribute to increased intercultural understanding and improvement of mutual attitudes between Roma and non-Roma children. The inclusion in the education process of references from the actual cultural background of the children and not only of elements taken from books and referring to a generic “Roma culture”, will stimulate and motivate Roma children and will make learning more meaningful for all children, connecting it with daily social reality. Finally, a perspective based on interactionism and constructivism emphasizes that cultural practices are changing without this meaning that groups lose their identity. Group identity is thus seen as evolving and group members are empowered to contribute to this evolution but are

also seen as responsible for the direction and pace of this evolution. Finally, such a perspective supports a feeling of hope that current inequalities and injustices can be overcome.

Conclusion

The analysis above confirms that adapting the educational provision in mixed schools including Roma children, based on the principles of intercultural education, offers important opportunities for supporting school achievement of Roma children but also for increasing the overall quality and effectiveness of the education, for the benefit of all children. This is in line with trends in the scientific literature but also in policy documents adopted by the Council of Europe.

However, the analysis also points out that even well-intended initiatives aiming at responding explicitly to the presence of Roma children in school, for example by enhancing the visibility and the use of Romani language and by including Roma cultural references, may present risks resulting in increased separation of Roma children from their non-Roma peers and in reproducing a perception of inequality. The main risks emphasised are related to hetero-identification of Roma children and labelling them as Roma, to placing lower expectations on their ability to learn the language of schooling and accepting lower educational results, and to the use of cultural references based, even implicitly, on an essentialist view of culture and cultural differences. Overcoming an essentialist approach is not only compatible with acknowledged trends in the international reflection on culture (Barth, 1969; Baumann, 1996; Anderson, 2006) but has clear consequences on the impact of the teaching and learning processes in schools.

These elements lead to the conclusion that teacher training programmes for teachers working with mixed classes which include Roma children should indeed pay attention to convincing teachers to promote an interculturalist approach, overcoming assimilationism, exclusionism and multiculturalism, and to equipping them with the necessary attitudes, skills, knowledge and critical understanding. A critical understanding of this issue means also being aware of the risks and finding the best ways to preventing them in the specific local context of work. An effective way to achieve this is to support teachers to reflect regularly, not only on what they do, and check if they are doing certain types of activities in response of the cultural diversity in their classrooms, but also if what they do corresponds to the aims that education should have and if the actual impact on all children is positive, leading to personal development and improved intercultural relations.

Bibliography

Council of Europe reference documents

- Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995) and the explanatory report and the thematic commentaries of the Advisory Committee on education and language rights, available at www.coe.int/minorities
- European Charter of Regional or Minority Languages (1992) and the related documents available at www.coe.int/minlang
- White Paper on Intercultural Dialogue
- Recommendation CM/Rec(2009)4 of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma and Travellers in Europe and the related documents available at www.coe.int/education/roma
- Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success
- Report of the Group of Eminent Persons entitled “Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe” (2011)

ANDERSON, B. 2006 *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised edition. London: Verso. ISBN 978-1-84467-086-4

BARRETT, M. 2010. Intercultural Competence. Online [2. 11. 2015]

Available at <http://www.theewc.org/content/resources/intercultural.competence/>

BARTH, F. 1969. *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 9780045720194

BAUMANN, G. 1996. *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi – Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

BERRY, J. W. 2001. *A psychology of immigration*. Journal of Social Issues, 57, 615-631

CANTLE, T. 2013. *Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super- diversity*. In Barrett, M. (ed.) *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe

CUMMINS, J. 2003. *Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it Important for Education?* SPROG Forum, 15–20

FUCHS, S. 2001 *Against essentialism: a theory of culture and society*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0-674-00610-0

RIST, R. 2007. *On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions*

- of Labeling Theory*, in Sadovik, A. R. (ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader*. New York: Routledge, pp. 71–82. ISBN 978-0-415-80369-4
- RUS, C. 2005. *Intercultural Education and Roma Issues*, Timisoara: Intercultural Institute. ISBN 973-86883-3-6
- RUS, C. 2007. *Multicultural versus intercultural approach to minority rights: an analysis based on the Romanian case*. In Ruegg, F., Poledna, R. Rus, C. (eds) *Interculturalism and Discrimination in Romania: Policies, Practices, Identities and Representations*. Berlin: LIT Verlag ISBN 3-8258-8075-3

Contact

Calin Rus PhD

Intercultural Institute of Timisoara
Bd 16 Decembrie 1989 no 8, Timisoara, Romania
E-mail: calin.rus@intercultural.ro

Issues of Language Correctness in Romani Language

Jan Červenka

Abstract

The article deals with the issue of language correctness in Romani language and provides an analysis of Romani language and orthography standardization. After a theoretical explanation the focus is directed towards different concepts of language correctness by various Romani users. In conclusion it deals with standardization approaches towards Romani: mainly poly alternative concept of language standards.

Key words: Romani. Language correctness. Standardization.

Introduction

The idea of language correctness in Romani is deeply rooted among users, in spite of the fact that Romani had not been used in writing for a long time and it was not a language used in public communication beyond borders of individual communities. For instance, Milena Hübschmannová (1933-2005), whose experience with Romani goes back into 1950's, pointed out in her lectures on two frequent phenomena, which, in my view, point to a rooted concept of language correctness among Romani speakers. I personally have experience with Romani language from the beginning of 1990 s and I have repeatedly encountered both these phenomena.

The first phenomenon includes mutual testing of knowledge among Romani speakers. This can happen in a joking manner, or when testing knowledge of original, disappearing words like šošoj- "zajíc" (rabbit), which was replaced in a number of dialects by words borrowed from other languages.

Another phenomenon includes social control tools in the narrow sense of the word¹: assessment statements like jonphageren e čhib - "They break - destroy Romani".

¹ The first phenomenon - mutual testing in Roma language - is in wider sense of the world a means of social control.

1. Language Correctness in Theory

Trávníček (1942: 107-108) understands language correctness inseparably from education and language – cultural institutions, but also stresses the role of practical users in its constitution: “Care for language correctness is an important element of language culture, intentional cultivation, fine tuning and learning written language from theoretical, school and practical side. (...) All those standard language speakers who work on the development of standard written language, should be instructed in language correctness. (...) It does not concern only theoretical philologists dealing with new Czech language, but also people from practice, authors of works with practical background, as well as teachers and professors of Czech language in schools.” Even in case of practical users Trávníček considers language correctness only within standard language. He explains it in the following way (also: 109): “Why nobody speaks about mistakes in colloquial speech, in dialects? Dialects have rather limited sets of expressions, they are uniform, with slight differences (...) Let us cultivate a lively feeling for it which precludes or strongly limits and suppresses mistakes against it. Every person who grows in an environment where dialect is spoken, usually speaks it correctly. Mistakes in the dialect are done by those who learned it in the youth, but did not speak it for a longer time period, or someone who moves from an area with one dialect to an area with a different dialect and tries to speak the other dialect.”

Cuřín (1985: 122) points out to the issue which is important to us – dynamism of language norm and its complicated relation with codification² which is definitely not identical: “It is not sufficient for linguists to know language codification and take it into consideration, it is necessary to detect the norm permanently, to examine the language system. The total language system can be captured only in presence, it is very difficult to examine its development in the past. Therefore, some forms which are correct from the current point of view, may seem as archaisms.”

Jedlička (1974: 29-30) points out: “Standard language norm is a linguistic phenomenon, even though its creation takes into consideration social and communication elements which need to be fully respected in terms of linguistic analysis.”

² This author works exclusively with Czech material, which has a different variability compared to Romani language.

2. Different Concepts of Language Correctness of Romani Users

I repeatedly come across different understanding of language correctness by different users of Romani and it is interesting to see how fundamentally different they can be.

2. 1. Purism

The purist concept means correct Romani language contains no foreign elements – in practice mostly those elements of language are viewed negatively from which Roma language emancipates, so we sometimes see replacement of Czech or Slovak words by less transparent East Slovakian or Ruthenian variants of borrowed words. In certain sense a diachronic level is projected in this concept, which means time perspective: there is an image of Romani language which sometimes – in better past – was not influenced by elements of contact language to such degree. At the same time on the basis of Romani word forming agents terms are created of future layers of style, so diachronic level is present again.

2. 2. Variations

Another concept of correct Romani we come across is highlighting of a specific, mostly one's own dialect. We know that North-Central Romani language is rich in dialects and this variety of dialects has a geographical basis. At the same time, there is no awareness about some higher standard alternative of Romani language, standing above dialects. Many users believe correct Romani is the form which is closer to their own dialect, that means, the variant with which they are emotionally identified. Sometimes even a different intonation becomes a symptom of language incorrectness (I have repeatedly witnessed a critical statement being expressed *jongilaven* – “they are singing”). In this concept of language correctness it is the horizontal level, which dominates, even though stressing one dialect over another one is manifested vertically.

2. 3. Style Level

Another interpretation of the term language correctness in Romani language considers vertical level: By analogy, along with introduced literary language

ages such as Slovak, different layers of Roma can be distinguished based on so called style level. That means, what is considered to be correct in Romani, is what is appropriate for school or Roma press when it comes to style. I want to remind that purist viewpoint is also applied in this category under 2.1, dialect preferences specified under 2.2 can be also applied, and concepts of language correctness and standard language overlap at this point.

2. 4. Olas Dialect

Another interesting example how the concept correct Romani can be perceived is Olas Romani dialect. I have repeatedly heard claims that “Olas Romani is the correct Romani“, among speakers of North-Central dialect. I have 3 possible explanations in relation to this attitude.

- a) It is an expression of pride reflected on the outside and a certain prestige of Olas community which is reflected in perception of the language of this group.
- b) Secondly, it is the fact that Olas dialect is more vital. Especially in Czech Republic there is a significant contrast between using North-Central Romani and language situation of Olas Romani, which is fluently spoken by vast majority, including youngest Olas generation nowadays.
- c) Another reason concerning respect in terms of Olas Romani may be the fact that borrowed words from other languages are not easily recognizable: Olas Romani contains borrowed words at various language levels, but many of them are from Romanian which did not influence North-Central Romani and also Greek or Hungarian borrowed words are often not identical with Greek or Hungarian borrowed words common in North-Central Romani: other words or other variants are borrowed. Olas Romani is considered to be the most original from the outside only due to the fact that included borrowed words sound unfamiliar.

3. The Issue of Standardness

3. 1. Orthographic and Language Standardization

This chapter is devoted to the issue of standardness in Romani language (which is sometimes identified with language correctness and is most important in terms of our topic). Before I focus on this issue, I would like to distinguish between orthographic and language standardization, which is, unfortunately, sometimes interchanged in Romani: I define differences in spoken lan-

guage as language variants, for instance in various dialects. Orthographic variants mean different written forms of the given expression.

Development and cultivation of Romani language bring along considerations about own language correctness, as well as form of orthography and these two phenomena cannot be completely separated from each other. In spite of that one has to bear in mind that in principle these phenomena – own language and orthography - are independent from each other. I will try to demonstrate it on the following table (srv. Červenka 2006a:11)

One language variant, different orthographies

kerđom, kerdyom, кэрдём³

Different language variants, one orthography

Kerđom, kerdžom, kerdem⁴

Different language variants, different orthographies

kerdžom, kerdzhom, кэрджом

kerdem (kerdem) кэрдэм⁵

3. 2. Influence of Inter-dialectal Orthographic Principle

An inter-dialectal principle has been an integral part of Romani orthography valid in our country from the beginning, even though it was worded in different ways in different periods (for details concerning this topic see Červenka 2006 b). This principle should facilitate written communication among speakers of different sub-dialects. Unfortunately, it sometimes causes interchange of language and orthographic standard.

The orthography is set in a way to preserve historic opposites of several phenomena, for instance *d'* and *dž* which is maintained in most dialects of North-Central Romani:

³ Language variant pronounced in the same way (expressing meaning "I did" in North-Central Romani (except for dialect group in regions of Spiš –Šariš) was written down in three different orthographic forms, of which one of them is different also in writing.

⁴ In this case, on the contrary, different language variants of the expression "I did" were written down in unified orthography: majority form of the expression in North-Central Romani, the form in dialect of Spiš and Šariš, North-Central Romani and the same expression in Lovar, that means Olas Romani.

⁵ The last example includes combinations of these possibilities: each of the three specific language variants can be written down in each of three specified orthographies.

*gadžo*⁶, *džal*⁷ x *kerdom*⁸, *d'ives*⁹

However, correct pronunciation rule (orthoepy) clearly adds that pronunciation of these written words is possible according to reader's own dialect.

In most parts of Slovak territory it will be, thus: *gadžo, džal* x *kerdom, d'ives*
In the region of Spiš and Šariš, however, they will read it as: *gadžo, džal, kerdžom, džives*

And in the region of Severné Záhorie: *gad'o, d'al, kerd'om, d'ives*.

This rule is, unfortunately, sometimes interpreted in a way that pronunciation variant *kerdžom* or *gad'o* is non-standard and must be corrected and not used in official communication. It is, however, not true, the rule prescribes keeping the opposite *d'/dž* only of the orthography.

In my recent text I remind that readers might be misled to this interchange by an interpretation which does not strictly separate language and orthography (Červenka 2014: 63):

"It needs to be added that not even all popularization texts clearly stress that the rules concern only written form and do not interfere with the selection of language variants. For instance, Hübschmannová (1993: 3) writes in more general terms "SPEAK as you learned to speak at home, WRITE as you learned from books" (also in Romani version), but on the other hand at the same page, higher and in a different section there is a passage "We do not recommend system variants. What does it mean? In some dialects of Slovak Romani softened D is pronounced as DŽ [...] We select the variant Ď and not DŽ – phendžom, because Ď is more original and closer to other Romani dialects in our territory. The right form will be, thus: phend'om." Only a very careful reader based on the context will find out that that the rule concerns only orthography."

3. 3. Romani Orthography and Romani Language Standard Situation

After this distinction we shall examine the current situation in terms of Romani orthography standard and Romani language standard in the territory of former Czechoslovakia. We shall start with an overview of standardization acts adopted so far:

⁶ "Non-Roma", "peasant"

⁷ "he goes"

⁸ "I did"

⁹ "day".

3. 3. 1. North-Central Romani (NCR) Orthography

First principles for writing in North-Central Romani were published in 1971 in the Supplement to the Journal of Gypsies-Roma Union (Hübschmannová 1971).

In formal terms they were not presented as a norm, they were rather editorial principles, recommendations, followed later by various popularization interpretations published in Czechia and Slovakia. Orthographic rules were gradually changed and specified. The principles of Romani orthography were, however, laid and principles valid until today were gradually postulated. The centre of action was Czech part of former Czechoslovakia (for more about history of standardization of Romani orthography see Červenka 2014).

3. 3. 2. Orthography of National Institute for Education

In 2006 a different set of rules was published in formal terms – first handbook of Romani orthography (Hübschmannová, M. et al. 2006) which becomes along with accompanying teaching publications a basis of ceremonial declaration of Romani standardization in Slovak Republic in June 2008 and helps to accreditation of Romani language as a school subject.

Unlike previous orthographic standardization acts, this publication is characterized by a systematic approach, it is a standard handbook describing the whole system and, moreover, it differs due to a strong political and symbolic function, culminating in a ceremonial standardization act with participation of domestic and foreign politicians. Own principles of orthography are mostly preserved from NCR, possibly systematically developed and modified.

Another important difference from NCR is the fact that centre of action is (an independent) Slovak Republic. Main initiative comes from university-educated Roma from Slovak Republic (even though there is a fruitful collaboration with Prague Romani School) and organizational centre is National Institute for Education in Bratislava.

3. 3. 3. Romani Language Standardization

Regardless of orthography, we shall ask a specific question, what is the current situation regarding own language standardization in North-Central Romani?

In the rules (Hübschmannová, M. et al. 2006) language standardization is rather of declaratory nature: Romani language is symbolically raised to the

level of other cultivated languages capable of functioning as a minority language. However, this does not mean that absolute arbitrariness is possible in terms of language variants. All written materials, which accompany official standardization of Romani language in Slovakia in the years 2006-8, show clear tendencies, mainly emancipation – purist. First of all, we do not find too much influence of language contact with Slovak in the materials which we witness in everyday language of native speakers.

When it comes to the language as such (regardless of orthography), in the publication we rather find a systematic description of Romani than a selection and enforcement of binding variants against others. I believe that it is not a shortcoming, but on the contrary, it can be an advantage. And I will try to prove it in the following text.

4. Language Standardization – Possibilities and Strategies

4. 1. Examples of Opposing Standardization Strategies

4. 1. 1. Mono Alternative vs. Poly Alternative Concept

Mono alternative concept of language standard is a rarely questioned model in Central European tradition (for instance in Czech, Slovak or German): standard variants are carefully chosen – and others are considered as non-standard.

On the other side a more free codification, as present for instance in Hindu, is also possible. Hübschmannová and Šebková (2003:72) write positively about this option. Regardless of intentional mixing of orthography and language in this popularization text, we should take the quote as an example dealing purely with language standardization. The authors write:

“Introduction of orthographic rules means to set a certain norm, from which those who write in the given language, should not deviate. However, the norm may have a different range. After Czech orthographic norm was approved following literally hard fights in course of 19th Century, it became very rigid and, mainly, mono alternative. That means it did not allow any other variant. Until today the rules of Czech orthography contain only few words which can be written in a double manner. On the other side, poly alternative norms are established in case of some standardizing languages which enable

two or three ways how to write one particular word. An example of that is Hindu. (...) for all dialects of Hindu there is currently one standard valid norm. It is, however, much more tolerant than for instance Czech norm. So we can find in one text two, three (in exceptional cases even four) manners of writing of the same word. For instance the word *prasád* (oblation) can be also written as *parsád*, *prašád* or *paršád*."

4. 1. 2. Purism vs. Tolerance to Language Contact Products

When it comes to emancipation of language in a situation of asymmetric language contact, I believe the issue of purism always appears. Language emancipation actors must have asked the following questions at least to some extent:

a) to what extent should the influence of contact language be preserved, from which the given language needs to emancipate (in our case Romani from Czech or Slovak),

b) to what extent should the influence of contact languages be preserved, the elements of which necessarily come to emancipating language (either directly, or through the first contact language).

The usual rule is that elements of language, which is a contact and dominating language, are perceived as more threatening, while element of other languages, mainly some international words, have ambivalent nature: in some situations there is a tendency to replace them by original words, another time they serve as enrichment, and elements of immediate contact language can be replaced by them. That means a Romani word of Slovak origin *e učitelka* – "učitelka" (teacher) is perceived as a more foreign element than an international word *autobusis* – "autobus" (bus) which got into Romani through Slovak as well.

Language contact is a permanent process, so all languages deal with its products on a continuous basis. They may take different strategies in various periods and situations and with regard to various contacts.

On one side we have an example of current Icelandic which takes a purist approach: Linguistic committee selects appropriate Icelandic equivalents for new terms brought along by developing reality and for which many other languages spontaneously accept foreign words, mainly English words. The reason is the feeling of threat to the language with a small number of speakers from the elements of English which is dominant in the world and genetically affiliated.

On the other side, as I have mentioned before, there are also strategies showing more tolerance towards language contact. It is interesting to observe, for instance, how attitudes towards language contact can change in the time when change of situation occurs – for instance when threat to emancipating language is not felt any more. Czech linguist Čermák¹⁰ (2001:78) writes with an anti-purist attitude even with pathos which remotely resembles to purist pleading for clean and original Czech: “Exaggerated efforts to prescribe in authoritative way one thing and reprimanding and narrow-minded rejection of other words in the language, known in history as **sharpenery** and deletion of borrowed elements known as **purism**, are still widespread to a different degree, particularly in case of some ethnicities (along with Czechs and Slavs also for instance with French, Icelanders, Hungarians). Their goal, which is little realistic, originally idealistic, but usually not very well considered, is to clean the language from everything which is “bad”, particularly foreign. On the other side there is a universal developmental tendency of the language towards *democratisation, internationalisation and simplification* (manifestation of language economy need). The history does not give any evidence that some language with “too many” borrowed words would collapse, or would be seriously “damaged”. The most widespread language in the world is English, which stands out as a language with many foreign, borrowed words, is still being enriched by them and, on the contrary, it is a prosperous language.”

4. 2. Choice of Standardization Strategy

Based on my experience so far, it is necessary to consider mainly two issues in decision making process:

4. 2. 1. Issue of Romani Language Situation

Romani (North-Central Romani) is in reality a set a sub-dialects, in which differences are not an obstacle in mutual communication. No hierarchy of variants is fixed among users. There is no consensual concept concerning above standard, as in case of standard Slovak, which has, moreover, a mono alternative tradition. In Roma, there is no existence of above standard, or its possible

¹⁰ Obviously, I do not state the quote as an evidence of prevailing practice, Čermák distances himself critically from existing purist practice, but it is evidence that in the nation that went through national revival, such critical considerations are considered as legitimate among linguists. I believe, if even if we do not fully accept Čermák's attitude with regard to North-Central Romani, it is appropriate to state this attitude for the sake of balance.

form. At this place I strongly remind that variability can be perceived positively in case of Romani language and with the potential of expansion of this language into new domains it may not be to the detriment.

It is connected with the second issue:

4. 2. 2. *Function of Standardization Process*

It is important to bear in mind what we want to achieve through standardization in given time and language situation¹¹. We shall come back to the afore mentioned example by Hübschmannová concerning Hindu. The author shows through this example what her preferences are. I just want to remind that her point is not an all embracing tolerance of all existing variants. She concludes the quoted passage by saying: “The scope of the norm cannot be, obviously, without any limits and tolerance cannot lead to chaos and lack of comprehension. It is, thus, important – as always in all cases – to opt for golden middle way.” (Hübschmannová – Šebková 2003: 72).

Specific manifestations of variants in North-Central Romani are surely a topic for much more extensive tests, for the purposes of this text I will just mention a few randomly chosen examples:

- *džukel x rikono*
- *rikono x rukono*¹²
- *kerdžom x kerd'om*¹³, *d'al x džal*¹⁴ (in pronunciation)
- *dareko x vareko*¹⁵

Let us ask a question now: is it necessary to select one variant from among these variants as standard and to label the other one as non-standard and to correct it in school, or in the editorial practice¹⁶?

¹¹ Random recapitulation: different dialects of North-Central Romani without common idea of hierarchy of North-Central Romani, mutual understandability of variants of dialects, or gradual penetration of Romani into non-traditional language domains mainly on the side of common users.

¹² All expressions mean “dog” – the first opposite is lexical, the second opposite includes lexicophonetic variants

¹³ “I did” – morphological variant

¹⁴ “is going” – lexicophonetic variant. As I explained, it concerns the same point in both these opposites: phonological opposite *d'/dž* towards *džna* in Spiš and Šariš and in direction towards *d'* severné Záhorie ceases do exist.

¹⁵ “someone”. Morphological variation of prefix *vare*(majority of Slovak territory) /*dare*(far east of Slovakia and Western Ukraine).

¹⁶ Even though I do not want to deny that we could find marginal dialects with language variants not understandable to other speakers.

5. Language Correctness for School and Editing Purposes

Clear trends towards language correctness and norm are desired for school and editorial practice. Knowledge of Romani linguistics is important for all actors. It is desired to have a cultivation of Roma language mainly for higher writing compositions. Emancipation from contact language is also important. All these issues have at least a double importance: on one side this cultivation facilitates communication¹⁷ and it has a symbolic meaning – inside and outside of Romani speaking community.

We shall try to consider variability, mainly dialects to be included directly into the principles of Romani standard:

The variability may not prevent understanding, it can enrich language. It can even gradually lead to the extension of the standard: for example parallel dialects of *rikono* and *džukel* type, which traditionally do not meet in one communication, can enrich standard Romani in terms of synonyms. Even a more traditional expression for the meaning “babička” (granny), Indian *mami* which is used in Slovakia only in the region of Liptov, can exist along with majority word *baba*, which was accepted by Roma in southern Europe and is a common part of Romani language for vast majority of Czech and Slovak Roma.

Desired corrections and guidance of users towards norm should not disrupt the fluency of the speech, Romani learners (and pupils in classrooms) should not lose their enthusiasm to express meanings which were so far expressed only in Slovak. In an ideal case everybody should participate on enrichment and shaping of this norm with their own language feeling. Language form is dynamic and it cannot be fully rationally constructed in advance. From Czech and Slovak we know many examples from the times of National Revival in which well meant efforts to enrich language were not accepted by practice, while other words, or phrases became part of the language...

For the development of style layers of Romani which would be more permanent, and would not only last during limited period of time for instance duration of grant of one year of Roma magazine, it is necessary to have mutual enrichment between teachers and pupils, editors and writers. Similarly, Czech and Slovak national scholars during Revival Period learned from common people even though there was a significant social distance between them.

¹⁷ We should not forget that written communication takes place between people who may not know each other personally and may speak different dialects and do not have a chance of feedback and non-verbal communication tools.

It seems to me that especially in the phase of development of Roma schools and writing it is appropriate to keep different variants including new forms, as well as variants of dialects.

To summarize it – “Together with Roma, we will achieve more“ applies not only to non-Roma teachers or editors, but also to Roma native speakers.

Bibliography

- Cuřín, František 1985: Vývoj spisovné češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- Čermák, František 2001: Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0154-0
- Červenka, Jan 2006a: Standardizace romštiny oproti standardizaci romského pravopisu. In: Červenka, Jan (ed.): Jekhetanarďačhibaha /Sjednoceným jazykem. Brno /Praha: Signeta. ISBN 80-903325-7-9. p. 9-16
- Červenka, Jan 2006 b: Interdialektní prvky v pravopisu severocentrální romštiny jako čtvrtý princip romského pravopisu. In: Červenka, Jan (ed.): Jekhetanarďačhibaha /Sjednoceným jazykem. Brno /Praha: Signeta. ISBN 80-903325-7-9. p. 59-66
- Červenka, Jan 2014: Standardizace romštiny na území bývalého Československa. Acta universitatis Carolinae: Philologica 3/2014. Slavicapragensia XLII. ISSN 0567-8269. p. 55-70
- Hübschmannová, M.. 1971. Úvodní lekce. Románořil. č. 2, ISSN neuvedeno příloha: p. 2–5.
- Hübschmannová, M. 1993. Hlavné zásady rómskeho pravopisu. Romano nevolil. No. 88–89 (35–36), ISSN neuvedeno. p. 3–6.
- Hübschmannová, Milena – Šebková, Hana 2003: Pravopis romštiny. In: Andrš, Zbyněk (ed.): Jekhetanutňachibaha... /Společným jazykem... Brno: Společenství Romů na Moravě. ISBN 80-239-2110-X. p. 57-97
- Hübschmannová, M. et al. 2006. Pravidlá rómskeho pravopisu (s pravopisným a gramatickým slovníkom). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-89225-17-9
- Jedlička, Alois 1974: Spisovný jazyk v současné komunikaci. Praha: Universita Karlova (Acta universitatis Carolinae Philologicamonographia XLIX). ISBN neuvedeno.
- Trávníček, František 1942: O jazykové správnosti. In: Havránek, Bohuslav – Mukařovský, Jan (eds.): Čtení o jazyce a poesii. Praha: Družstevní práce. ISBN neuvedeno. p.105-228

Contact

PhDr. Jan Červenka, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
Seminář romistiky, Katedra středoevropských studií
Celetná 20, místnost 116
116 42 Praha
jan.cervenka@ff.cuni.cz

Teaching Resources in Roma Language and their Importance to Increase Readers' Literacy of Pupils from Roma Communities

Eva Gašparová

Abstract

The subject Roma language and literature at primary education level, where language of instruction is Slovak, has a key position in terms of creating and acquiring communication competence of pupils in their mother tongue. Successful achievement of goals in this subject is a starting point for a successful education, upbringing, cognitive processing, learning and last but not least, acquiring Slovak language. Pupils will learn culture, develop their cognitive skills and mutual communication. It allows personal development, self-realization, socialization of pupils and their engagement in society.

The aim of my paper is to point out to the importance of educating pupils from Roma communities by using their mother tongue – Roma language in primary education. The paper is divided into three chapters. The first one is dedicated to bilingual education of pupils from Roma communities. Other two chapters characterize developed teaching resources in Roma language for primary education and lower secondary education.

Key words: Readers' literacy, Pupils from Roma communities, Primary education, Roma language, Teaching resources.

Introduction

The project of National Institute of Education “Innovative education for teaching staff of primary schools to increase their intercultural competences in the educational process of Roma pupils“, which is funded by eea grants and state budget of Slovak republic, included development of a number of publications – teaching resources with the aim to support the process of intercultural and inclusive education in schools.

The publications are focused on Roma language, Roma culture and history, as well as education methods addressing innovative teaching approaches cor-

responding to the needs and interests of pupils from Roma communities. With the help of developed teaching resources pupils from Roma communities get to know not only written form of their native – Roma language, but they also develop their reading literacy, communication skills in Roma language through reading texts in Roma language and learn basic rules of orthography.

1. Importance of Bilingual Education of Pupils from Roma Communities to Increase their Readers' Literacy

Teaching resources are drafted bilingually which allows the teacher –facilitator to create bilingual environment in the classroom.

An important factor in education of pupils from Roma communities in primary education is mainly to respect the fact that their native language is Roma language which is the main and in some cases the only communication tool in their family.

The language barrier, with which Roma children come to school, decreases their ability to understand what is taught at school and it is often a reason of their school failure. Increase attention must be, therefore, paid to language education.

Other authors also support bilingual education of minority members (Garcia, 1986; Cummins, 2000), since it was empirically proven that bilingual children have an advantage compared to monolingual children in knowing well both cultural environments, some of their cognitive skills are better developed and achieve better results than their peers who only speak one language. An ideal situation in this case is equal bilingualism – children have command of both languages at the same level and learn them in course of the whole compulsory school attendance taking into account the fact which language is their mother tongue and which one is a foreign language to them.

If pupils from Roma communities are to succeed at school, it is, in my view, important to know family background of each pupil, to find out what language they speak at home and what knowledge each child has. With such knowledge of one's own class it should not be a problem to prepare the class in a way that each child understands and things it does not understand, will be explained in its mother tongue. This can be done in a classroom with no more than 20 children and at least one Roma teaching assistant available. In any case it requires from the teacher to have at least basic knowledge of Roma language, showing, thus, the children that their language is equal to Slovak language. The question, however, is, what kind of Roma language should children learn at national level. It is important to agree on a single dialect which will be tau-

ght Roma children, if their parents show interest. In her codification of Roma language Hübschmannová (1998) took as a basis a dialect of Roma from Eastern Slovakia who form the most numerous group. Standardization of Roma language in Slovakia took place in 2008 and it is based on codification of Roma language in 1971.

Education standards of the subject Roma language and literature ISCED1, ISCED2, ISCED3 are based on curricula of Roma language and literature for individual education levels. All teaching resources were developed in standardized Roma language in accordance with orthographic rules of Roma language and international recommendations of Council of Europe and Framework Education Program for Roma Language which was developed in cooperation with European Forum of Roma and Nomads in 2008. Framework Education Program of Roma Language was developed in the same spirit as Common European Framework of Reference for Languages (CEEFR). Its aim is to strengthen growth of Roma language as a functional native language of Roma in modern society.

Research of language education of children clearly shows that a good knowledge of native language is a big advantage for learning the language of majority and if children are taught in their native language during their first years of primary school, they do not acquire late knowledge in comparison with pupils from majority population and they can smoothly continue their education in mainstream society.

2. Characteristics of Teaching Resources Focused on Readers' Literacy Development of Pupils from Roma Communities in Primary Education

2.1 Reading book in Roma and Slovak language

Reading book is a very convenient teaching aid for pupils from Roma communities to obtain reader's literacy not only in Slovak, but also in Roma language. The teaching resource deals with specific features of Roma language and its current use in education. It also reflects all requirements for knowledge and skills from inclusive education of pupils from marginalized Roma communities.

The reading book contains ten topics: *About school, My family, About Slovak and Roma language, Four seasons, About books, Fairy tales, Animal kingdom, Folk literature, Different activities*. It is understandably and logically structured.

Respective themes include individual bilingual texts – articles, fairy tales, poems, rhymes, proverbs, riddles – which allow pupils to acquire cognitive and reading competences in various educational fields. The content of texts is close to pupils' interests, they reflect practical situations, phenomena, which are appropriate for drawing knowledge, or exercising.

The questions and tasks related to texts respect requirements of study material, draw pupil's attention to the content of the text, allowing, thus, the teacher to detect the level of understanding of the text by all pupils.

2.2 Workbook to Reading Book grade 2 primary schools

The teaching resource Reading book for grade 2 of primary schools includes a Workbook which corresponds to the Reading book containing identical names of chapters forming a framework of individual groups of tasks. The workbook is drafted in Slovak and Roma language.

Modern and traditional types of tasks deepen and extend pupils' skills to work with texts in Slovak and Roma language. The tasks systematically support development of reading comprehension with focus on higher levels of this competence: *they encourage the pupil to think about what he/she has read, to form his/her opinion and to be able to justify it.*

Specific terms from theory of literature are practiced in tasks in adequate manner.

Except for reading comprehension, the tasks develop pupils' logical thinking in a reasonable way, in some places using also cross-curricular relations with natural science, they cover real current situations.

2.3 Fairy tales in Roma and Slovak language

The teaching resource contains 17 popular Slovak fairy tales written bilingually, in Slovak and subsequently Roma language. The teaching resource also contains 5 short texts including nice and informative fairy tales from Roma environment, often orally transmitted in Roma families. The following Slovak fairy tales are included: *Červená čiapočka, Dlhý, Široký a Bystrozraký, Janko a čarovné fazuľky, Janko Hraško, Janko Polienko, Kocúr v čižmách, O dvanástich mesiačikoch, Hrnček, var!, Sol' nad zlato, Šípková Ruženka, Škaredé káčatko, Zlý vlk a kozliatka.*

Fairy tales from Roma environment: *O primášovi Barovi/O Barisbaroprímašis,-Muršoro a kráľ/ Muršorothe o thagar, Agnesa a Šukar/E Agnes the e Šukar, Džavo a jeho príbeh lásky/O Džavothe leskerokamiben, Róm advokátom/O Romadvokatos.*

The translations of Slovak versions of texts into Roma language, as well as texts of original Roma fairy tales are written in East-Slovak Roma dialect. Roma texts are close to readers from Roma community, they lead them to deepen their own identity and for those who are interested in Roma language, they give them an opportunity to experience an authentic text in this language.

Bilingual collection of fairy tales in Slovak and Roma language can be used in multiple ways. The texts of the fairy tales are drafted in a way corresponding to the level of pupils at primary school level. They can be also used for higher age category, mainly to learn Roma language.

3. Characteristics of Teaching Resources Focused on Readers' Literacy Development of Pupils from Roma Communities in Lower Secondary Education

3.1 Roma language textbook *Amari Romaňi Čhib*/Naša rómčina

Roma language textbook *Amari Romaňi Čhib* is designed for pupils from grade 9 primary schools and grade 1 secondary schools.

The textbook is developed on the basis of experience acquired during teaching of subject Roma language and literature in primary and secondary schools.

Content characteristics

The content includes 11 thematic fields and grammar. Thematic fields reflect requirements for knowledge and skills of beginners.

Students can develop their language skills including: listening, reading, oral and writing skills in 11 thematic fields. Each lesson contains subthemes which present the content of the theme through their content. Didactic structure of individual lessons allows different forms of learning, for instance: individual, group (development of projects), partnership (dialogues) and class work. The lessons and their subthemes contain textual and non-textual part.

Characteristics of textual part

Types of texts: monologue, dialogue, statements of concrete persons. Reading comprehension texts – thematic focus of texts corresponds to thematic circles. In the textbook they are marked by the picture of open textbook.

Types of texts:

- a) authentic texts: dialogues, statements;
- c) literary texts – samples of short stories, stories, Roma proverbs and riddles in which pupils read about fictitious heroes, events, or environment, in which the story takes place;
- d) information texts – focused on acquisition of information in which pupils learn about aspects from real world, about essence and reasons of functioning of various phenomena.

We can detect the level of understanding of heard and read text:

- a) by test in which pupil can choose one option;
- b) by tasks, e.g.: Gen u phen/lekhavpalsoste pes andreparamisi, androgodaverlava... vakerel?/Read and say/ write what is said in the fairy tale, proverb... Ker palepheñibena/Create answers, Pherdar o phen-de.../Supplement sentences...

Characteristics of non-text part

Non-text part of the textbook contains picture materials – drawings, photos, corresponding to the text. Drawings and photos are clearly and easily identified by pupils. Each lesson is followed by Roma-Slovak language vocabulary which contains all words and terms occurring in the given lesson. Plural is used with nouns. For adjectives endings is used female and plural form, for example: **baro,-i,-e- (bari, bare)/vel'ký, vel'ká, vel'ké, parno, -i,-e - (par-ñi,parne)/biely, biela, biele**. Only male gender is used for Slovak equivalents.

Exercises

The textbook contains exercises focused on acquisition, practising, deepening and repeating of grammar subject matter. They are contained in individual lessons, their character depends on occurrence of grammar phenomena in thematic circle, e.g.: *exercises to supplement correct grammar forms, to translate Slovak text into Roma language and vice versa, to search and determine word classes, to form questions and answers, to supplement words, to search information, to complete story telling, or to complete unfinished work of prose etc.*

The textbook also includes *teacher's handbook* which except for methods and forms of work within individual lessons also contains translations of almost all Roma texts and possible solutions of tasks and exercises.

3.2 Workbook to Textbook Amari Romaňi Āhib

Workbook to textbook *Amari Romaňi Āhib* is supplemented and adjusted for pupils. The main aim of the reviewed version is to allow pupils to understand easier and better covered material and to increase their interest and motivation. A big advantage is the fact that pupils can work with the Workbook not only at school, but also at home as part of self-study. It allows a more intensive instruction, verification of obtained knowledge and better results.

Brief characteristics of individual parts of workbook

The part *Grammar* contains explanations of basic grammar phenomena of the given lesson in Roma and Slovak language. Grammar explanation is followed by text in Roma which is related to the main theme in the textbook *Amari Romaňi Āhib*. Its aim is to deepen vocabulary and develop communication skills. The text is followed by an exercise which allows verification whether grammar phenomenon was rightly understood. The end of the workbook includes a key to these exercises.

Forms and utilization of individual communication tools are practiced in the workbook. All exercises are related to teaching steps in the textbook *Amari Romaňi Āhib*. They are mainly designed for individual work at school, or at home.

Vocabulary to lessons

The words are classified based on their occurrence in individual lessons in the workbook.

Basic vocabulary is specified in the glossary (individual words, connections and sometimes sample sentences). After covering the whole lesson pupils should have active knowledge of this vocabulary.

Key to exercises

The key contains translations of Roma texts and right solution of individual tasks which allows student his/her own control of elaborated exercises.

Conclusion

Various surveys which tested reading and comprehension of primary school pupils show that pupils from socially disadvantaged families, including also pupils from Roma communities, indeed lag behind their peers from socially intact environment in reading, as well as understanding. One of the reasons of this negative phenomenon can be an absence of a role model from the side of

parents who would read at home, so that pupils would see them. Another reason may be absence of other books than textbooks in the household, rare visits to libraries, lacking interest of parents in school results of their children – resulting in more frequent repetition of classes by these children.

A specific problem is language preparation/readiness of children which do not have a chance to acquire language of instruction in their family and prepare, thus, conditions for entry into school. Prior to entry to school they never used any teaching aids and never encountered them. These disadvantages are a determining factor of initial unsuccessfulness of Roma children.

Initial unsuccessfulness of pupils from Roma communities causes lack of motivation to go to school, to study further or to try to achieve higher education. Many Roma children attend special schools in the current school system, which predetermines them for their whole life to perform less qualified works, or they have no chance at all to find a job at labour market.

Acquisition of written language skills has always been a dominant element of primary education. It is dominant by scope, but mainly by importance – as a necessary condition and tool of further education including independent self-study. Acquisition of reading skills is a significant break-through moment in child's cultural development and personal development as such (Portik – Novotná, 2007). Ability to read is connected with a higher quality of life – not only of individuals, but in case of adults also including their family members and members of the whole community. Reading is a major ability necessary to succeed at school, as well as in life-long learning (Belášová, 2003; Gove, 2009; Frazier – Pflapsen, 2012). It is, therefore, important to point out to the need to teach effectively pupils from socially disadvantaged background how to read in first years of school attendance.

Our thanks go to National Institute of Education which enabled implementation of afore mentioned teaching resources in Roma language within the project “Innovative education for teaching staff of primary schools to increase their intercultural competences in the educational process of Roma pupils“ to support readers' literacy, that means reading skills belonging to basic human skills.

Bibliography

BELÁSOVÁ, Ľ. 2006. *Utváranie počiatkovej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov : PF PU, 2006. ISBN 80-8068-410-3. EGRA Tracker [online]. [cit. 2012-03-20].

Available at: <https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=188>

- CUMMINS, J. 1997. Minority status and schooling in Canada. In *Anthropology & Education Quarterly*, 1997, 28 (3), s. 411-430.
- CUMMINS, J. 2000. *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- FRAZIER, J. – PFLEPSEN, A. 2012. *Tools and Tips for Planning and Implementing an Early Grade Reading Assessment*. [online]. [cit. 2012-03-20]. Available online: <<https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=357>>.
- GARCIA, E. E. 1986. Bilingual development and the education of bilingual children during early childhood. In *American Journal of Education*, 1986, 95(1), s. 96-121.
- GOVE, A. et al. 2009. *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. RTI International : Durham, North Carolina, March 30, 2009.
- HUBSCHMANNOVÁ, M. 1998. *Můžemesedomluvit. Šaj pes dovakeras*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998.
- PORTIK, M. – NOVOTNÁ, E. 2007. *Príprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov : PF PU, 2007. ISBN 970-80-8086-722-9. *Štátny vzdelávací program. ISCED 1, ISCED 2*. [online] Available at: <<http://www.statpedu.sk>>

Contact

Eva Gašparová, Mgr.

Organization: Private Music and Drama Conservatory

Address: Požiarnická 1, 040 01 Košice

E-mail: eva.gasparova1@gmail.com

Galaktická 16, 04012 Košice

Support in Education of Socially Disadvantaged Pupils (Practice of Museum of Romani Culture)

Petra Bandouchová, Eva Kicková, Eva Dittingerová

Abstract

The main aim of this paper is a presentation of issues and specific support in the education of Roma children from socially disadvantaged background of a specific locality. We identify the most frequent problems that the pupils face during the educational process. These problems are presented in a wider historical and sociological context. Also the description of specific locality that children come from is included. We offer the description of the particular support model that is practiced in Museum of Romani Culture.

Key words: Education. Problems in education process. Museum of Romani Culture.

Introduction

Roma ethnic minority in Czech Republic, Slovakia and other central European countries has been exposed to marginalization¹ (to a smaller or larger degree) and social exclusion² on a long-term basis. The impact of these processes has a complex character. They influence all dimensions of lives of individuals, from the quality of material conditions up to the quality of social relations (Percy-Smith, 2000). Living conditions and position of ethnic group within social structure of the society deteriorate. Social exclusion process has a dynamic character and it is important to bear in mind mutual relations of various dimensions influenced by this process.

¹ Marginalization is a process of placing individuals, groups, or whole communities to a marginal, less important position in the environment of specific social reality (Radičová 2001). This process can be perceived as an early stage of social exclusion.

² European Commission defines social exclusion as a process of "excluding individuals and social groups from economic and social life, preventing them, thus, to benefit from rights, living resources and sources of wealth enjoyed by rest of population" (In Mareš Horáková Rákoszyová, 2008).

Multi-dimensional deprivation puts Roma into a disadvantaged position vis-à-vis majority population. This situation is the result of a number of phenomena, including historic development of the ethnic group, its current social status and acquired characteristics.

Most Roma are permanently confronted with social exclusion process. This process can have different forms: physical violence, functioning of formal and informal social norms, justification of inequalities through symbolic meaning constructions (Bargel – Mühlbacher, 2010). Basic areas of individual lives which are affected by the processes of exclusion include: employment, housing, education and healthcare. European Commission (2012) considers these four areas to be strategic pillars of individual integration into the social system. The Commission calls upon the member states to resolve actively the problems related to social exclusion.

Different entities including active individuals all the way to formal institutions work on the removal of social exclusion causes and alleviation of its impacts. Chosen approach (active or passive) to problems has an impact not only on individuals, but also on development of a wider social environment.

To solve urgent problems faced by individuals in respective dimensions of lives is a challenging and complicated task. Examples of good practice therefore represent a source of inspiration and know-how, how to approach this challenge. The environment affected by social exclusion develops according to characteristics of its inhabitants without more significant actions of actors (Keller, 2010). In most cases the development has regressive character. Socio-pathological phenomena (crime, alcoholism, drug addictions etc.) come up and deepen.

Our paper is dedicated to the description of activities of a specific support body which is Museum of Romani Culture in the town of Brno which provides support in the field of education of children from socially disadvantaged environment in the location of Cejl³. This location shows signs of social exclusion.

We shall describe the area of education in the given locality in relation to historic development of education in Czech Republic. We identify most frequent issues encountered by local children and submit characteristics of development of a specific support model. In the final part we shall put the case into a wider context and point out to the limits of education system in relation to Roma pupils.

From our view it is important to mention that our text deals with education of Roma pupils who belong to the category of socially disadvantaged individuals along with their families.

³ Locality belongs administratively to two city districts: Brno-North, Brno-Middle.

1. Importance of Education

The education represents a process enabling individual development to achieve highest possible potential. It helps to self-awareness and identification with community (social, cultural, national). It helps us to build our own identity and relations with others (Kwadrans, 2011).

The education is considered to be a value which serves to individual as an assimilation tool to constantly changing social environment. It prepares individuals for a transition to adulthood and helps to acquire humanistic attitudes (Kwadrans, 2011). It represents a key factor which may eliminate social exclusion of individuals and their disadvantaged position (Souralová, 2008).

2. Roma Education in Historic Perspective (18th Century – Present)

In course of historic development of Roma in the territory of Czech and Slovak republic education system of this minority had not been formally institutionalized in any way. Knowledge of culture, history and language was passed orally. Working and communication skills were acquired on the basis of lived experience.

More extensive information on Roma education appear at the end of 18th Century when Maria Theresia issued a decree on mandatory school attendance which also affected children of Romani origin. The education should help in the destruction of cultural identity to assimilate individuals easier into majority society (Kwadrans, 2011).

After World War I Roma were granted a status of nationality which guaranteed them a certain position and rights, on the other side their nomadic way of life was exposed to significant repressions. Partial progress in education could be observed (successful cases). In spite of that the illiteracy rate of Roma population in the period between wars was at the level of 89 – 99 %. Roma holocaust in the territory of Bohemia and Moravia killed majority of Roma. New Communist system brought an ideological bias into the central educational system. Education was influenced by concepts of nationalization, assimilation and complete integration which ignored cultural and linguistic differences. The needs of Roma pupils were wrongly identified as the same needs of non-Roma pupils.

In 1950 s special schools and compensation classrooms were established. They were mainly created in areas inhabited by most neglected Roma communities.

In 1960 s exclusive Roma schools were created. Assimilation techniques (dispersion and relocation) were replaced by social engineering techniques. Support of social state starts to function. Paternalistic approach of the state causes dependence of Roma from help. This situation has an impact on worsening of relations with majority.

1970 s bring efforts of authorities to increase the level of integration of Roma through education of children. They focused primarily on Roma children from disadvantaged environment. The authorities were not able to recognize the need to implement an individual and personal approach to children who come from a different cultural and family environment. Education focused on personal development and a speedy acquisition of educational competencies and encyclopedic knowledge. No attention was paid to building of self-confidence and personal identity, or getting to know one's own historic and cultural heritage (Kwadrans, 2011).

Three generations of Roma have been through the educational system from war until 1989. No generation experienced a situation in which school system would be able to incorporate differences and specific needs of their ethnicity. The staff in schools was not prepared for this type of task, they lacked necessary qualification. Achieved results had a quantitative character (increased number of students, decreased number of illiterate children). The problem was insufficient progress in quality.

Transformation of social system in 1989 brought along major changes, however, no major progress was achieved in the field of education. Existing inequalities did not disappear. On the contrary, they became even deeper. In spite of this fact the level of education of Roma was higher than any time before (Kwadrans, 2011).

3. Roma Education in Cejl Locality

The locality Cejl is one of four socially excluded (or threatened by social exclusion) localities situated in the town of Brno (GAC, 2006).

Characteristic features of this environment include: inappropriate housing conditions, lower hygiene standards, concentration of poverty and various social pathological phenomena.

Most inhabitants of this locality are Roma. Many of them find themselves in an unfavourable socio-economic situation. The locality houses a wide array of educational institutions, from kindergartens all the way until secondary schools. A child living in this locality may go through the educational process without leaving its environment (Souralová, 2008). Educational instituti-

ons situated in the locality and its close vicinity, represent, thus, a logical choice of its inhabitants.

Primary schools play the main role in the field of education in the locality. In 2004 there were 4 independent primary schools. They were merged afterwards, which resulted in massive movement of non-Roma pupils into schools outside of the locality. The parents did not want to place their children into classroom with a large number of Roma pupils coming from a stigmatized locality. Segregated Roma schools were created on the basis of this development. A closed homogenous environment is created which has a tendency to cultivate individuals on the basis of the requirements of the environment in which they live (Vašečka, 2004). The awareness of children of the value of education is determined by influence of parents and social environment. Deprived socio-economic situation in families and low level of education of parents cause devaluation of the value of education.

The state should function as the main actor to provide assistance and changes, since it has tools and resources at its disposal. The development of education in this locality points out to the fact that this actor is failing in ensuring its functions. Other actors also take part in this process. It would be an ideal situation, if individual strategic entities (self-government bodies, primary schools, community workers, NGOs and informal associations of citizens) created a cooperation network. Such cooperating network would increase success potential of implemented activities and scope of their impact (Mušinka, 2012).

4. Museum of Romani Culture – Actor Providing Support in Education

Assistance provided by informal associations and non-profit organizations⁴ is often one of the first steps which start changes in socially excluded environment. In some critical cases it is even the only way how to resolve the situation (Repová – Harakal, 2002). Assistance provided to ethnic minorities and disadvantaged groups is often done in an informal way and is provided by activists, enthusiastic volunteers, or natural leaders of local groups (Bíró – Kovács, 2001).

Museum of Romani Culture was established in 1991 upon initiative of Roma intellectuals as a non-government non-profit organization. In 2005 it was transformed from a non-profit organization into a state budgetary insti-

⁴ Except for Museum of Romani Culture other non-profit organizations working with Roma community (not only in area of education) operate in Cejl locality. Best known actors include: IQ Roma servis, DROM, Združenie Rómov na Morave (Association of Roma in Moravia).

tution under the competence of Ministry of Culture of Czech Republic. Its main activities include building of collections documenting Roma history and culture. Some collections are accessible as part of permanent exposition. Moreover, the museum organizes short-term expositions, interactive workshops and specific seminars. The museum organizes lectures and discussions for wide public with the aim to provide information about Roma culture and to contribute to fight against racism and xenophobia. It organizes educational programs concerning various topics (history, culture) which are mainly designed for groups of children and students. From 2005 the museum has worked on education of Roma children including organizing of educational and leisure time activities which we shall describe later in our paper.

We consider high-quality education of Roma children to be a key factor determining future and inclusion of Roma children into the society. Various obstacles prevent high quality education. On the basis of multiple years of experience in the field of child education we shall identify main issues in education of Roma children in the next chapter.

5. Main Issues in Education of Roma children

Museum of Romani Culture has dealt with education of Roma children in course of last ten years of its existence. During this period we have identified the following issues in education of Roma children based on acquired practice:

Segregation within Education System

Kopal (2008) identifies four forms of segregation in education:

- (a) Primary schools which were special schools in the past;
- (b) Primary schools with majority of Roma pupils;
- (c) Primary schools which have special classes for handicapped pupils (education in accordance with the program Special schools);
- (d) Primary schools which have classes exclusively for Roma pupils who are handicapped pupils (but they are educated on the basis of the program Special school, separately from other pupils).

In our practice we most frequently work schools with a high proportion of Roma pupils. It is mainly caused by the fact that it is mostly Roma families who live in the vicinity of these schools (it is a reflection of territorial segregation of Roma families). In spite of the fact that principals and teachers of these schools try to provide quality education to these pupils, concentration of Roma children in one place does not contribute to their future integration. We

observe in practice that demands concerning children 's knowledge and skills are lowered and they have practically no chance to succeed in passing entrance tests to secondary schools. Roma parents enroll their children into these schools (even when they do not belong to their district) because they want their children to go to school in safe environment „of the same kin“. Sometimes the reason is a difficult financial situation of the family. Commuting to more distant majority schools is more expensive. Based on experience we can say that if the share of Roma pupils exceeds 30 to 40 % from overall number of pupils at the school, non-Roma parents start to remove their children in large groups and Roma parents start to enroll them more intensively.

Diagnostics of Roma Children as Children with Intellectual Disabilities

In spite of the fact that special schools were formally abolished, a large number of Roma children acquires education in practical schools which place lower demands on pupils and have a lower quality of curriculum. They include pupils classified as individuals with intellectual disability. The diagnosis is determined on the basis of tests which judge the level of school knowledge and intelligence skills of child. The problem of these tests lies in the fact that they are standardized with regard to majority population which does not take into consideration different cultural and social backgrounds of other groups. Children from a traditional community fail this test, but not due to a mental retardation, but due to a different upbringing. Another determining success factor in the test is the language. Czech is a foreign language for many Roma children (Kopal, 2007). As a graduate from a special school, the child has a limited opportunity to obtain a good further education, or to find a good job. The situation has been improving slowly in this area (mainly due to the DH verdict⁵). More and more children are included into a specific process of individual integration. That means that the child goes to a general primary school and is educated according to a special education plan.

Our educational activities (tutoring) in cooperation with families helped to integrate individually a number of children with intellectual disability to general primary schools.

⁵ According to the verdict of European Court of Human Rights in case „D. H. and others versus CR“ from 13th November 2007 Czech government violated the rights of 18 Roma children from the region of Ostravsko to education and ban of discrimination by placing them to special schools. The verdict confirmed that CR was discriminating children by placing them to practical schools (before called “special schools”) in excessive numbers. In this way it breaches the article of European Agreement on Human Rights and Ban of Discrimination, as well as Protocol to the Agreement concerning education. This practice continues in spite of international criticism.

Teacher 's Approach to Individual Needs of Respective Pupils

A large number of schools implements a concept "single school" and they are not able to reflect individuality and specific needs of individual children. Only little attention is paid to issues of cultural diversity and inclusion during teachers training. Only few teachers are sufficiently prepared to work with a wide array of pupils. Rigid educational system, which is not sufficiently prepared for inclusion process and individual approach, does not make their work easier.

Insufficient Preschool Education of Roma Children

A large number of Roma pupils is insufficiently prepared to start mandatory school attendance. The problems already start in preschool education. Only a small percentage of Roma children go to some kind of preschool facility. The reasons for this low number include: large percentage of mothers in households, bad financial situation of families (lack of finance to pay fees for kindergarten), lack of places in kindergartens and, last but not least, lack of interest in this type of education.

This situation led to establishment of so called zero class directly in primary schools (in some cases also in practical schools). These preparatory classes should support a smooth start of school attendance of children who have no experience from preschool facilities. Their introduction proved to work well in practice, however, in some cases one year is not enough for a comprehensive and thorough preparation. Zero classes are mostly attended by Roma children and this leads again to their segregation.

Language knowledge of Roma children

Another barrier concerning Roma children education is their language knowledge at the time of start of school attendance. Roma language was suppressed in the past due assimilation pressure and it was not used at schools as an auxiliary language. That means children entering school do not speak any of the languages well. In their own families they hear ethnic dialect of Czech and not its standard form. That complicates their starting position in the study of Czech. Teachers do not have competences how to work in such situation.

Atmosphere at School and Acceptance of Children with Handicap

If the child does not feel accepted at school (for instance on the basis of afore mentioned handicaps) and fails from the beginning of school attendance, the school does not become a friendly and safe environment for the child which could develop its potential. This position influences its further educational and professional future. It is not an exceptional phenomenon that school attendance of Roma children ends in primary school.

The relationship between parents and school is often complicated. There are misunderstandings on both sides based on lack of understanding on one side and insufficient communication competences on the other side. School representatives do not have sufficient information concerning specific cultural features of Roma community and their current situation. Based on their own experience, or general awareness in the community, the parents do not trust educational institutions. Internal relationship of adult Roma towards education is represented by another factor which significantly influences the relationship of their children towards this institution. Roma do not place education among most important values within their list of values⁶ (Štolová, 2011).

Museum of Romani Culture as a strategic support actor in the field of education tries to react to this situation by organization of social and educational activities described in next chapter.

6. Social and Educational Activities of Museum of Romani Culture

6. 1. Tutoring Project

This project is based on an individual work with socially disadvantaged children who regularly come to supplementary tutoring (1 – 2 times a week). At the beginning of the project about 30 children took tutoring lessons on average. In the past three years (2012 – 2015) their number increased to 60 – 70 children. Local community expresses a significant interest in engaging their children in tutoring. On the basis of 10-year experience project functioning, its quality is making continuous progress.

⁶ Value orientation of Roma is focused on material aspects by which they try to get closer to majority as fast as possible. The degree of difficulties related to Roma education is inadequate with regard to social and economic prestige they achieve thanks to education (Štolová, 2011).

Tutoring coordinator is responsible for the functioning of the project and along with museum pedagogue she provides tutoring lessons for engaged children along with museum pedagogue. The tutoring process is ensured by volunteers, every year it is about 30 volunteers who take part. Volunteers work with children on deepening of school knowledge, repetition of subject matter and development of skills and capabilities. Project coordinator is in contact with families and offers counseling in the field of educational process.

In 2011 – 2013 Museum implemented a project *Desegregation* which was funded by organization Roma Educational Fund. During this project 6 Roma pupils were desegregated from a segregated to a non-segregated primary school⁷. The project supported an enrollment of Roma children into non-segregated kindergartens and primary schools. In practice it turned out that moving children in higher years is not a good solution. The transfer in this educational phase was very difficult for children with regard to notable differences between segregated and non-segregated schools. It turned out that the most effective solution is pupil enrolment in non-segregated schools in the first year.

6.2 Children's Museum Club

Children's museum club is a leisure time activity for children which regularly take part in tutoring project. Club's activities are divided into regular activities (active during week – football, photography lessons, creative arts) and irregular activities (weekend trips, excursions, summer camp).

The aim of the Club is to provide children an opportunity to spend leisure time in a meaningful way and give them space to develop their skills and capabilities. Multiday events should serve for development of communication and social competencies and mutual collaboration. Implementation of these activities is also primarily based on volunteers work. Activities are organized and managed by tutoring coordinator along with museum's pedagogue. They are mostly funded from grants and contributions from various entities. The museum can support activities from its own budget only to a limited extent. We see the limits caused by lack of personnel which does not allow a more intensive and complex work with children and their families.

⁷ 5 out of these 6 children attend non-segregated schools until today (October 2015).

6. 3. Project Together for Education

In order to professionalize and improve current social and educational activities the project *Together for education* was launched in March of this year. This project was supported as a part of the program Integration of Roma Community in 2015 by Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT).

The project focuses on a group of 60 children living in socially disadvantaged environment in the area of Brno-Cejl. The main focus of the project includes educational trajectories of children and their personal development. Work with children engaged in the program is carried out on a number of levels.

The first level includes a more intensive individual work with children. Every child has its individual educational plan which helps in the planning of supplementary tuition classes. The child is regularly in contact with its mentor who functions as its guide. The mentor works with the child on fulfillment of individual plan and helps to resolve difficulties not only in the field of education. One of the aims of the project is support of Roma pupil education in secondary schools. The mentor motivates children (and their parents) to be interested in higher education.

The second level is the cooperation with families. The mentor is in regular contact with families and motivates their members to be more active in educational process of their children (school attendance, class meetings; in case of need and interest he/she offers counseling in the respective field).

The third level is the cooperation of mentor and school. The mentor meets regularly with teachers of children engaged in the project, consults their individual educational needs with them. He/she gives identified information to tutors so that they can work during tutoring lessons more effectively.

The last level represents work with volunteers. The mentor is in regular contact with them and may monitor possible difficulties which may occur during tutoring. A more comprehensive work with volunteers also lies in the fact that their preparation became more intensive (through trainings and observations during tutoring).

Thanks to interconnection between afore mentioned levels (child, parent, school tutor, mentor) individual work with children is deepened which may lead to concrete positive results in education process. Intensive communication with parents leads to their higher interest in child education. Individual mentoring contributes to a better understanding of children's needs and identification of obstacles they face. Both tutors and teachers appreciate the work of mentor as a mediator of mutual communication. Effective communication contributes to higher effectiveness of tutoring.

The project *Together for education* (its key activities) can represent an example of good practice in solving education issues of disadvantaged groups. However, the situation of Roma pupils will not improve without more extensive systemic changes.

Conclusion

The activities of Museum of Romani Culture in the field of education may serve as an example of good practice how to solve difficult situations. Alternative actors (originally) from non-profit sector came to help where structural mechanisms of educational system failed. Assistance model is gradually built in this case and is modified on the basis of experience acquired from practice.

However, non-profit sector, activism and volunteer work should not be a replacement for effective functioning of structural mechanisms. It is the inconsistencies in functioning of social mechanisms which lead to inequalities. Individuals are socialized within society in the spirit of equality and open opportunities, but the character of social reality in which they live does not correspond to this fact (Marada, 2000). It is this type of situation in which Roma children from socially disadvantaged background find themselves within educational system. Presented idea of equal starting positions is not in line with existing horizontal inequality between groups of pupils. The basis of success in this case is reduction of differences between groups. The smaller are the differences between the groups, they higher is the integration potential they show (Mušinka and coll., 2014).

The direction in which education will further develop depends on a number of factors. One of the most important conditions for its successful functioning is to create a system of mutual cooperation between formal and informal institutions. The cooperation should interconnect a local and structural level. Another important step is support of functioning projects and their implementation into system structures. Effective implementation of activities will have an impact not only on quality of children's lives, but also on the development of the whole locality.

Bibliography

BARGEL, M. – MÜLPACHR, P. 2010. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno : Institut mezioborových studií, 2010. 184 p. ISBN 978-80-87182-12-3.

- BÍRÓ, A.M. – KOVÁCS. P. 2001. *Diversity in action: local public management of multi-ethnic communities in Central and Eastern Europe*. Budapest: Local Government and Public services Reform Initiative, 2001. 390 p. ISBN 963-7316-70-1.
- GAC. 2006. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR*. [online] [12. 10. 2015]
Available online: http://www.esfcr.cz/mapa/int_jm11_1.html.
- KAŠPÁRKOVÁ, I. – RIPKA, Š. – SIDIROPULU JANKŮ, K. 2008. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality*. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. p. 374. ISBN 978-80-87041-56-7.
- KELLER, J. 2011. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. 211p. ISBN 978-80-74190-445.
- KOPAL, J. 2007. *Stigmata; Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004 – 2005 na vzdělávání v českém základním školství)*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007. p. 213.
- KWADRANS, L. 2011. *Education of the Roma: in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrontation between expectations and reality – comparative research*. Wrocław: Foundation of Social Integration PROM, 2011. 331 p. ISBN 978-83-62969-05-0.
- MAREŠ, P. – HORÁKOVÁ, M. – RÁKOCZYOVÁ, M. 2008. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: VÚPSV, 2008. 10 p. ISBN 978-80-7416-014-1.
- MARADA, R. 2000. Sociální exkluze – v průsečíku myšlenkových tradic. In *Sociální studia: Sociální exkluze a nové třídy*, 2000, 5, p. 9-16. ISBN 80-210-2426-7.
- MUŠINKA, A. 2012. *Podarilo sa: Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2012. 198 p. ISBN 978-80-555-0531-2.
- MUŠINKA, A. – ŠKOBLA, D. – HURRLE, J. – MATLOVIČOVÁ, J. 2014. *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP, 2014. 120 p. ISBN 978-80-89263-18-9.
- Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Hospodárskemu a Sociálnemu výboru a Výboru Regiónov. Národné stratégie integrácie Rómov: Prvý krok pri implementácii rámca EÚ*. Brusel: Európska komisia, 2012. s.19. [online] [9. 10. 2015]
Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0226 & from=SK>.

- PERCY-SMITH, J. 2000. *Policy responses to social exclusion: towards inclusion?*. Buckingham: Open University Press, 2000. 244 p. ISBN 0-335-20473-2.
- RADIČOVÁ, I. 2001. *Hic Sunt Romales*. Bratislava: Fulbrightova komisia, 2001. 318 p. ISBN 80-88991-13-7.
- REPOVÁ, I. – HARAKAL, M. 2002. Tretí sektor a Rómovia. In VAŠEČKA, M. *Čačipenpal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: IVO, 2002. p. 313-324. ISBN 8088935415.
- SOURALOVÁ, A. 2008. Lokalita Brno. In KAŠPÁRKOVÁ, I. – RIPKA, Š. – SIDIROPULU JANKŮ, K. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality*. Praha: Úrad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. p. 47-70. ISBN 978-80-87041-56-7.
- ŠIMÍKOVÁ, I. – VAŠEČKA, I. et al. 2004. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal, 2004. 211 p. ISBN 80-7364-009-0.
- ŠTOLOVÁ, E. 2011. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
- VAŠEČKA, I. 2004. Koncepcia rómskej integrácie – problémy a nové možnosti ich riešenia. In ŠIMÍKOVÁ, I. – VAŠEČKA, I. et al. 2004. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal, 2004. p. 149-166. ISBN 80-7364-009-0.

Contact

Bc. Petra Bandouchová

Mgr. Eva Dittingerová

Mgr. Eva Kicková

Muzeum of Romani Culture, s. p. o.

Bratislavská 67, 602 00 Brno, Czech Republic

ref@rommuz.cz; mentor1@rommuz.cz

Innovative Education in order to Improve Intercultural Competences in Education of Roma Pupils (We Live Fine)

Kristína Skočíková

Abstract

The report is to provide a clarification of key words, which are specified below, in practice, in the programs of academic institutions, as well as in the field of lifelong learning. It offers a range of possibilities for the development in the European dimension, explains concept and structure, and informs about strategies for its further advancement in the intercultural education and highlights its significance.

Key words: Intercultural. Innovative education. Social inclusion

Introduction

Experts dealing with Roma issues agree that the main problem is a low level of education of Roma population. It is a key area in which intervention from government, as well as third sector and other important actors is important.

Unequal access of Roma children to education is a long-term issue addressed by Slovak third sector, as well international organizations focused on respect of human rights. The need to improve the situation is also stated in a number of government documents. A number of projects had been implemented in Slovakia with the aim to ensure unsegregated schools, but results have not yet come in.

There may be various reasons of failure. One of the reasons could be the fact that projects are not sustainable on a long-term basis, but they often last only a few months. Discrimination and xenophobia against Roma pupils are on the rise in school environment between pupils and often also between teachers. Solutions how to achieve integration of Roma pupils in education process already exist, but they have not been correctly and effectively applied so far. One solution is a multicultural approach and social inclusion which help both majority and minority pupils to see reality in a different way.

Interculture and its importance

Nowadays we can say that we live in a multicultural world. We meet with people, children from different countries of the world. In my paper I want to point out to the decrease of gender inequalities, support of social inclusion, enhancing social and economic coherence at national, regional and local level. Through intercultural education of Roma language and culture and cooperation between schools and families it is possible to ensure a healthy climate for pupils and their parents and a more acceptable form of socialization which is a basis of social inclusion.

It is important to focus mainly on specific needs of Roma, to create better conditions of human and expert sources for high-quality intercultural education.

In the document of Peter Drál' it is stated that intercultural learning is done as a standard „instruction“ in educational institution at any stage in formal environments. It can be, thus, a separate subject in primary or secondary school, cross curricular topic in education which goes across all subjects, or university courses.

In such cases intercultural learning is based on knowledge, on the basis of which it is possible to develop various intercultural skills, or competences, for instance awareness and naming cultural differences, critical thinking ability, communication skills when interacting with other cultures, formulating arguments, forming own attitudes etc.

Intercultural learning can use all methods in informal environments which are used by this environment: experiential learning, learning by doing, active social learning etc. An advantage of informal environments is an easier creation of atmosphere of trust, which is more favourable to address many issues of intercultural learning than in case of formal environment. However, it is important to note that formal, non-formal and informal ways of learning overlap and influence each other. In other words, formal intercultural education does not need to be based solely on memorizing knowledge, but it can also use experiential learning. Similarly, informal intercultural education should not be reduced only to „playing“, but should necessarily include also knowledge and skills which can be achieved during reflexion of experience.

Intercultural learning should be based on the context in which learners live in every area. It should reflect their everyday experience with cultural diversity, both in positive and negative sense. It may be useless to speak about cultural diversity and need to accept Eskimos if there are no Eskimos living anywhere nearby. However, a simulated or more distant example can someti-

mes be more appropriate than illustration of a well known problem of intercultural cohabitation, which is burdened by a high degree of prejudice, discrimination, or racism.

Intercultural activities connected with innovative education

It is a good idea to include Roma cultural studies into school curriculum (as part of ethical education, civic education, history, music) which contributes to development of healthy self-esteem and self-respect. Knowledge of one's own history, information about one's own ethnicity contribute to a more natural and stronger identity. School educational program could be extended by innovative education focused on a permanent process of knowledge acquisition as part of life-long learning.

We can contribute, thus, to the improvement of the situation of socially disadvantaged pupils, ensuring, thus, equal opportunities in practice consisting of supporting interests of pupils from socially disadvantaged background in education.

Equal opportunities

When we talk about „antidiscrimination law“, we mean Act No. 365/2004 Coll. on equal treatment in some areas and protection from discrimination. It is a current discrimination regulation which came to force on 1st July 2004. It regulates principles of equal treatment and stipulates legal protection tools if this principle is breached (Cuperová, Durbáková, 2010). The law allows victims of discrimination to demand their right at court. Victims of discrimination can address Slovak National Centre for Human Rights which provides legal assistance and can represent them in the proceedings before court free of charge. Discrimination ban concerns for instance social workers working for authorities, doctors, teachers in schools, waiters, owners of restaurants, or bars etc.

Discrimination ban is also anchored in amended laws covering various areas of legal relations affected by discrimination ban. So we shall also find discrimination ban in Act on Health Care, Act on Schools, Labour Code, Act on Social Services a. o.

In principle, Roma have equal access to education at primary, secondary, or higher education level. If this is true, why does only a small number of Roma children go to kindergartens and their progress achieved at school is lower

compared to their majority peers? According to a number of experts (e.g. E. Krigrelová, 2004) it is very difficult to draw a clear line between discrimination and non-functional education system in SR in the area of Roma education.

Since pupils from Roma communities as well as from socially disadvantaged background form part of current primary schools and parents of these children often do not have completed their primary education, they are unemployed, live in segregated locations and are threatened by social exclusion, it is therefore good to develop initiatives to strengthen antidiscrimination and compensating measures for groups threatened by social and economic exclusion.

In this case it is necessary to focus on supporting intercultural environment and mainly development of cooperation and communication with parents.

The activities taking place at school will enrich not only children and parents from Roma communities, but also children and parents from majority groups. The outputs will be a continuation of School educational program which was supposed to be focused on education of pupils in multicultural environment. The pupils will, thus, acquire various skills and learn information which is not part of common instruction.

Main principles: accepting and respecting child as individual being, accepting roots of each child and acquisition of information about its history, collaboration with parents.

Implementation and legal relations

To make sure everything is in accordance with relevant legislation and strategic documents, it is good to study Act No. 245 from 22nd May 2008 on Education (School Act) as amended.

It is good to focus to a large degree on removal of inequalities and barriers in society, to contribute actively to equal opportunities, gender equality, partnership and access to information and education, which is the main goal.

In accordance with Article 12 par. 1 first sentence of Slovak Constitution: People are free and equal in their dignity and rights. The article 12 par. 2 of Constitution extended understanding of equality and discrimination ban principle by stipulating: *“Fundamental rights shall be guaranteed in the Slovak Republic to everyone regardless of sex, race, colour, language, belief and religion, political affiliation or other conviction, national or social origin, nationality or ethnic origin, property, descent or any other status. No one shall be aggrieved, discriminated against, or favoured on any of these grounds.”*

Article 14 – Discrimination ban, rights and freedoms stipulated in this Convention shall be guaranteed without discrimination based on any grounds including sex, race, colour, language, religion, political affiliation, or other conviction, social origin, property, descent or any other status.

Inclusive education

Several projects had been implemented in Slovakia with the aim to integrate children from special classes to common classes, but project results were not successful. M. Tannenbergerová and K. Krahulová (2010, p.8) explain basic concepts of inclusion and integration.

“Inclusion is not something based on some merits to be deserved by fulfilling basic requirements, but it is an automatic right. A child has a right to go to a common class, possibly from the first year in the place of its domicile. In terms of integration, it is a contrary phenomenon. A child goes to special school and if parents and experts believe it could go to a common primary school, it is moved to a common one.

Inclusion is currently understood in society as a concept which is identical with integration. However, inclusion means a different approach which envisages inclusion of all children into a common school. To carry out this change we need a radical change in the school system which is not simple and feasible in close future, it is rather a long-distance run with a few obstacles.

According to E. Kriglerová (2006) school principals take integration as a good tool to improve education of Roma pupils, but its implementation in the given situation seems to be very problematic. Primary schools and mainly teaching staff are not prepared and sufficiently qualified to educate integrated pupils.

To ensure changes are carried out in education process, teachers should be equipped with the following skills:

- to detect specific needs of each pupil and to react to them with help of corresponding pedagogical approaches and strategy, MVEK Prešov 2011 Department of Pedagogy FHPV PU 75
- to support development of young people in autonomy and life-long learning and to work in multi-cultural environment
- to cooperate with other colleagues, parents and wider public

(accessible at: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivnivzdelavani.html>/ dňa 22. 12. 2010).

K. Ballard (2003) mostly highlights the fact that inclusive education is a social justice issue. Inclusive pedagogical competences are formed to a large degree only in course of teacher's professional career.

The course of such forming process is influenced by:

- character and quality of previous theoretical and practical preparation being part of preparation and further education
- experience from pedagogical practice focused both on inclusion and segregation
- influence of professional environment (work of other teachers in school)
- reflexive educational realities (Hájková, Strnadová, 2010)

To make sure pupils can be educated within inclusive education, it is necessary to have a good preparation of teachers, but also pupils, including e.g. multicultural and intercultural education.

Inclusive education is a way of education in common schools with the main principle being right of every child to quality education, with focus on removal of barriers in school system which prevent equal access to education and automatic right of child to attend common kindergarten, primary school, education of all children together.

Friend and Bursuck (2002, p. 4) stated: *„Inclusion represents a belief and philosophy that disadvantaged pupils can be fully integrated to general schools and methods of education at schools should rather take into account their abilities and not their disabilities“.*

In 2007 at disabled youth conference Lisbon Declaration – Young People views on Inclusive Education was issued. The results are summarized in five points:

- everyone freely decides what school he or she wants to attend
- we can consider inclusive education to be the best one, if conditions for its implementation are met
- advantages of inclusive education, e.g. social competences, a wider array of experience, learning to succeed in normal world, to find friends with disabilities and without them
- best preparation for higher education
- it is not only us, but also others who benefit from inclusion (Lechta ed., 2010)

Conclusion

All concepts including inclusion and interculture basically mean presence, participation, success and happiness of all children. The basic principles of innovative education should generally include – solidarity, equal treatment (non-discrimination), complexity, individual approach, motivation, principle of merit, cooperation.

To me, it all leads to one most important thing which is to make sure the teacher – the most important chain in school – creates the right mood, atmosphere thanks to his or her personality and shows a big heart. Except for professional competence, teacher needs one more ability which is the ability to LOVE.

Bibliography

- UN CONVENTION *on the Rights of Persons with Disabilities*. 2012. (online). (cit. 2013-05-15).
- LECHTA, V. (ed). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010.
- VAŠEK, Š. 2003. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-6-6
- DOCUMENT by World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version*. Printed in Switzerland 2007. ISBN 978 92 4 154 732 1
- WHO DOCUMENT. *International classification of functional capabilities, disability and health*. 2001. First Czech issue. Prague. ISBN 978-80-247-1587-2
- Buryánek, J.: *Interkulturní vzdělávání I*. Praha: Člověk v tísni, 2002.
- Mistrík, E.: *Multikulturní výchova v přípravě učitelův*. Rámec kurikula pre univerzity. Bratislava: Iris, 2000.
- Mistrík, E.: *Pojmy*. In: MULTI – KULTI na školách. Metodická příručka pre multikulturní výchovu. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2006.
- Mistrík E. et al.: *Multikulturní výchova v škole. Ako reagovať na kultúru rôznorodosti*. Bratislava: OSF, 2008.
- Průcha, J.: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001.
- CUPEROVÁ, A., DURBÁKOVÁ, V. 2010. *Povedzme nie diskriminácii. Příručka pre mimovládne organizácie*. Košice: Poradňa pre občianske a ľudské práva, 2010. 47 s. ISBN 978-80-970354-6-4.

ČERMÁK, M. a kol. 2010. Jak se stát férovou školou I, Diskriminace ve školství z pohledu práva. Brno: Liga lidských práv, 2010. 53 s. ISBN 978-80-903473-8-0.

MADLIAK, J., SREBALOVÁ, M. 2002. Základné práva a slobody v Ústave slovenskej republiky, I. časť- Základné práva a slobody. Bratislava: SNSLP, 2002.167 s. ISBN 80-89016-04-9.

Contact

Kristína Skočíková, Mgr.

Základná škola

Biskupická 21

821 06 Bratislava

E-mail: kristina.skocikova@gmail.com

Knowledge of one's own Realities and Language as a Motivating Factor towards Identity Affirmation /SPARK as an Example of Good Practice/

Irena Adamová

Abstract

If we want to include a Roma child or youth into the process of education, it is necessary to consider their cultural differences which are reflected in their behaviour and overall attitudes. There are groups of educated Roma who try to contribute towards a positive change, but it is not enough if there is no interest coming from Roma themselves. We may help by initiating motivation, communication in the Roma language and encouraging individuality of Roma. It is vital to help them embrace their origin as it often is a cornerstone of their further personal, as well as professional development.

Key words: Social integration. Roma. Youth. Education.

Introduction

The issue of social integration of Roma ethnicity resonates immensely not only in public forums as this one, but it appears with the same urgency in government circles, as well as in common households where statements are expressed concerning inadaptability of Roma resulting in their exclusion from majority circles. Many of us have a view of Roma as people with a different cultural background, other values and overall way of life which is difficult to understand. Our "lack of understanding" often leads to frustration or disenchantment which is not seldom reflected in work of teachers in educational process.

If teachers working with Roma minorities want to fulfil the aim to make from Roma children and youth educated, competitive and self-confident citizens in our society with value-based opinions and the power to convince, to make change and to contribute to improvement of their ethnic group, it is necessary to bear in mind at least basic cultural differences which are ma-

nifested not only in teaching process, but also in overall behaviour of Roma children and youth. They mainly include: somewhat short-term orientation without pragmatic action and collectivism governing until today, which may seem to us, in today's ego-centred society, where individual's interest is supreme to interest of others, inconceivable, possibly obsolete. When I mentioned short-term orientation, I meant the fact that Roma do not consider their future very much and they do not make steps which could convince them that their future could be better, with the exception of educated Roma who are engaged and promote education for others in the name of positive change. The group of educated Roma, with its efforts to change old habits, however, cannot change the mindset of people, unless there is a real interest in the community which is not subordinated to those who assumed right to make decisions which is often related to some degree of autocracy. Decision of the powerful person in a group requires a common subordination and since a Roma do not perceive their individuality as an asset and their value as important, which could help him to defend their own interest, they passively accept the decision and subordinate themselves to the group's opinion even they reject it in their mind.

1. Supporting Individuality of Roma Child

Supporting individuality of Roma child and young person plays an important role in teaching process. It is important to highlight this need especially in the age when it is possible to form their personality, to develop a mature personality who will be able to defend his/her opinion, in spite of disagreement of majority and who can justify it by knowledge and facts acquired during studies at primary school, secondary school, or university. Even though the aforementioned statement may seem as an enormous challenge of an abstract or theoretical nature, it is important not to be de-motivated by initial unsuccesses, or failures we witness in teaching process, but to try to overcome them by examples of good practice and there are many of them. Even though they may seem negligible in comparison with successes of others we hear about, or see in media coming from majority population. Even though individual success is not perceived by Roma as a noticeable value, we must try to convince Roma children that success will bring progress to their whole family and community at the end of the day. Contrary to statements of their parents that their child will not find work after graduation from school anyway, it is important to use a number of examples of those Roma, whose personal success led to growth of some of many communities all over Slovakia and to show them how these individual success stories positively influenced their families. It is important to convin-

ce parents that abandoning stereotypical way of live of their family might not be to the detriment of their whole community and it does not always require an overall change of their way of live which has profiled them so far and from which they have drawn a lot of experience and knowledge. It is not necessary to change Roma child to a different image. I intentionally used the term „different“ instead of „our“ of which we think that it is the one giving the best direction. However, it is worth to confront one’s own way of life and behaviour with others, mainly when it is obvious that we would benefit from it. In our pedagogical practice we try to make sure that Roma pupils do not reject their origin. On the contrary, it is in our interest, as well as in the interest of the whole society, not to forget that integration should also include attributes which are characteristic for other cultures and traditions. In the effort to get closer to others it is important not to forget cosmopolitan character of the society in which everyone has a place regardless of age, gender, background, or belief.

2. Roma in School

Ethnologist Evans Pritchard writes: “I am sure it is much easier to enter into a primitive Malaysian, or African community than to Roma community. Malaysians and Africans have not built such barricades as Roma did. Another difficulty is, if you ask a dozen Roma a question, they will probably give you a dozen different answers. If you ask one person the same question dozen times, you will get dozen answers.”

In order to get an ability to respond adequately to the question, the school must provide Roma what they do NOT expect from it. That is respect and acceptance of the fact that even though they come from families, in which their parents and relatives do not support them, because they do not have sufficient knowledge to help their children not to fail in education, this is not a factor that should influence their success and progress. Inability to succeed in competition with others is often an evidence of emotional and not cultural deprivation of pupils. If we find a way how to effectively communicate with them and if we show them that they can open themselves as vulnerable beings with their own mind without worries, we shall achieve more than by permanent testing and pressure on acquired knowledge which we often consider as more important than the personality of the child itself and what the child experiences in its family and community. I believe that changed social and cultural environment will not lead to better results of children in school unless we win their trust and approach them in a way that they consider us to be friends who care about their wellbeing.

Experts on Roma issues agree that education is a decisive factor of progress in all social fields. However, we have experienced lacking interest from the side of Roma so far. It is worth to mention the following statistics, based on which 22 % of children fail in their first year, they get a lower grade in behaviour 5 times more often, they fail and repeat the class 14 times more often than pupils belonging to majority population and they drop mandatory school attendance before 8th grade 30 times more often, they are moved to special schools 28 times more often, about 80 % of pupils from special schools are Roma children. The most alarming fact is that almost 90% of Roma only have basic education. This is connected with high unemployment which is as much as 100% in some Roma communities.

People still believe that family and social environment create a dominant position determining the quality of cognitive, as well as affective and physical characteristics of pupils. In terms of school functioning, its task is to help pupils to form their attitudes. Attitudes are formed by life experience and reception of new information. The attitude is formed as a consequence of communication with other people, whereby they take over schemes of value attitudes. On the basis of this mechanism children form a significant part of their attitudes. The attitudes are mainly formed as a consequence of many repeated reactions, impressions, feelings, behaviours, also dramatic experiences and psychic traumas. Even though attitudes are relatively stable sets of assessments, they change in course of life.

3. SPARK as Example of Good Practice

If the work of teacher should be effective, it should not „only“ respect development specific traits of children, their level of knowledge and ability to form attitudes, but it should mobilize the personality to an increased performance. The child, which goes through education process, should be able to use practically and independently its capabilities, without fear from non-acceptance and lack of support.

We have tried to do it in our school – Private Pedagogical and Social Academy for ten years now.

The school, of which I am headmaster, was founded in 2005. It was an idea of a group of people from non-profit organization named Cultural Association of Roma Nationality Citizens from Košice region with the main goal to change rigid thinking and prejudice of majority population in relation to Roma national minority.

Cultural Association of Roma Nationality Citizens from Košice region, as founder of educational facilities, provides education at all levels of ISCED classification through its schools. With regard to positive experience with verification of curricula in subjects Roma language and literature and Roma cultural studies and their successful implementation into the programs of vocational education and preparation – School Education Programs, we are determined to continue to prepare specific training programs of educational institutions at all levels of ISCED classification as part of research project of European Centre of Roma Minority Research.

Private Pedagogical and Social Academy started its activities as a Private Social and Legal Academy for Roma Communities on 1st September 2005. SPARK is a secondary vocational school included in the network of schools and school facilities of SR, registered at Ministry of Education of SR, with starting date of activities from 1st September 2005. From 1st September 2007 the school has a new name which omitted the final words of the name „for Roma communities“. The study lasts four years and ends with secondary school final examination. The school is currently attended by about 300 students both regular students and extramural students.

The school is focused on students who should function and work in Roma communities (and not only in them) in the future. The school provides equal educational opportunities to everybody, without unnecessary prejudice and rejects any form of segregation.

The ability and desire to create new things, going beyond existing knowledge, has fascinated people from the beginning of their existence. When it comes to creativity, most people imagine something related to arts. Our students do not lack talent and gift, but if we are to assess their creativity, we want to draw their attention to creativity as a process, ability to detect problems, to search for unusual solutions, to change meanings. However, such skills must be permanently developed. In our case it is mainly done by direct contact with the problem and knowledge of the given environment. The students of our school have such opportunity. From the very first year they have excursions and practice where they get to know institutions providing social care, municipal authorities, non-profit organizations, law enforcement agencies and departments providing services in the area of field and social work. Our students need to manage all these things and many more, if they are going to return to “disadvantaged environment“, from which they came, so that in future they can initiate changes in mindset, action and quality of current life with help of effective tools for management of integration processes.

The original name of the schools "Private Social and Legal Academy for Roma Communities" suggested that the school focused on students who would like to work and function in Roma communities in future. With regard to our experience we can state that the last words of the school name („for Roma communities“) were perceived negatively by public, evoking an image of lack of reliability, competence, responsibility etc. This society is not yet ready to accept this school in a positive way. Certificate from school final examination with this name would surely cause many obstacles to our graduates in their search for work. It is their background and colour of their skin which represent a big handicap in this society which is still full of prejudice. We are against segregation and, therefore, we also have students from majority population, as well as other national minorities.

We try to ensure permanent development and increased number of students by opening further fields of study. The number and quality of students give sufficient success indicators, which are reflected in increasing interest to study in our school, by regular students, as well as extramural students from majority population, as well as minorities.

The school has noticed increased interest in study by children from families living in social need, or on social minimum. Their parents are more and more aware that education will provide their children with better opportunities in their lives. These children studying at our school receive support from the government in form of social scholarships, as well as support from „Grant program for Roma secondary school students“ by Open society foundation. These contributions are not sufficient to cover all students' costs and therefore many students live in need, they do not get warm meals and do not live a full-fledged student life.

Profile subjects in school include: pedagogy, psychology, special pedagogy, social pedagogy, sociology, social and psychological training, social work methods, biology and health care, law theory, social work management and marketing, IT, aesthetic education, foreign language, physical education with methodology, administration and correspondence, practice and general subjects as in every secondary school with final examination. In cooperation with National Institute of Education, as part of experimental verification of curriculum of Roma language and literature and Roma studies, we teach subjects including Roma language and literature /as optional final year subject/ and Roma cultural studies.

Segregated Roma community does not have sufficiently prepared and educated people and therefore our school offers a possibility of extramural study to mayors, local councillors, people working in self-government to supplement their education and receive a certificate on secondary school final examination.

It will give them right to qualified performance of their work. We plan to introduce the subject Self-government and education into the curriculum within State education program.

The need to educate about self-government and its incorporation as a cross-curricular topic into general subjects within School educational program has become a necessity also with regard to the fact that more and more members of Roma national minority have engaged in self-government in the past two election terms. Their success rate is more noticeable from year to year which is mainly thanks to their will to participate in public life and in political processes.

Our school has noticed a success lately when one of its graduates, currently student of St. Elisabeth University of Health and Social Sciences, became mayor of notoriously known neighbourhood in the city of Košice Luník IX. It is for the first time in the history of the city that the position of mayor is assumed by a person of Roma background with adequate education.

Students from different social and cultural backgrounds study in the school which requires an individual approach and selection of topics which sometimes go beyond curricula, but sensitively reveal cultural and social differences. The aim of the educational process in our school is to educate a new generation of Roma who will be able to stand to social and political processes, to voice their opinion and will be able to follow new trends in thinking to become aware and accept new values, without questioning their own culture and history.

Changes in environments will occur only when community itself will try to carry them out.

We are pleased by the fact that graduates from our school find work not only in community centres and labour offices in Slovakia, but lately also abroad and not only in manual professions, but also in positions of social workers, mainly in Great Britain, from where we receive positive news about their starting, or progressing career.

The document of Government Office and Office of the Plenipotentiary of Slovak government called Strategy of Slovak Republic for Roma Integration until 2020 stipulates a number of objectives for education institutions, one of them being exercising right to education in mother tongue and identity development support which should dominate in our educational program. In this regard it is necessary to ensure training of teachers of Roma language and literature, as well as to support training of teachers teaching in Roma language what we have tried to do for a number of years in form of continuous education of pedagogical staff focused on teaching pupils in Roma language, supporting international mobility of teachers and their pupils from socially disadvantaged background, supporting, thus, identity and communication of pupils in their mother tongue.

The school organizes training projects and projects focused on leisure time activities and out-of-school activities under the condition of equal treatment principles.

We currently participate in two international projects thanks to support from foreign grants. One of them is a project named „Together for change“ which we implement with support of Norwegian funds. It is focused on “education of Roma, about Roma and for Roma“. The main goal of the project is to create conditions, primarily to ensure human and expert resources for high quality intercultural educational programs with help of Roma language in wider scope, as well as support of those, who are interested in development of inclusive education through intercultural education. All activities of the program concerning education of Roma, about Roma and for Roma, are focused on strengthening of social inclusion through intercultural education, Roma language and culture and collaboration between schools and families.

KILT project is implemented in collaboration with French, Italian, British and Spanish partners. Its aim is to create and introduce specific training modules and adapted pedagogical tools focused on development and enhancement of capabilities and skills of health and social professions to build relationships with others, integrating cultural and linguistic specific features of user or beneficiary.

Another goal of the project includes reinforcing of awareness of cultural identities and complex situations when drafting methodologies of accompanying in social intervention, mainly based on “integrated approach of social action“, placing an individual into the centre of interest, developing timing of inputs to ensure construction of global answers.

The school develops maximum effort to participate at projects and applies for grants provided by Government Office, Office of Plenipotentiary for Roma Communities in Slovak Republic, Ministry of Education and Culture of Slovak republic, however, we always come across the problem that state educational institutions are preferred when it comes to reception of grants in our country, because vast majority of Slovak population is still influenced by wrongful image of a certain „elitism“ of private schools of which they think that they can easily earn money from parents, or sponsorship contributions to implement projects and educational programs.

Private kindergartens, primary, secondary, arts and language schools have functioned in Slovakia for more than 20 years and they represent one of the biggest changes in new period of the history of our education. Their existence brought fee choice of educational trail, healthy competition which improves quality of the whole system and alternative for children for whom traditional school is not appropriate. However, people still do not know much about private schools and

many myths are developed in relation to them. We do not have sufficient space at this place to refute them.

Conclusion

The document Strategy of Slovak Republic for Roma Integration until 2020 in the field of education includes a task in activity 3. 2. 1. to draft an analysis of benefits and effectiveness of activities with the proposal of sustainable development of secondary schools – Private Secondary Grammar School Kremnica, Private Pedagogical and Social Academy Košice, Private Music and Art Conservatory Košice and possibly others – as a parallel of successfully evaluated pilot projects of six alternative non-public secondary schools for Roma by World Bank in Hungary. This is not a small challenge for us, but we are determined to grasp it with belief in positive outcome.

This document has been reviewed and revised, however, we do not have concrete results yet. It remains to be seen whether it will not only include confrontation and monitoring, but also support for these schools.

Bibliography

- Dočkal, V. – Kováč, T.: Psychológia v školstve. Tridsať rokov inštitucionálneho výskumu. 1. vydanie Bratislava: VÚDPaP, 1994.
- Đuričeková, M.: Edukácia Rómov. 1. vydanie Prešov: PdF PU, 2000.
- Valachová, D. a kol.: Vzdelávanie Rómov. 1.vydanie Bratislava: SPN, 2002.
- Zelina, M.: Alternatívne školstvo. 1. vydanie Bratislava: SPN, 2000.
- Zelina, M., Zelinová M.: THV v materských školách. Predškolská výchova 9-10/1995.
- Zeman, V.: Demokracia, ľudské práva, vzdelávanie menších a kultúrne aspekty. 1. vydanie Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995.
- Žebrowska, M. : Vývinová psychológia detí a mládeže. 1. vydanie Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.

Contact

Mgr. Irena Adamová

Private Pedagogical and Social Academy

Požiarňická 1, 04001 Košice

E-mail: irenaadam@centrum.sk

Integrated Approach In Social Action /KILT/

Gejza Adam

Abstract

The paper deals with an integrated approach in social network which can be achieved by applying procedures from KILT project /Key Identity Language Tools/. This approach encompasses effective communication with social client, whether it is a person with health, social or any other disability with need to be accompanied. It is necessary to use key tools, which serve for defining of client' s identity, to ensure more practical help to persons with handicap who come from different social classes and face various problems in their everyday lives.

Key words: Key identity language tools. Social client. Accompanying in social work. Disadvantaged person. Roma.

Introduction

European Centre of Culture and Education of Roma National Minority /ECKVRNM/ has become a part of an international project KILT /Key Identity Language Tools/ with the aim to create and introduce specific educational modules and adapted pedagogical tools focused on developing and enhancing competences and skills of health and social professionals to build RELATIONSHIP WITH THE OTHER, integrating cultural and linguistic specifics of user or recipient.

- Target groups of the project include:
- endangered migrants' populations (mainly from eastern Europe - Polish, but also Roma and other nationalities)
- endangered Roma populations
- endangered migrants' populations
- specific environments - prison
- education of "problematic" youth
- endangered populations of elderly or dependent persons

The purpose of KILT project is:

TO ENHANCE cultural identity and complex situation of accompanied person /patient when drafting accompanying methodologies in social intervention, mainly based on “integrated approach of social action“

TO SUPPORT linking and construction of social and professional bonds between vulnerable person and social action provider authorized to ensure everyday accompanying.

TO FACILITATE, in a sustainable way, work performance of health and social care professionals within specific local territories and/or in environments with multicultural context.

TO INFORM AND EQUIP schools, education centres and universities operating in this field WITH TOOLS, so that they integrate these new concepts and pedagogical methods in their educational courses.

TO DEVELOP COMMUNICATION towards group of actors and institutions operating in the given field.

TO INITIATE STRUCTURING OF EUROPEAN NETWORK OF PROFESSIONAL ACTORS with the aim to support full acquisition of new skills and capabilities.

An educational benefit of KILT project is a dynamic personal change which goes through sequences of personal and professional experimentation; theoretical inputs are rather considered as supplementary elements which serve as support for experimentation (and not on the contrary).

It is education focused on change, adaptation and continuous attention to one’s own identity and identity of accompanied person (or community).

The logics is based on the expectation that posing questions to oneself and acceptance of one’s own discoveries, thus “revisiting and rediscovering oneself” leads to curiosity concerning the other person (desire to learn something about the other person), influencing position and image transmitted to the other person. At the same time “echo” effect leads the other one to start the same process of self-discovery, openness, curiosity and sharing of identity and culture.

KILT is a process which makes changes, which allow to initiate development both of one's own imaginations and realizations, as well as in relation to the other person. It is a semantic process.

This inner logic must be also reflected in pedagogical process and pedagogical dynamics.

We have jointly selected, adapted or newly developed 22 operational tools so far, /pedagogical methods and exercises/ within 7 reference modules of KILT. Their testing is currently under way.

Each KILT partner has an obligation to test a few operational tools in his/her conditions with selected reference groups.

The tests were carried out in the months of January - June 2015.

After the completion of the tests, operational KILT tools, which had been successfully tested, will be developed into a comprehensive European supplementary educational program.

Essence and Inner Logic of KILT

KILT education: personal change dynamics occurring mainly via chaining sequences of personal and professional experimenting. Theoretical benefits are planned as supplementary elements, as experimenting pillars (and not contrary).

It is a training with the aim of change, adaptation and permanent waking of one's own identity and identity of assisted person (or community).

KILT logic is based on the assumption that posing questions to oneself, accepting of self-knowledge process, leads to curiosity about the other person, influences attitude and view transmitted to the other person which leads this person to become engaged into the same process of openness and sharing.

KILT is, thus, a process which transforms, leads to development both in the field of imaginations and in relation to oneself and another person: it is a process of reconstruction and further confirmation of meaning. It is made more concrete and strengthened by developed pedagogical dynamics which leads each participant to become an independent and free person.

KILT is a trajectory of transformation and change

We propose to determine orientation points to construct change via « key transformation verbs »:

Entry point:

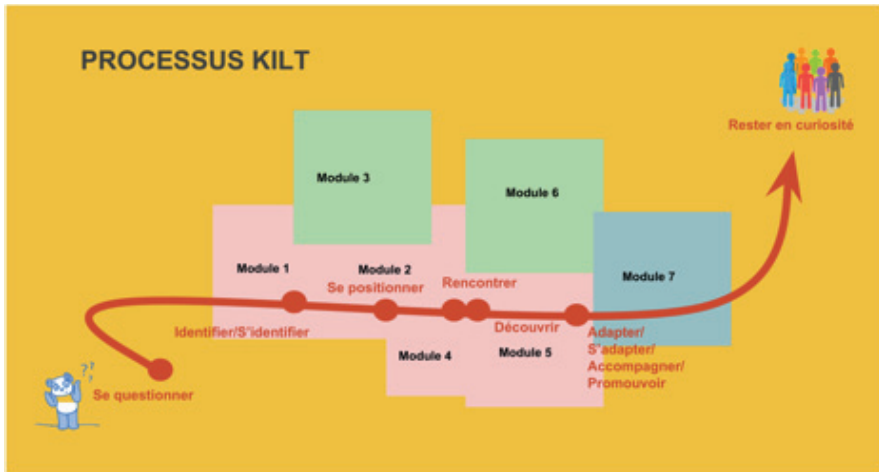
to pose questions

Successive points:

to identify and to identify oneself
to give opinion
to meet
to discover

Starting point:

to adapt, to adapt oneself, to help, to support
not to lose curiosity



Pedagogical guidance with interconnecting various models on one side and each tool on the other side (by tool it is meant: time filled by practical participation, simulation of situations, simulation exercises with interchange of roles) must proceed and lead to this change, **enabling, thus, an educated professional to go through different phases of transformation** (to pose questions to oneself; identify and identify oneself; give opinion; meet; discover; adapt; adapt oneself; help; support; not to lose curiosity).

To simplify the presentation, the educational architecture is presented in a traditional way divided into sequences and it is linear. However, it is evident that **transformation dynamics** rather looks like chaining in « circle », as a cumulative congruence of change and development of posing questions, individual and collective images and attitudes.

Module 1 Key Factors of Anthropological and Sociological Understanding

Purpose: to dispose of key factors of anthropological and sociological understanding of identity as a preparation to meet with someone.

Overall module program – **12 hours of training**: 2 sequences in duration of 30 minutes, 1 sequence in duration of 2 hours and 3 sequences in duration of 3 hours.

Sequence 0 – « KILT: transformation process »

Time for welcoming and presenting KILT program in duration of 30 minutes.

Presentation of KILT training:

- its justification (history and project foundations)
- logic of transformation process (« key transformation verbs »)
- organization and course of modules

Sequence 1.1 – « Notebook with notes from the field: red thread for developing in KILT project »

Time for presentation of management support - 30 minutes.

Goals:

- acquisition of education summarizing tool and introduction into experienced situations
- supporting one's own change in the view of oneself and view of others

Four following sequences may bring specific benefits to participants from the view of briefing and asking questions, which will gradually appear in interactive workshops. Discussed anthropological topics include:

from a general point of view, identity, culture, interculturalism, society, religion, gender, equality,

from applied point of view, home, disease, old age, death, family, ancestors, emotions, body, work, material goods, relationship to land...

Sequence 1.2 – « to inhabit territory: issue of viewpoint »

Workshop in duration of 3 hours.

Goals

- to define how I imagine /what is my experience/ how I know the region geographically, mentally and culturally
- to set out clearly one's region or regions
- to be aware of different views
- to relativize one's own knowledge

Description

Discussion with confrontation of opinions about how each one envisages their region on the basis of four aids (scheme, word, photography, quiz) drafted at the meeting.

Sequence 1.3 – « Inhabit territory: choice of life »

Workshop in duration of 3 hours.

Goals

- to define the program of the day, to determine various places in detail, activities and relations forming this day
- to catch one' s priorities (family, profession, marriage, friendships, engagement in associations) and its network of relations
- to review certain beliefs which I may have (is my "privileged" territory indeed such as I consider it to be?)
- to realize and to be confronted with other ways of life, to have a tolerant relationship to them.

Description

Individual work of each participant on the description of his/her way of life, its priorities, level of achieving their needs which is followed by reproduction and discussion supplemented by a theoretical analysis support

Sequence 1.4 – « To inhabit territory: result of the story »

Workshop in duration of 3 hours.

Goals

- a. work on the story (late or more distance) migrations in the family
- b. work on own migrations
- c. Awareness of this « biological » memory of ancestors, because I am an heir /heiress of all of them
- d. realization that, at the end of the day, we all inhabit the same world and people used to move often due to survival needs (various migration waves, e.g. Basks are proof of that)
- e. relativizing our distinctness and our « distance » in relation to other cultures

Description

Debate – discussion on the basis of map about family migrations

Sequence 1.5 – « The place I inhabit, the dream living in me »

Workshop in duration from 2 to 4 hours (according to participants' needs with preliminary audio/video support).

Goals

- view of the flat and territory where I live
- awareness of «world of opportunities»: circumstances could have led or could lead me to living in other places, I am surrounded by people who live in completely different conditions than mine, etc.
- posing questions about identity (of some territory) and inhabiting some territory: would life in some territory, place, or flat, bring changes in my way of life? To what extent can « outside world » influence « inner world »? What are the connections between identity of territory, configuration of flat, its location and possibility to create social relationships, feeling of belonging, harmony of life in a group?

Description

Watching interviews on microphone in streets followed by discussion and exercise of brainstorming type. Interviews in the street must be done in advance, either done by animator, or by training participants. In the second case it is necessary to allocate time for filming into this tool. Time for filming may change according to the place or places, where filming is made (time for transfers) and length of montage.

Module 2 – Reality of Social and Health System

Goal: to dispose of analytical tools in contexts of health and social activity.

Overall programming of module– **6 hours** (4 hours of practical engagement and 2 hours of training).

Specific character of every country and/or circumstances of each partner do not allow to produce a typical formative sequence with a generic presentation of foundations of the current context of health and social activities on one side and to understand all target populations on the other side.

It is, however, necessary to focus on the fact that each participating trainee can acquire knowledge which is sufficient with regard to:

- social and political history (national character with local targets),

- foundations and functioning of health and social system (goals, framework development),
- identification of target group for social activity (and/or reasons which forced migrants' groups with highest number of local representation to migration).
- Proposed sequence provides support for preliminary professional attitude in different logic and dynamics of KILT processes.

Sequence 2.1 – « Understand through observation »

Workshop with participation in observation in minimum scope of 4 hours in services, with a subsequent debate/discussion in duration of 2 hours.

Goals

- positive awareness of one's own projections
- opening of one's own field of analysis and posing questions
- capturing one's own attitude in the position of learner and/or professional in certification stage
- developing of professional discourse with argumentation to communicate with partners with common experience
- participation on collective creation with a view to determination and specification of distinct professional space
- confronting one's own system of values with a view to its adaptation corresponding with a specific professional area which has its own register of rules and habits

Description

Animating collective debate/discussion on the basis of production of « descriptions » after a direct practical involvement and observations in health or social service.

Module 3 – Role and Place of Professional Staff

Goal: To know one's mission and its tasks in social and health care system.

Overall programming of Module – **5 hours of training**: 1 sequence in duration of 3 hours and 1 sequence in duration of 2 hours.

Sequence 3.1 – « Fluxogram », or how to analyze work processes and networks of care and help

Play workshop in duration of 3 hours.

Goals

- to identify task and place of social and health staff in dynamics of multidisciplinary groups
- to activate analysis and self-analysis of work process in the field of health care and social assistance
- to support construction of adapted answers in the field of work organization in group concerning specific assistance

Description

Play workshop with focus on determining cartographic rendering of cooperation in work processes.

Sequence 3.2 – « Hand over and sharing of clues »

Play workshop in duration of 2 hours.

Goals

- to clarify its professional task
- ability to identify a specific social and health care situation and its analysis
- to give opinion in respective context
- ability to communicate and clearly explain its task and role to another person

Description

Workshop for production of support material with specifying main focus, in a simplified and accessible form, logic and organization of health care and social system and intentions of assistance and/or care in form of common activities experienced by professional and service recipient, client, or patient.

Module 4 – Social Determinants of Health

Goal: to dispose of the ability to understand and analyze mutual relationship and related effects of situation of social vulnerability and health fragility.

Overall design of Module – **2 hours** of training.

Sequence 4.1 – « What is around me? »

Workshop with participatory game in duration of 2 hours.

Goals

- acquisition of knowledge of persons health and its determinants
- evaluation of knowledge on determinants of health
- sharing of knowledge, feelings, culture, ideas and considerations about health of persons and its determinants
- creation of vision of personal reality based on vision of individual, collective and global reality
- recognition of values which are present in the group

Description

Sequence with a collective game on a game platform in form of debate/discussion, which is animated by guide, moderator, animator, trained in advance in issues of social determinants of health.

In order to supplement the sequence it is possible to develop supplementary benefits specific for each country and/or partner to deepen overall understanding of the population to which social and sanitary activity focuses.

Module 5 – Considering Individual Trajectory

Goal: To understand individual trajectory of another person and not to lose curiosity towards oneself and another person.

Overall Module design– **7 hours** of training: 2 sequences in duration of 3 hours each and 1 sequence in duration of 1 hour.

Sequence 5.1 – « Game of Life: autobiographic briefcase »

Play workshop in duration of 3 hours.

Goals

- to develop ease when speaking about moments in life
- to develop active listening skills
- to support and create auto-subjectivity
- to facilitate thinking about one's own prejudice and its identification to learn to handle and overcome it in a better way

Description

Play workshop where participants share information, or speak about moments in their lives by gradual discovery of photos and symbolic images.

Sequence 5.2 – « Meetings, stories and storytelling: Storytelling café»

Workshop with discussion/reaction /simulation in duration of 1 hour based on joint watching of the movie « Storytelling café ».

Goals

- to support understanding of life events which influence social situation or health of person, or group and their approach and use of sanitary and social services
- to develop skills which enable to take into account and understand someone else's personal story
- to support consideration to plan development of specific answers taking into account a complicated identity of each patient, service user, or client

Description

Workshop with a collective discussion and analysis based on short film about persons in situation when they speak about their story, or about everyday life.

Sequence 5.3 – « Cartography of life trajectories »

Play workshop in duration of 3 hours

Goals

- positive awareness of one's own movements (migrations) and moments which enabled a gradual building of identity
- testing possible closeness and common life points with another person, perceived as different from ourselves from the beginning
- Relativizing our differences and our "distance" in relation to other cultures
- facilitation of communication and getting to know each other in a dual relationship or within the group

Description

Play workshop consisting of construction and sharing/crossing cartographies which mark life trajectories and movements including symbolic images of events, key phases, personal features of the person

Module 6 – Communication with another Person and Psychology of Relationship

Goal: to communicate and develop a professional attitude, adjusted to any form of diversity and distinctness.

Overall Module design – **10 hours** of training: two sequences in duration of 2 hours and two sequences in duration of 3 hours.

Training sequences of this Module, with regard to introduction into situations and benefits, proposed in the previous Modules, will focus on support of professional staff in order to:

- recognize personal and cultural characteristics of the other one person,
- establish relationship of exchange with another person based on his/her identity,
- identify obstacles of communication process,
- draft system of specific communication,
- adapt one's own professional attitude according to various interpersonal and intercultural situations,
- provide and/or transfer a determined communication model to other actors involved who help the person
- maintain relationship in time and to support acquisition of person's autonomy.

Sequence 6.1 – « Acceptance, meeting with inhabitant, user, patient »

Play workshop with exchange of roles in the scope of 3 hours.

Goals

- analysis of one's own verbal and non-verbal communication
- development of a positive, stimulating behaviour to prepare communication process with another person
- identification of obstacles to communication process and drafting of specific communication system
- adaptation of one's own professional « staging » according to interpersonal and intercultural diversity of accepted persons
- provision and/or transfer of developed communication model by another employee who assists the person
- planning of possible adaptation of protocol, or usual way of acceptance in the institution, or service provision.

Description

Play workshop with exchange of roles simulating first contact, or first acceptance of inhabitant, user, or patient

Sequence 6.2 – « Non-violent communication: keys to approachability to another one»

Participative workshop in the scope of 2 hours.

Goals

- to experiment with other ways of observations without evaluating, or judging the other person
- to be able to recognize the need of the other person
- to express with ease one's own experiences and to be able to formulate one's own requirements

Description

Play workshop with exchange of roles, based on four key points: observation, experience, need and request.

Sequence 6.3 – « Prejudice, self-esteem and superiority feeling »

Play workshop with exchange of roles in duration of 2 hours.

Goals

- identification and analysis of hidden causes of social phenomena and reactions
- elimination of mind models and stereotypes
- applying critical thinking in evaluation and qualification of social phenomena
- development of one's own abilities to succeed and expression of one's opinion

Description

Workshop with expressing in form of debate/discussion.

Sequence 6.4 – « Meeting with a distinct person »

Situation exercises (Workshop in duration 3 hours).

Goals

- to get to know personal and cultural traits of another person and to start a relationship of exchange with another one on the basis of his/her identity through introduction of common activities
- to identify obstacles to communication process and to draft a system of specific communication
- to adapt one's own professional attitude according to various interpersonal and intercultural situations

- to maintain relationship in time and to support acquisition of personal autonomy
- to provide and/or to transfer a determined communication model to other persons involved who help the person

Description

The sequence runs in form of workshop with presentation of a specific identification point to be briefed with and to be shared together, for instance: preparation of a traditional food, performance of dance, making of clothes...).

Module 7 – Communication Strategy in Collective or Community Approach

Goal: to be an actor functioning between system and population with health and social assistance.

Overall Module design – **5 hours** of training: 1 sequence in duration of 3 hours and 1 sequence in duration of 2 hours.

The aim of this last Module (which in case of work with some communities including Roma in Slovakia can be moved before Module 6 with focus on direct help for service user) is to help to professional staff:

- a. to get to know the family, group, community with curiosity,
- b. to identify intermediary persons who can have a positive impact on the respective group,
- c. to identify and help to create opportunities for meetings and exchanges between culture and systems of different values to support intercultural education,
- d. to adjust his/her professional attitude according to various interpersonal and intercultural situations,
- e. to develop a specific communication system,
- f. to focus on gradual adaptation of organizations and services due to closest and most effective reply to the needs of local population.

Sequence 7.1 – « Aquarium »

Workshop with introduction into the situation in duration of 3 hours.

Goals

- to facilitate confrontation and cooperation within the group
- to support preparation and adoption of decisions to solve specific problems after noting all opinions and analyzing possible solutions

- to help to create space for participation
- to develop a reasonable attitude of animator and group moderator

Description

Workshop with simulation of problem solution.

Sequence 7.2 – « Discussion group »

Workshop including exercise to make an introduction into the situation in the scope of 2 hours.

Goals

- to develop skills, to note and analyze expressions and perception of the group
- to enhance one's own analytical tools in specific contexts, specific for group or community
- to develop constructive tools of participation and positive cooperation

Description

Participative procedure workshop

Various support pedagogical instruments can be used to supplement this Module to spread correct sanitary procedures focusing mainly on public, or communities with the aim to support preventive practice of procedures: SI-DAJOC.

KILT project and its survival trough « Knowledge Identity Language Team » which resulted from it, is based on experience of professionals from health and social sector from human relations aspect which must be established with persons affected by the help.

Various European partners (educational institutions, health institutions, health care structures, social service institutions...) have therefore posed questions concerning the problems of these professionals when establishing possibly most effective relationship, with human respect towards inner social and cultural characteristics of persons they meet and to which they help.

The ability to create a firm, complex and balanced relationship with assisted person is therefore a basic capability to be applied by professional staff. It is important to develop this specific and supplementary aspect to what is currently taught at various European training courses of sanitary and social work to ensure support in considering cultural and language identities, as well as complicated situations when drafting methodology of assistance and social activity.

A concrete manifestation includes a production of educational modules and adapted pedagogical tools, focused on development and support of capabilities and skills in health care and social « white professions » to establish a relationship with others, including language and cultural specifics of service user, or client.

This reflection of specific traits is helpful in establishing and development of social, or professional relationship between vulnerable persons and social workers who are responsible for everyday care. It also facilitates a permanent employment and professional activity of these professionals in specific local areas and/or in the space of multicultural and /or multiethnic context.

Bibliography

- The art of giving and receiving FeedBack. Bingham House Books. Columbia, 1999.
- Seashore, Ch. N., Seashore, E. W., Weinberg, G. M.: What did you say? The art of giving and receiving FeedBack. Bingham House Books. Columbia, 1999.
- Vybíral, Z.: Přestaňme šířit hlouposti. Psychologie dnes, 2002.
- Hall, E. T.: The Silent Language. Doubleday. N.Y., 1959.
- Satirová, V.: Kniha o rodině. Práh, Praha 2006.
- Schultz von Thun, F.: Jak spolu komunikujeme. Překonávání nesnází při do-rozumívání. Grada Publishing, Praha 2005.
- Schwartz, B., Flowers, J. V.: Ako zlyháva terapeut. 50 spôsobov, ako stratit', alebo poškodiť vašich pacientov. Vydavateľstvo F, Trenčín 2007.
- Ury, W.: Síla a moc pozitívneho nesouhlasu. Management press, Praha 2007.

Contact

PaedDr. Gejza Adam, PhD.

St Elisabeth University of Health and Social Sciences, branch office bl. Z.G.
Malla

Požiarňická 1, 040 01 Košice
srk.košice@gmail.com

Roma Language and Literature in Secondary School Education

Gabriela Radičová

Abstract

The paper presents examples from pedagogical practice at Private Music and Drama Conservatory in the municipality of Hnúšťa and position of Roma language and literature in teaching process at secondary school. The paper is divided into four chapters. The first chapter describes characteristics and main focus of the school. The second part of the paper deals with the position of Roma language and literature in School education program and practical use of subjects focused on Roma culture in the conditions of our school. The third part of the paper focuses on pedagogical practice of Roma language and literature in teaching process and accompanying activities organized by our school to present Roma culture. The last part of the paper talks about advantages and importance of Roma language and literature in secondary school education.

Key words: Roma language and literature. School education program. Roma culture.

Introduction

According to experts' estimates 70 % of Roma in Slovakia speak Roma as their mother tongue. In spite of that no instruction is provided at schools in Slovakia in Roma language, even though many Roma children, mainly in Roma settlements in Eastern Slovakia, have only very limited or no command of Slovak language. There are no schools in Slovakia with instruction in Roma language. The constitution of SR guarantees the right of national minorities to education in their language. However, the School Act limits application of this right only to certain minorities – Roma language is not included into a list of languages which can be used at primary and secondary schools as a language of instruction.

1. School Characteristics and Focus

Private Music and Drama Conservatory became a part of network of schools and school facilities in 2010 as a branch office of Private Music and Drama Conservatory at Požiarnická 1, Košice, with starting day from 1st September 2010. On 1st September 2015 Private Music and Drama Conservatory became an independent legal entity as an independent school located in the municipality of Hnúšťa.

Founder of school: Kultúrne združenie občanov rómskej národnostnej menšiny Košického kraja, n.o.(Cultural Association of Citizens of Roma Nationality from Košice region), Jegerovo námestie č. 5, Košice.

The main goal of the school in times of its foundation was an intentional effort to increase knowledge level of Roma in the field of music, music and drama, singing and dance arts, creation of adequate conditions for a versatile personal development and education of pupils from socially disadvantaged background, Roma pupils in the spirit of multicultural education and to prepare students for life with the possibility to pursue pedagogical, artistic or other professional career.

School focus:

- to create equal education opportunities for children with socially disadvantaged background and coming from less stimulating environments,
- to prepare experts to work in this field who could change mindset and quality of life in Roma communities after their graduation,
- to support pupils from socially disadvantaged environment in form of social scholarships, Roma scholarships,
- to prevent spread of bullying, discrimination, xenophobia, racism and intolerance,
- to strengthen respect of cultural and national values, mother tongue, as well as its identity, Roma national minority culture and its history,
- to preserve and develop culture and identity of Roma living in SR, creating mainly working possibilities for them in social life and labour market,
- to present Roma culture.¹

Private Music and Drama Conservatory is a school with students from minority society and Roma ethnicity, tolerance is, therefore, a top priority among our students.

¹ PRIVATE MUSIC AND DRAMA CONSERVATORY,2015, p. 15.

The students study in the following study fields:

8226 Q music and dramatic art,

8229 Q music:

8229 Q 01 music – composition,

8229 Q 02 music – conducting,

8229 Q 03 music – piano,

8229 Q 05 music – fipple flute, flute, oboe, clarinet, bassoon, saxophone, trumpet, French horn, trombone, tube and percussion,

8229 Q 06 music – violin, viola, cello, contrabass, harp, guitar, cymbalo;

8229 Q 07 music – accordion;

8227 Q dance;

8228 Q singing.

Acquired education:

The aim of education in grade 1 to 4 of conservatory is to get a wide general basis, key competencies of complete secondary vocational education completed by secondary school final exam (higher secondary) – ISCED 3 A. After graduation students are ready to continue to study at university with focus on pedagogy or arts. The conservatory prepares students primarily for 6 year continuous study program. Students can achieve higher vocational education (tertiary) ISCED 5 B, which they study in the fifth and sixth year of conservatory.²

The study is completed by a prescribed final exam:

- artistic performance in main field of study,
- defending written final paper,
- summary exam in pedagogy.

Graduates receive a certificate of secondary education and a diploma with the right to use title “diplomovaný umelec” (Artist diploma) – DiS. art.

School graduates are qualified to teach at primary music schools, they are able to work and perform in theatre, philharmonic, professional art ensembles, as well as solo players. They can present their specific knowledge, skills and capabilities as their artistic opinion. The students are trained to be able to perform qualified work independently after graduation. The school also prepares students for university study.

² HAUSER.2008, p. 7.

2. Position of Roma Language and Literature in Teaching Process

Roma language, which is mandatory for all students, is a very attractive language in this type of school. Attention is paid to acquisition of oral and written communication in connection with history of Roma. It is also supplemented by the subject Roma cultural studies.

A big advantage of School educational program is the possibility to use available and optional subjects in school curricula. In accordance with school's main mission and our effort to develop and foster national awareness of students, we enrich **education content according to our own educational goals** by including subjects into school's curriculum which support Roma culture:

- Roma language and literature which are taught from grade 1 to 4 in the amount of 3 lessons per week,
- Roma language seminar which is taught from grade 5 to 6 in the amount of 1 lesson per week,
- Roma cultural studies which are taught from grade 1 to 4 in the amount of 2 lessons per week,
- Roma folk dance which is taught from grade 1 to 6 in the amount of 1 lesson per week,
- Playing in folk orchestra which is taught from grade 1 to 6 in the amount of 1 lesson per week,
- Playing in dance orchestra which is taught from grade 1 to 3 in the amount of 1 lesson per week

School's focus on Roma culture is evident in relation to all fields of study:

- Music and dramatic art – inclusion of original Roma poetry, prose and theatre plays with Roma themes into education plans,
- Dance and music and dramatic art – inclusion of Roma folk dance into thematic education plans,
- Singing, music – inclusion of Roma songs and compositions into thematic education plans.

Secondary school final exam in Roma language:

The aim and result of teaching subjects Roma language and literature is participation of students at secondary school final exam in Roma language and literature. Final exam is not mandatory, it is an optional subject. In spite of that students show high interest in final exam in Roma language and litera-

ture. Teachers try to motivate students to take final exam mainly from majority population and students of Hungarian origin, as far as students, whose native tongue is Roma, are concerned, it is obvious that they take final examination in this subject.

Final exam consists of 2 parts, including written and oral part. Its aim is to find out:

- a) knowledge of specific grammar rules,
- b) ability to translate texts from Roma into Slovak language,
- c) knowledge of Roma culture.

The written part of final exam in Roma language and literature is done in form of essay. The student selects one out of three assigned topics. The essay should demonstrate knowledge of grammar, vocabulary and overview of Roma literature. The oral part of final exam in Roma language and literature consists of reading text and oral interaction (conversation, dialogue, interview). Oral part includes questions:

- in grammar, focused to detect knowledge of grammar rules,
- practical – to find out the ability to translate simple sentences from Roma into Slovak and vice versa,
- in literature and folklore – to detect knowledge of Roma literature and culture (Roma writers, musicians, proverbs, sayings, riddles, songs).³

The organization of secondary school final exam is in the competence of school (relevant commission can submit topics for essay which are to be approved by school management). Target requirements are based on content and performance standard of Roma language and literature for higher secondary education and from international documents of Council of Europe for Roma language instruction.

Table 1 *Overview of students taking part in final exam in Roma language and literature at Private Music and Art Conservatory in Hnúšťa*

School year	Number of students taking part in final exam in Roma language and literature	Number of students from majority
2013/2014	9	4
2014/2015	9	3
2015/2016	7	4

³ FACUNA, 2012, p. 2.

3. Examples from Pedagogical Practice

The district of Rimavská Sobota is specific due to a high number of Roma. They can be sub-ethnically divided into Olas, Hungarian and Slovak Roma. Private Music and Drama Conservatory is attended by students from surrounding municipalities. The students from Revúca district are accommodated in a dormitory in Rimavská Sobota. The school is attended by students of Hungarian, Roma and Slovak nationality. Slovak Roma in this area – south and south-west of Slovakia – speak so called south-central or also “ahi dialect”, sometimes called “Hungarian” which is quite close to north-central dialect.⁴

Students of Hungarian origin have biggest problems at Roma language lessons concerning both orthography and pronunciation. They learn Roma language as a foreign language, since Hungarian Roma in Rimavská Sobota district do not speak Roma language at all. Slovak Roma mainly from the surrounding of Hnúšťa, Klenovec, Tisovec, Brezno and Revúca speak Roma language, for many students Roma language is their mother tongue. These students have an advantage when it comes to vocabulary, but they do not have a command of orthography and grammar of Roma language, since they never used this language during instruction. With regard to a systematic instruction of the subject Roma language and literature, teaching practice shows that after approximately 2-year study of Roma language and literature students’ knowledge gets at a similar level and students prepare for their final exam from their third year. We have good experience with students from majority population, many of them are interested in secondary school final exam in Roma language and literature.

Roma literature: is part of subject Roma language and literature. It is related to traditional Roma folklore which is divided into poetry and prose. The prose is mainly represented by hero fairy tales and funny stories about origin and life of Roma. The poetry contains lyrics of Roma songs which reflect inner world of Roma.⁵ The students of Department of Music and Dramatic Art at Private Music and Art Conservatory have an original Roma poetry and prose included in theatre plays within their curriculum. In subjects including artistic performance, drama analysis, major study field dramatic art, work with camera and microphone, students work with selection of works by Roma authors, including e.g. Dezider Banga, Elena Lacková, Daniela Šilanová-Hivešová, Milena Hübschannová. Students learn about specific expressions related to interpretation of Roma texts at their lessons.

⁴ ŠEBKOVÁ – ŽLNAYOVÁ, 2002, p. 9.

⁵ ZEMAN, 2007, p. 6.

Roma cultural studies:

The subject Roma cultural studies is a supportive and important subject at Private Music and Drama Conservatory. The aim of the subject is to become familiar with history, culture, music and way of life of Roma in Slovakia and in the world, to apply multiethnic dimension in instruction which helps students to accept differences and need of peaceful cohabitation of all nations. It includes understanding of Roma in society, relationships of majority and minorities, orientation in human rights agenda, to become familiar with forms of racial discrimination, being able to define Roma-related problems.⁶ It is a mandatory subject amounting to 2 lessons per week included in school education program at Private Music and Drama Conservatory. The main goal of this subject is to remove barriers between Roma and majority, to remove prejudice and stereotypes in the society, contributing, thus, to a better cohabitation of Roma and majority population in Slovakia.

Teaching of subjects focused on Roma culture – Roma language and literature and Roma studies – is strengthened by support activities, implemented by school:

- collaboration with Jan Pasiar library v Hnúšťa – reading of Roma fairy tales by students of music and dramatic art,
- collaboration with Matej Hrebenda library in Rimavská Sobota – organizing panel discussions, round tables with important personalities in Rimavská Sobota district,
- collaboration with s Gemersko-malohontské múzeum (Gemer Malohont Museum) in Rimavská Sobota, focused on Roma culture, accompanying cultural activities of students in study field music and singing in presentation of Roma culture, exhibition Romano dživipen,
- cultural performances, educational concerts to present Roma music in primary schools and kindergartens,
- organizing cultural and social activities at the occasion of International Roma Day, International Day of Roma Language in primary schools in Rimavská Sobota district,
- collaboration with civic associations focused on Roma at social and cultural activities,
- collaboration with Foster home Hnúšťa and Tornala in organization of discussions about position of Roma in society,
- school club activities within out of school activities – school orchestra, Roma choir singing.

⁶ PRIVATE MUSIC AND DRAMA CONSERVATORY, 2015, p. 2.

4. Importance of Roma Language and Literature Teaching at Secondary School

The aims of Roma language and literature teaching at primary school include:

- to acquire a standardized orthographic norm in Roma language, skills and habits and following them in writing accordingly,
- to strengthen Roma language as mother tongue of Roma in modern society,
- to support and develop cultivated speaking skills of Roma in Roma language,
- to contribute to forming of personality of Roma student and his/her engagement in society,
- to understand the importance of Roma work of literature in life of individuals and society
- to contribute to a good social climate between students in classroom and school,
- to acquire capabilities which allow students to understand the world without prejudice and stereotypes,
- to foster Roma identity and belonging to Roma national minority.⁷

Conclusion

The vision of the school is to prepare students for life to find a job in labour market. The education takes into account their abilities and is done through activities close to them. Used forms, methods and work tools are fully focused on students, on development of their key competences in the area which is dominant for them. Roma nation has gifted children, as other nations have, however, not enough attention is paid to search for Roma talents in Slovakia. They are even more important to them, because they are their future, hope for a better life and a good example.

In order to form qualities of Roma pupils and enable their successful inclusion into social life, it is necessary to teach Roma language and literature, as well as Roma cultural studies. Young Roma must be identified with their identity, they must know about their background, culture, native language, obtain complete secondary education, have a possibility to study at university.

At all levels of Slovak school system it is necessary and imperative to respect individual right to education according to one's knowledge, ensuring, thus, his or her future towards independence, self-realization and satisfaction.

⁷ FACUNA – GAŠPAROVÁ, 2011, s.2.

Bibliography

- FACUNA, J. – GAŠPAROVÁ, E.2011. *Štátny vzdelávací program Rómsky jazyk a literatúra Príloha ISCED 3*.Bratislava: National Institute of Education, 2011. p. 2.
- FACUNA, J. 2012.*Cielové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry Úroveň B1, B2*. Bratislava: National Institute of Education, 2012. p. 2.
- HAUSER, J.2008. *Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR*.Bratislava: National Institute of Education, 2008. p. 7.
- SÚKROMNÉ HUDOBNÉ A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM. *Tematicko výchovno-vzdelávací plán*. Hnúšťa, 2015. p.2.
- SÚKROMNÉ HUDOBNÉ A DRAMATICKÉ KONZERVATÓRIUM. 2015. *Školský vzdelávací program*. Hnúšťa, 2015. p. 15.
- ŠEBKOVÁ, H. – ŽLNAYOVÁ, E.2002. *Romaňičhib učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt)*. Praha: Nakladateľstvo Fortuna, 2002.p.9. ISBN 80-968784-0-9.
- ZEMAN, V. *Antológia rómskych spisovateľov*. Bratislava: National Institute of Education, 2007.s. 6. ISBN 80-89225-15-2.

Contact

Ing. Gabriela Radičová

Private Music and Drama Conservatory

Francisciho 186, Hnúšťa

E-mail: shdkhnusta@gmail.com

ISBN 978-80-8118-170-2



9 788081 181702



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

SPU ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV