

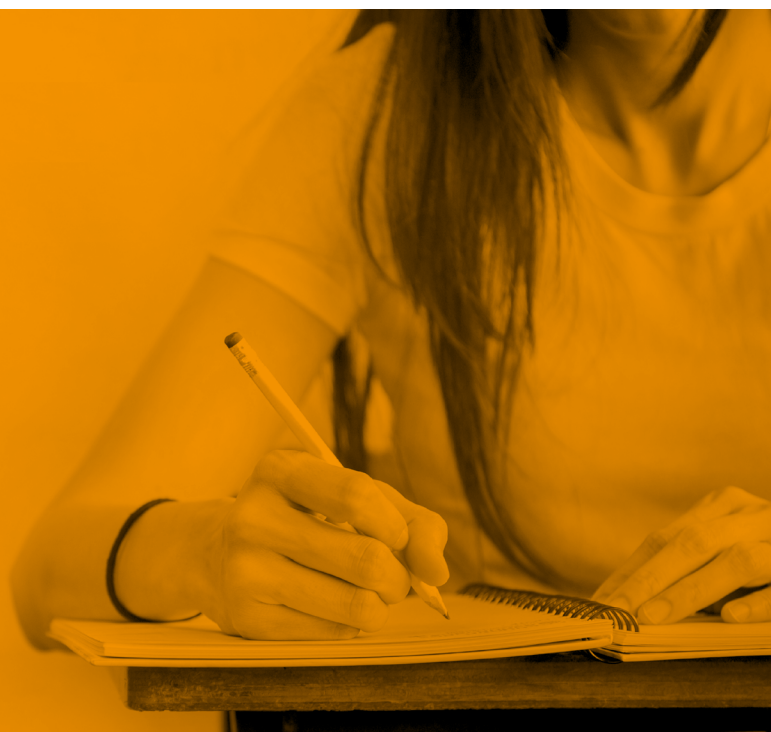
# INOVÁCIA – RÓMSKY JAZYK – INKLÚZIA

## VÝUČBA RÓMSKEHO JAZYKA METODIKOU VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA

**Jozef Facuna**  
**René Lužica**



Spolufinancované z  
programu Európskej únie  
Erasmus+



# **Inovácia – Rómsky jazyk – Inklúzia**

*Výučba rómskeho jazyka metodikou  
vyučovania cudzieho jazyka*

**Editori:**

**Jozef Facuna**

**René Lužica**

Bratislava 2019

**Jozef Facuna**  
**Eva Gašparová**  
**Jan Červenka**  
**Helena Sadílková**  
**David Little**  
**René Lužica**  
**Calin Rus**  
**Ion Duminica**  
**Martin Adamovič**

Materiál je intelektuálnym výstupom projektu „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“, ktorý bol financovaný Európskou úniou v rámci programu Erasmus+.

**Editori:** Jozef Facuna, René Lužica

**Recenzenti:** Ingrid Lukáčová, Jarmila Vaňová

**Jazyková korektúra v slovenskom jazyku:** Mgr. Božena Mizerová

**Grafické spracovanie:** Ján Vajsábel

**Hlavný koordinátor projektu:**

Štátny pedagogický ústav, Bratislava, Slovensko

**Partneri projektu:**

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Seminár romistiky, Katedra stredoeurópskych štúdií,  
Praha, Česká republika

Nansenovo centrum pre mier a dialóg, Lillehammer, Nórsko

Podpora Európskej komisie, na výrobu tejto publikácie nepredstavuje súhlas s obsahom, ktorý odráža len názory autorov, a Komisia nemôže byť zodpovedná za prípadné použitie informácií, ktoré sú v nej obsiahnuté.

# Obsah

Úvod .....	6
Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia .....	8
Pedagogické dokumenty vypracované v rámci projektu „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“ .....	20
Co není v kurikulech romštiny na první pohled patrné: Funkce romštiny v životě romských žáků a ve vzdělávání .....	26
Hledání místa romštiny ve školním prostředí a výuce na základních a středních školách – nejen na Slovensku .....	35
Zlepšení kvality vzdelávania v rómčine v Európe: plurilingválny prístup Rady Európy a autonómia učiaceho sa .....	44
Od cigánčiny k rómčine – kedy sa bude učiť rómsky jazyk na univerzitách? .....	52
Rómsky jazyk vo vzdelávacom systéme v Rumunsku .....	62
Výučba Kurikula „Dejiny, kultúra a tradície Rómov“ prostrednítvom rómskeho jazyka v mladvskej republike: výzvy a otázky .....	71
Sociálne a kultúrne podmienky výchovy a vzdelávania žiakov v rómskom jazyku .....	81
Improving the quality of Romani education in Europe: the Council of Europe’s plurilingual approach and learner autonomy .....	92
Romani language in the Romanian education system .....	100
Teaching Curriculum “Roma History, Culture and Traditions” through Romani language in the Republic of Moldova: challenges and issues .....	110
Závery z medzinárodnej konferencie .....	120

# Úvod

Rómovia žijú vo všetkých európskych krajinách. Ich počet sa odhaduje na 9 -10 miliónov. Predstavujú najpočetnejšiu národnostnú menšinu – bez vlastného územia, štátu. Väčšina Rómov žije v Európskej únii. Ich postavenie je formulované na princípoch rovnosti, demokracie, a dodržiavania ľudských práv. EÚ je spoločenstvom rozmanitých národov a národností so špecifickým historickým, kultúrnym a sociálnym vývojom. Charakteristickým rysom rozmanitosti európskych národov je jazyková rozdielnosť a rôzne prístupy jednotlivých krajín k jazyku rómskej populácie. Problematiku deklarovania národnostných práv Rómov, kodifikácie, štandardizácie a vyučovania rómskeho jazyka rieši každá krajina samostatne.

V Slovenskej republike ústava garantuje v článku 34, odsek 1 právo občanom tvoriacim národnostné alebo etnické menšiny právo rozširovať a prijať informácie v ich materinskom jazyku. V odseku 2 sa explicitne uvádza právo na vzdelanie v ich materinskom jazyku (Ústava Slovenskej republiky, 2004, s. 14 – 15). Uvedenej problematike sa týkajú doplňujúce zákony a vyhlášky ministerstiev školstva, vnútra, kultúry a spravodlivosti. Súčasný systém právnych noriem platných v SR reprezentuje v uvedenej oblasti 26 predpisov, ktoré upravujú práva osôb patriacich k národnostným menšinám. Z tohto počtu sa úpravou práv na používanie materinského jazyka zaoberá 12 noriem. Podľa legislatívnych dokumentov v danej problematike neexistuje právne vákuum.

Kde je problém s rómskym jazykom? O Rómoch sa všeobecne, stereotypne konštatuje, že sú špecifickou národnostnou menšinou. Zodpovednosť za pomalý postup v napĺňaní jazykových práv sa zvaľuje na Rómov samotných. Rómska národnostná menšina bola deklarovaná vládou Slovenskej republiky v roku 1991. Uznanie národnostných práv však neprinieslo kvalitatívnu zmenu. Štandardizácia rómskeho jazyka sa uskutočnila až v roku 2008 a položila legislatívne základy pre vytvorenie plnohodnotných podmienok na výchovu a vzdelávanie v rómskom jazyku vrátane prípravy pedagógov vyučujúcich rómsky jazyk, resp. v rómskom jazyku. Reformou školstva a prijatím Zákona o výchove a vzdelávaní v roku 2008 sa vytvorili legislatívne podmienky pre vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách (ZŠ, SŠ) v rámci dvojúrovňového modelu vzdelávania. Zmenou v systéme vzdelávania sa podarilo rómsky jazyk zaradiť do Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania. K dispozícii sú Výkonové a obsahové vzdelávacie štandardy pre rómsky jazyk a literatúru pre ZŠ a SŠ. Dostatočne pripravená legislatíva je východiskom pre realizovanie cieľov vzdelávania rómskej národnostnej menšiny, začlenenia rómskych žiakov do školského prostredia. Je dôležité, aby pedagóg počas vyučovania vedel komunikovať v rómskom jazyku,

minimálne používať základnú terminológiu s cieľom porozumieť žiakovi z rómskeho kultúrneho prostredia. Pedagógovia sú kľúčovými aktérmi pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov zo znevýhodneného prostredia. Zabezpečením inovatívneho vzdelávania pedagógov, inovovaním didaktiky rómskeho jazyka a vypracovaním rôznych učebných materiálov sa postupne pomalými krokmi darí vytvárať také vzdelávacie podmienky, ktoré zintenzívnia priaznivú školskú klímu v kontexte interkultúrneho porozumenia.

Vzdelávanie Rómov je celoeurópskou témou, pri jej riešení je potrebná výmena praktických skúseností a osvedčených inovatívnych postupov rôznych krajín v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Cieľ: - výmena najnovších vedeckých poznatkov a skúseností, ako aj formulácia záverov a praktických odporúčaní pre rozvoj inkluzívnej edukácie prostredníctvom inovatívnych prístupov rešpektujúcich kultúrnu rozmanitosť detí a žiakov. Konferencia je preto príležitosťou pre zdieľanie intelektuálnych výstupov projektu pod sloganom Inovácia – Rómsky jazyk – Inklúzia a osvedčených postupov v oblasti plánovania vyučovania rómskeho jazyka metódou vyučovania cudzieho jazyka.

Našimi spolupracovníkmi sú reprezentanti partnerských organizácií projektu, Úradu vlády Slovenskej republiky, Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a jeho priamo riadených organizácií, Národnej agentúry Erasmus+, Rady Európy, riaditelia, učitelia, odborní zamestnanci zo základných a stredných škôl, zástupcovia mimovládnych organizácií, experti z Nórska, Írska, Nemecka, Rumunska, Moldavska, Českej republiky, ktorí svojimi erudovanými príspevkami obohatili vedeckú konferenciu.

Bratislava, Jún 2019

Jozef Facuna, René Lužica

# Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia

Jozef Facuna

## Abstrakt

Rómska národnostná menšina má právo vzdelávať sa v rómskom jazyku. Slovenský vzdelávací systém požiadavky Rómov reflektuje a v tejto súvislosti realizuje rôzne aktivity na národnej a medzinárodnej úrovni, ktoré postupne vytvárajú kvalitné podmienky pre vzdelávanie v rómskom materinskom jazyku. Dodnes však chýbajú kvalifikovaní učitelia rómskeho jazyka, rôzne didaktické prostriedky potrebné pre vyučovanie rómskeho jazyka v základných a stredných školách pre učiteľov a pre žiakov, intenzívne vzdelávanie v inovatívnych vzdelávacích metódach. Cieľom tohto príspevku je poskytnúť informácie o aktivitách uskutočnených v oblasti rozvoja rómskeho jazyka na Slovensku a poukázať na nevyhnutnosť naďalej realizovať aktivity podporujúce vzdelávanie Rómov.

**Kľúčové slova:** Inovátične vzdelávanie. Rómsky jazyk. Inklúzia.

## Úvod

Rómovia sú oficiálne uznaní za národnostnú menšinu (Vláda SR, uznesenie č. 53, 1991) a prináleží im všestranný kultúrny a etnický rozvoj. Od roku 1991 sa môžu slobodne prihlásiť k svojej národnosti. Rómsky jazyk patrí medzi regionálne a menšinové jazyky, ktoré Slovenská republika („SR“) uznáva na účely uplatňovania Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov. Z toho vyplýva, že na Slovensku existuje aj v právnom zmysle rómska národnostná menšina, ktorá používa všetky práva priznávajúce Ústavou SR národnostným menšinám. Oficiálne zrovnoprávenie rómskeho jazyka s jazykmi ostatných národnostných menšín žijúcich na Slovensku sa formálne uskutočnilo 29. júna 2008 v historickej budove Národnej rady SR v Bratislave. Štandardizácia rómskeho jazyka položila legislatívne základy pre vytvorenie plnohodnotných podmienok na výchovu a vzdelávanie v rómskom jazyku vrátane prípravy pedagógov vyučujúcich rómsky jazyk, resp. v rómskom jazyku, používanie rómskeho jazyka vo verejnom, či kultúrnom živote národnostnej menšiny v zmysle uplatňovania Zákona č. 184/1999 Z.z. z 10. júla 1999 o používaní jazykov národnostných menšín a Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov (príloha k uzneseniu Vlády SR č. 27/2001).



Reformou školstva a prijatím Zákona o výchove a vzdelávaní (2008) sa vytvorili legislatívne podmienky pre vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry v základných školách (ZŠ) a stredných školách (SŠ) v rámci dvojúrovňového modelu vzdelávania (Štátny vzdelávací program, garantom ktorého je Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) priamo riadená organizácia MŠVVaŠ SR a Školský vzdelávací program, garantom ktorého je škola). Zmenou v systéme vzdelávania sa podarilo rómsky jazyk zaradiť do štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania. Sú k dispozícii výkonové a obsahové vzdelávacie štandardy pre rómsky jazyk a literatúru pre ZŠ a SŠ. Tieto vzdelávacie štandardy boli vypracované členmi predmetovej komisie pre rómsky jazyk a literatúru a rómske reálie. Predmetová komisia je poradným orgánom riaditeľa ŠPÚ fungujúca od roku 2008. Aj napriek dostatočne pripravenej legislatíve, podmienky pre uplatnenie vyučovania rómskeho jazyka v praxi sú nedostačujúce a ťažko realizovateľné. Neexistuje jazykové portfólio, je nedostatok pedagógov, ktorí by ovládali rómcinu k pomeru detí a žiakov z rómskych komunít. Absentujú učebné a didaktické materiály rómskeho jazyka. Tieto činitele sú častými príčinami neúspešnosti žiakov z rómskych komunít v školskom prostredí, etnických konfliktov a rôznych prejavov segregáčného vzdelávania.

Napríklad Verejná ochrankyňa práv J. Dubovcová poukazuje na fakt, že „porušovanie základného práva detí na prístup k vzdelaniu a na vzdelávanie má charakter systémovej chyby v právnom aj faktickom nastavení školského systému. Dôsledky tejto chyby majú dlhodobu nepriaznivú dopadu na celú spoločnosť a podpisujú sa pod takmer uzavretý kruh dedičnej chudoby ľudí z vylúčených spoločností, ktoré sa skladajú najmä z nevzdelaných členov rómskej menšiny“. Rómovia na Slovensku sú preto častými obeťami rôznych foriem diskriminácie. V správe „Vplyv praxe testovania školskej spôsobilosti na základné práva dieťaťa z nepodnetného prostredia s kultúrnou, sociálnou, jazykovou bariérou, najmä z rómskej národnostnej menšiny“ (2014). V ďalšej správe o výsledkoch prieskumu získavania informovaného súhlasu od rodičov žiaka základnej školy s osobitným zameraním na zisťovanie postupu, ktorým školy získavajú informovaný súhlas od rómskych rodičov žiaka s kultúrnou, sociálnou a jazykovou bariérou, aj žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (2015) potvrdzujú skutočnosť, že školy, v ktorých podstatnú časť dlhodobu tvoria žiaci s rómskym materinským jazykom, sú vnútorne nastavené tak, že od svojich žiakov s rómskym materinským jazykom ako samozrejmosť očakávajú, že už vo svojom útlom veku budú ovládať štátny jazyk. Hoci školy pôsobia v oblasti verejnej správy, nie sú pripravené ani v nevyhnutnom rozsahu s nimi, s ich rodičmi komunikovať v ich materinskom rómskom jazyku. V prípade jazykovej bariéry sa obracajú na školských asistentov alebo komunitných pracovníkov, čo je neprofesionálne, pretože pedagóg má priamo počas vyučovania vedieť komunikovať v rómskom jazyku, minimálne používať základnú terminológiu s cieľom porozumieť žiakovi z iného kultúrneho prostredia. Pedagóg má byť pripravený na vzdelávanie žiakov zo znevýhodnených skupín. Je preto nevyhnutne zabezpečovať inovatívne vzdelávania pedagógov, inovovať didaktiku

rómskeho jazyka a vypracovať rôzne učebné materiály so zámerom podpory škôl pri vytváraní takých vzdelávacích podmienok, ktoré zintenzívnia priaznivú školskú klímu v kontexte interkultúrneho porozumenia. Sme presvedčení o tom, že pedagógovia sú kľúčoví pri dosahovaní lepších výsledkov žiakov zo znevýhodneného prostredia z rôznych regiónov Slovenska. Vzdelávanie Rómov je celoeurópskou témou, pri jej riešení sa vyžaduje výmena praktických skúseností a osvedčených inovatívnych postupov rôznych krajín v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

## **1. Aktivity súvisiace s rozvojom rómskeho jazyka na Slovensku**

Projekt experimentálnej verifikácie efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry a kurikula predmetu rómskych reálií v základných a stredných školách, garantom ktorého bol Štátny pedagogický ústav bol prvým experimentálnym overovaním a východiskom pre štandardizáciu rómskeho jazyka na Slovensku. Projekt bol realizovaný 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. Predmetné experimentálne overovanie schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14. 4. 2003 pod číslom 1999/2003 – 44.

Hlavným cieľom projektu bolo experimentálne overiť rôzne varianty a modely učebných plánov a učebných osnov, stanoviť kritériá pre tvorbu učebníc a manuálov, navrhnuť princípy overovania štandardov, navrhnuť princípy pre prípravu a vzdelávanie učiteľov. Predmetom experimentálneho overovania bolo navrhnuť, overiť a predložiť na schválenie základné pedagogické dokumenty, vrátane učebných textov, materiálov, učebníc, metodických a didaktických materiálov pre učiteľov, ktoré by boli relevantnými podkladmi pre vyučovanie rómskeho jazyka a literatúry ako štandardného vyučovacieho predmetu pre základné a stredné školy. Ďalším cieľom projektu bolo navrhnuť, overiť a predložiť na schválenie obsah vyučovania predmetu rómske reálie ako štandardného vyučovacieho predmetu pre 2. stupeň základných škôl a stredné školy. Projekt bol ukončený k 30. 06. 2009.

Realizácia experimentu pozostávala z:

- dočasných vyrovnávacích opatrení s cieľom pripraviť dostatočný počet pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku, ktoré boli schválené MŠ SR pod číslom CD-2004-7613/14980-1:097, (bolo vyškolených 25 frekventantov),
- experimentálnej verifikácie efektívnosti kurikula predmetu rómske reálie v základných a stredných školách, ktoré schválilo MŠ SR pod číslom CD-20045211/18824-3:097,

- projektu s názvom „Zvýšenie kvalifikačného potenciálu príslušníkov rómskej komunity zavedením nového študijného zamerania Romistika do systému vzdelávania stredných škôl“, reg. č. SOP LZ 2004/NP1-002, kód projektu: 11230100003,
- otvorenia detašovaného pracoviska projektu „Romistika“ v Košiciach,

Výstupy projektu boli prvé pedagogické dokumenty:

- Učebné osnovy rómskeho jazyka pre 1.– 4. ročník ZŠ,
- Učebné osnovy rómskeho jazyka pre stredné odborné školy a gymnázia,
- Cieľový vzdelávací štandard rómskeho jazyka pre stredné odborné školy a gymnázia.
- Učebné osnovy predmetu rómske reálie,
- Vzdelávací štandard predmetu rómske reálie,
- Témy predmetu rómske reálie ako súčasť prierezovej témy štátneho vzdelávacieho programu Multikultúrna výchova.

Ďalší projekt, ktorý prispel výraznou mierou k realizácii záverov z týchto experimentálnych overovaní v praxi bol preddefinovaný projekt s názvom „Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov“, ktorý realizoval Štátny pedagogický ústav v rámci Programu SK 04 „Miestne a regionálne iniciatívy na zníženie národnostných nerovností a podporu sociálnej inklúzie“. Partnerom tohto programu bola Rada Európy a jeho správcom bol Úrad vlády Slovenskej republiky. Slogan pre tento projekt bol „Spolu s Rómami dosiahneme viac“.

Projekt bol spolufinancovaný z Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky. Projekt trval v období od 15. 11. 2013 do 30. 04. 2016. Jeho cieľom bolo prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov základných škôl a vypracovania niekoľkých publikácií podporiť proces interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania na školách. Vzdelávanie a publikácie boli zamerané na rómsky jazyk, kultúru a históriu Rómov, ale aj na metódy vzdelávania, ktoré umožnili frekventantom realizovať inovatívne pedagogické prístupy zodpovedajúce potrebám a záujmom žiakov, najmä z rómskych komunít v školách.

Inovatívne vzdelávanie učiteľov, vychovávateľov, asistentov učiteľov a pracovníkov zaoberajúcich sa vzdelávaním detí a žiakov z rómskych komunít prebiehalo v týchto oblastiach: história Rómov a rómska kultúra, inovatívne vzdelávacie metódy, rómsky jazyk ako pomocný jazyk vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzdelávacie program zahŕňal tieto tematické celky: 1. Úvod k interkultúrnemu vzdelávaniu, 2. O histórii, etnografii a folklóre Rómov, 3. Motivácia žiakov konverzáciou v rómskom jazyku, 4. Inovatívnymi metódami k inklúzii vo vzdelávaní. Obsah programu inovatívneho vzdelávania bol zameraný na získanie a zdokonaľovanie nadpredmetových profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov, ktoré sú potrebné na aplikáciu nových poznatkov v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov z rómskych komunít. Absolventi vzdelávania získali najnovšie poznatky, ako motivovať žiakov, aby sa ich záujem o vzdelávanie zvýšil, a ako zvyšovať schopnosti a zručnosti žiakov tak, aby im pomáhali dosahovať lepšie výsledky v škole. Vzdelávacie tréningy zároveň rozšírili vedomosti z histórie Rómov, rómskej kultúry, rómskeho jazyka a inovatívnych vzdelávacích metód.

Učители základných škôl pred skúšobnou komisiou prezentovali svoje práce v podobe prezentácií výchovno-vzdelávacích ukážok, v rámci ktorých preukázali schopnosti aplikovať získané poznatky z inovatívneho vzdelávania v pedagogickej praxi. Inovatívne vzdelávanie bolo akreditované MŠVVaŠ SR pod názvom „Interkultúrne vzdelávanie v základnej škole so žiakmi z rómskych komunít“, číslo rozhodnutia o akreditácii: 1184/2014 - KV. Absolvent akreditovaného vzdelávania získal 25 kreditov.

V rámci tohto projektu okrem vzdelávacích aktivít v Bratislave a v nórskom Lillehammeri sme pripravili limitovanú edíciu niekoľkých publikácií:

- Rozprávky v slovenskom a rómskom jazyku
- Rómsko - slovenská čítanka
- Rómsko - slovenská čítanka - pracovný zošit
- Amari Romaňi Čhib/Naša rómčina
- Amari Romaňi Čhib/Naša rómčina - pracovný zošit
- Dejepisná čítanka (pátrame po minulosti Rómov)
- Rómsko-slovenský-slovensko-rómsky slovník
- Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie na školách
- Zborník z medzinárodnej konferencie

- Rómska kultúra
- Školská sociálna práca so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít

Tieto publikácie prispeli k vytvoreniu podmienok pre vyučovanie rómskeho jazyka a sú učebnými pomôckami pre učiteľov a žiakov. Existuje však dodnes potreba škôl rozvíjať vyučovanie rómskeho jazyka po rôznych stránkach. Od inovácie obsahu vyučovacieho predmetu, inovatívneho vzdelávania až po tvorbu nových učebníc, cvičebníc a pracovných listov.

## ***2. Medzinárodný projekt Inovácia – Rómsky jazyk – Inklúzia v rámci programu Erasmus +***

K zvyšovaniu kvality vyučovania rómskeho jazyka a možností vyučovať tento jazyk v školách prispieva aj medzinárodný projekt s názvom „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“, ktorý je financovaný z prostriedkovej Európskej únie v oblasti vzdelávania, odbornej prípravy, mládeže a športu v rámci programu Erasmus+. Termín trvania projektu: 01. 09. 2016–31. 08. 2019. Hlavným koordinátorom tohto projektu je Štátny pedagogický ústav. Medzinárodní projektoví partneri sú Seminář romistiky, Katedra stredo európskych štúdií, Filozofická fakulta Karlovej univerzity, Praha, Česká republika a Nansenovo centrum pre Mier a dialóg, Lillehammer, Nórsko.

Karlova Univerzita, Filozofická fakulta, Seminář romistiky bola prvým partnerom projektu. Je verejnou inštitúciou, ktorá poskytuje bakalárske a magisterské štúdium v odbore Romistika v Európe. Má skúsenosti s medzinárodnými projektmi, vzdelávacími aktivitami, tvorbou učebných zdrojov, slovníkov. Ich publikačná činnosť je medzinárodná, podieľajú sa na vydávaní jedinečného odborného recenzovaného časopisu Romano džaniben ([www.dzaniben.cz](http://www.dzaniben.cz)). Organizujú medzinárodné konferencie o rómčine a spolupracujú s rôznymi európskymi krajinami. Karlova Univerzita, Filozofická fakulta, Seminář romistiky disponuje odbornými zamestnancami, ktorí sa venujú rozvoju rómskeho jazyka a rómskej kultúry. Majú vytvorené podmienky pre realizáciu rôznych nadnárodných projektov. Odborní zamestnanci sú skúsení a majú kompetencie v oblasti inovácií vzdelávacích programov rómskeho jazyka, ako aj v oblasti tvorby učebných materiálov z rómskeho jazyka a rómskej kultúry. PhDr. Jan Červenka, Ph.D je medzinárodne uznávaným odborníkom, participoval na príprave študijného programu „Romistika“ a je riešiteľom niekoľkých zahraničných grantov, napr. Research on the Ethnocultural Identity of the Roma through their Life Stories Narratives (PHARE, 2000), Migrace Romů z České a Slovenské republiky do Velké Británie a Kanady

(2015-2017), Program na podporu implementácie Evropskej charty regionálnych či menšinových jazykú (Úrad vlády ČR): 2010, Slovník romských neologismú.

Nansen Fredssenter/Nansen Center for Peace and Dialogue (NCPD), medzinárodná mimovládna organizácia, ktorá podporuje interkultúrny a medzietnický dialóg na regionálnej a národnej úrovni s cieľom prispieť k mierovému riešeniu konfliktov cez rôzne programové aktivity v oblasti vzdelávania bola druhým zahraničným partnerom projektu. Nansen Dialóg Network (NDN) je sieť, ktorá zdieľa svoje know-how s miestnymi, národnými a medzinárodnými partnermi a spoločne prispievajú k mierovému riešeniu konfliktov po celom svete. Jedným zo strategických cieľov NDN je podporovať inkluzívne a integrované vzdelávanie v multietnických a multikultúrnych spoločnostiach. Zástupca tejto organizácie prof. Steinar Bryn svojimi skúsenosťami v oblastiach podpory interkultúrneho a medzietnického dialógu prispel ku kvalitným intelektuálnym výstupom projektu. Prof. Bryn je odborníkom v oblasti integrácie žiakov z rôznych etnických a kultúrnych skupín v Nórsku. Zaoberá sa posilnením kľúčových kompetencií učiteľov vyučujúcich žiakov v multikultúrnom prostredí či riešení každodenných problémov v edukácii žiakov v takomto prostredí. Prof. Steinar Bryn z Nansen Center for Peace and Dialogue získal „Cenu Amalie Laksow za ľudské práva“, ocenenie „Bridge-builder Prize“ a bol nominovaný na Nobelovu cenu za mier.

Prvým cieľom tohto projektu bolo inovovať Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, ktorý bol vypracovaný v spolupráci zástupcov Európskeho fóra Rómov a zástupcov Rady Európy v roku 2008 a jeho prispôsobenie podmienkam slovenského systému vzdelávania. Druhým cieľom bolo vzdelávať inovatívne na zdokonalenie profesijných kompetencií účastníkov „blended mobility“. Vzdelávanie bolo zamerané na rozvíjanie a zdokonalenie profesijných kompetencií v rómskom jazyku a v oblasti pedagogickej činnosti v interkultúrnom prostredí, ako aj na zvyšovanie profesijných kompetencií v oblasti využívania Inovovaného Rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka v pedagogickej praxi. Splnenie týchto cieľov má zabezpečiť kvalitné podmienky pre vyučovanie rómskeho jazyka v školskom i mimoškolskom prostredí a tak prispieť k inklúzii žiakov zo znevýhodneného prostredia s dôrazom na žiakov z rómskych komunít.

### ***3. Intelektuálne výstupy projektu Inovácia – Rómsky jazyk – Inklúzia v rámci programu Erasmus +***

Projekt sa zamerail na tvorbu intelektuálnych výstupov:

Intelektuálny výstup č. 1:

- Inovovaný Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka

- Inovovaný rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, jazyková úroveň A1 (primárne vzdelávanie)
- Inovovaný rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, jazyková úroveň A2 (nižšie stredné vzdelávanie)
- Inovovaný rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, jazyková úroveň B1 (vyššie stredné vzdelávanie)
- Inovovaný rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, jazyková úroveň B2 (vyššie stredné vzdelávanie)

#### Intelektuálny výstup č. 2: Inovované európske jazykové portfólia

- Inovované európske jazykové portfólio – Učenie sa rómskeho jazyka, jazyková úroveň A1 (žiaci vo veku 6 – 9 rokov)
- Inovované európske jazykové portfólio – Učenie sa rómskeho jazyka, jazyková úroveň A2 (žiaci vo veku 10 – 14 rokov)
- Jazykové portfólio – Učenie sa rómskeho jazyka, jazyková úroveň B1 (žiaci vo veku 15 – 18 rokov)
- Jazykové portfólio – Učenie sa rómskeho jazyka, jazyková úroveň B2 (žiaci vo veku 15 – 18 rokov)
- Rómsko-slovenský slovník

#### Intelektuálny výstup č. 3: Príručka pre učiteľa - Ako používať inovované Jazykové portfólio – učenie sa rómskeho jazyka

#### Intelektuálny výstup č. 4: Akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov

Inovovaný Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka je rozdelený podľa jazykových úrovní (A1, A2, B1, B2). Všetky programy zahŕňajú: obsah, úvod, charakteristiku predmetu a jeho ciele, všeobecné kompetencie, komunikačné a jazykové kompetencie, sociolingválne kompetencie, pragmatické kompetencie a interkultúrne komunikatívne kompetencie. Obsahujú obsahový štandard a výkonový štandard podľa jednotlivých jazykových úrovní. Výkonové štandardy: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, ústny prejav – monológ, ústny prejav – dialóg a písomný prejav. Zahŕňajú vybranú odporúčanú lexiku a komunikačné kompetencie (lexika, gramatika, slovné druhy, syntax, výslovnosť - ortoepia a pravopis – ortografia). Uvádzajú sa tiež učebné zdroje a záver.

Cieľom vyučovania rómskeho jazyka podľa jazykových úrovní je systémovo a postupne posilňovať jazykové kompetencie žiakov v rómskom jazyku. Dôraz sa pritom kladie v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (SERR) na: 1) počúvanie s porozumením, 2) čítanie s porozumením, 3) ústny prejav – monológ, 4) ústny prejav – dialóg, 5) písomný prejav. Zámerom dokumentov, ktoré sa budú využívať vo vyučovacom procese, je vzbudiť záujem žiakov o rómsky jazyk a literatúru a kultúru, budovať vzťah k nemu ako k jednému z jazykov, ktoré sú súčasťou spoločného európskeho kultúrneho a jazykového dedičstva, podporiť a rozvíjať vyjadrovacie schopnosti žiakov, osvojiť si základné pravidlá pravopisu v rómskom jazyku, zručnosti a návyky a využívať ich v správnom spisovnom prejave, sprostredkovať základné vedomosti v rómskom jazyku, byť prínosom k celkovému vývinu osobnosti žiakov, motivovať žiakov k štúdiu jazykov a k štúdiu všeobecne, viesť žiakov k poznávaniu ich vlastnej kultúry, poznávaniu a akceptovaniu iných kultúr, k rozširovaniu obzoru žiakov a k ich informovanosti, k rovnováhe medzi pocitom spolupatričnosti a otvorenosťou k svetu bez predsudkov. Učiť žiakov tolerovať odlišnosti, vytvárať predpoklady pre úspešnosť rómskych žiakov v škole. Vyučovanie rómskeho jazyka prispieva: a) k osvojeniu si jazykových a kultúrnych kompetencií na požadovanej jazykovej úrovni, b) k zdokonaleniu konverzačných zručností v rómskom jazyku, c) k prehĺbeniu slovnjej zásoby.

Inovovaný Rámcový vzdelávací program – primárne vzdelávanie (jazyková úroveň A1) umožňuje pomocou nových foriem vzdelávania prehĺbiť si jazykové kompetencie. Žiaci dokážu porozumieť hovorenému jednoduchému a krátkemu textu, porozumieť písanému jednoduchému a krátkemu textu, viesť samostatne dialóg a monológ na známe témy z každodenného života a napísať jednoduchý a krátky text.

Inovovaný Rámcový vzdelávací program – nižšie stredné vzdelávanie (jazyková úroveň A2) už zahŕňa náročnejšie témy, ktoré zohľadňujú kognitívne schopnosti žiakov druhého stupňa základných škôl. Cieľom je rozvíjať čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov, prispievať k formovaniu osobnosti žiaka. Žiaci prostredníctvom rôznych príbehov piesní, hádaniek získavajú poznatky a vedomosti, ktoré umožňujú jednotlivcovi spoznávať, dorozumievať sa a porozumieť, hodnotiť, účinne konať, začleniť sa do spoločenských vzťahov a osobnostne sa rozvíjať vrátane svojich zručností pre používanie jazyka ako nástroja formálneho vzdelávania.

Inovovaný Rámcový vzdelávací program – vyššie stredné vzdelávanie (jazyková úroveň B1) je zameraný na vyučovanie predmetu rómsky jazyk, zabezpečuje žiakom strednej školy produktívne i receptívne osvojenie si príslušného jazyka na jazykovej úrovni B1. Umožňuje ďalej zdokonaľovať sa v jazyku, využívať ho na svoj odborný i všeobecný kultúrny rozvoj a úspešne sa zapájať do spoločenského a verejného života. Žiaci nadobudnú schopnosť dohovoriť sa a vyjadrovať sa v danom



jazyku s použitím slovnej zásoby na vymedzené témy. Opísať nepredvídateľné situácie, komunikovať primerane správne v známych kontextoch, správne využívať repertoár často používaných gramatických prostriedkov a vetných štruktúr v ľahko predvídateľných situáciách, vytvoriť zrozumiteľný text, využívať pravopis, interpunkciu a logické členenie textu, vyjadrovať myšlienky, ovládať gramatiku, správne reagovať v bežných spoločenských komunikačných situáciách, poznať rozdiely medzi formálnym a neformálnym prejavom, udržiavať a rozvíjať základnú spoločenskú konverzáciu prostredníctvom jednoduchších bežných výrazov, slovné sa vyrovnávať s krátkymi spoločenskými situáciami a využívať na to každodenné zdvorilostné formy pozdravov a oslovení.

Inovovaný Rámcový vzdelávací program – vyššie stredné vzdelávanie (jazyková úroveň B2) sa zameriava na to, aby si študenti učiaci sa jazyk na jazykovej úrovni B2 osvojili jazykové kompetencie a dokázali: 1) vysvetliť a obhájiť si svoje názory v diskusii s použitím relevantného vysvetlenia, argumentov a komentárov, 2) aktívne sa zúčastňovať na neformálnej diskusii v známom kontexte, 3) komentovať, zreteľne formulovať svoje názory, 4) prirodzene, plynulo a efektívne konverzovať, 5) pochopiť podrobne, čo sa hovorí v štandardnom hovorenom jazyku, 6) viesť bežnú konverzáciu s rodenými hovoriacimi bez toho, aby to pre ktoréhokoľvek účastníka interakcie predstavovalo zvýšené úsilie, 7) ovládať gramatiku v relatívne vysokej miere, nerobiť chyby, ktoré by viedli k nedorozumeniu a väčšinu svojich chýb dokázať opraviť, 8) osvojiť si jasnú, prirodzenú výslovnosť a intonáciu, 9) vytvoriť jasne zrozumiteľný súvislý písomný text, ktorý sa riadi štandardným usporiadaním a členením do odsekov, 10) pomerne presne osvojiť si pravopis a interpunkciu.

Príručka pre učiteľa - Ako používať inovované Jazykové portfólio – učenie sa rómskeho jazyka obsahuje všeobecnú charakteristiku Inovovaného rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka podľa jazykových úrovní A1, A2, B1, B2. Usmerňuje používateľa, ako pracovať s týmito programami, metódy a formy práce, charakteristiku kľúčových kompetencií, jazykové prostriedky a ich nácvik, nácvik grafických prostriedkov, lexiky, gramatiky a nácvik rečových schopností. Vyučujúci pracuje s rôznymi textami a cvičeniami. Príručka je určená učiteľom a budúcim učiteľom rómskeho jazyka. Zámerom Príručky je poskytnúť učiteľom rómskeho jazyka spoločný základ pre prípravu školských vzdelávacích programov, tematických plánov, vyučovacích hodín rómskeho jazyka, ako aj učebníc a ďalších didaktických prostriedkov.

Rómsko-slovenský slovník obsahuje slovnú zásobu používanú v domácom prostredí, v neformálnej komunikácii, v škole, vo verejnom prejave. Zahŕňa pojmy v štandardizovanej podobe rómskeho jazyka a niektoré pojmy zaužívané v jednotlivých regiónoch Slovenska. Slovník je zostavený podľa slovenskej abecedy. Slovník má slúžiť predovšetkým učiteľom rómskeho jazyka a v neposlednom rade

má byť pomôckou pri vzdelávaní žiakov učiacich sa rómsky jazyk. Táto učebná pomôcka má slúžiť na zvyšovanie jazykových zručností žiakov a učiteľov. Rómsko-slovenský slovník je neoddeliteľnou súčasťou inovovaného Rámcového vzdelávacieho programu pre rómsky jazyk a Jazykového portfólia.

#### **4. Školiace aktivity v rámci „Blended mobility“**

„Blended mobility“ program kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, hlavným cieľom bolo zdokonaľiť, prehĺbiť a rozvíjať profesijné kompetencie učiteľov vo vyučovaní rómskeho jazyka s využitím Inovovaného rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka vrátane jazykových portfólií pre žiakov.

Špecifické ciele programu vzdelávania sú: a) rozšíriť didaktické kompetencie frekventantov vo vyučovaní rómskeho jazyka, b) zdokonaľiť pedagogické spôsobilosti frekventantov implementáciou činnostného prístupu, c) rozvíjať spôsobilosti frekventantov používať Inovované európske jazykové portfólio – rómsky jazyk, koncipované metodikou vyučovania cudzích jazykov, s cieľom skvalitniť vyučovanie rómskeho jazyka v školách, d) zdokonaľiť komunikačné zručnosti vo vzťahu k inklúzii, e) prehĺbiť interkultúrne kompetencie frekventantov.

Absolvent po ukončení vzdelávania získal kompetencie vyučovať rómsky jazyk metodikou vyučovania cudzieho jazyka. Ovláda inovované metódy a didaktické prístupy vo výučbe rómskeho jazyka, predovšetkým činnostný prístup a je schopný viesť zmysluplný dialóg so všetkými účastníkmi vzdelávacieho procesu – žiakmi, rodičmi, učiteľmi, mimoškolskými inštitúciami. Metódy a formy práce so žiakmi prispôsobuje ich vývinovej úrovni a rešpektuje špecifiká kultúry rómskej komunity. Je zručný pomocou rómskeho jazyka motivovať žiakov k chápaniu jeho osobnej a kultúrnej identity, k záujmu o vzdelávanie, sebarealizáciu a integráciu s majoritnou spoločnosťou. Dokáže objektívne zhodnotiť úroveň vzdelávania vo svojej škole v kontexte inkluzívneho vzdelávania, je schopný sebareflexie a autoevaluácie a k tomu vedie aj svojich žiakov.

## **Záver**

Programy kontinuálneho vzdelávania sa majú realizovať pravidelne pre rôzne cieľové skupiny v oblastiach interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania, pravidelne inovovať po piatich rokoch. Súčasťou týchto programov majú byť študijné materiály nielen pre frekventantov ale aj pre lektorov. Členmi lektorského tímu majú byť uznávaní odborníci pre oblasti interkultúrneho a inkluzívneho vzdelávania a vyučovania rómskeho jazyka v základných a stredných školách, ako aj odborníci, ktorí majú skúsenosti s tvorbou didaktických prostriedkov pre kvalitné vyučovanie rómskeho jazyka podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Výstupy projektu „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“ sú trvalo udržateľné a sú verejne dostupne bezplatne na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu, čo umožňuje sprístupniť ich pre širší okruh záujemcov a môžu byť ďalej doplňované a rozširované. Predpokladá sa pokračovanie spolupráce medzi partnerskými krajinami a rozšírenie medzinárodnej spolupráce o ďalšie krajiny/zahranicznych partnerov na úrovni realizácie vedeckých výskumov, výjazdov vedeckých a výskumných pracovníkov do zahraničia a organizáciou workshopov a odborných seminárov na národnej a medzinárodnej úrovni. Vzdelávanie Rómov je celoeurópskou témou a z toho dôvodu je veľmi dôležitá medzinárodná spolupráca a práca s Rómami pre Rómov.

## **Kontakt**

*PhDr. Jozef Facuna, PhD.*

*Pracovisko: Štátny pedagogický ústav*

*Adresa pracoviska: Pluhová 8, 830 00 Bratislava, [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)*

*E-mail: [jozef.facuna@statpedu.sk](mailto:jozef.facuna@statpedu.sk); [jozef.facuna@gmail.com](mailto:jozef.facuna@gmail.com)*

# Pedagogické dokumenty vypracované v rámci projektu „Inováciou didaktiky rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia“

Eva Gašparová

## **Abstrakt**

Odbor výchovy a vzdelávania národnostných menšín Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (MŠVVŠ) SR schválil Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny. Rámcový učebný plán pre gymnáziá so štvorročným štúdiom s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny a Rámcový učebný plán pre gymnáziá s osemročným štúdiom s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny s účinnosťou od 1. 9. 20017. Rómsky jazyk sa v súčasnosti v stredných odborných školách vyučuje ako voliteľný predmet v rámci voliteľných (disponibilných) hodín. Je maturitným jazykom, žiaci maturujú na úrovni B1 len v internej ústnej maturitnej skúške. V súvislosti so zavedením rómskeho jazyka ako vyučovacieho predmetu do škôl bolo potrebné vypracovať požadované pedagogické dokumenty, ktorých cieľom je posilniť rast rómskeho jazyka ako funkčného materinského jazyka Rómov v modernej spoločnosti. Práca je rozdelená do troch kapitol. Prvá kapitola je venovaná charakteristike Inovovaného rámcového vzdelávacieho programu rómskeho jazyka. V ďalších dvoch kapitolách sa charakterizujú ďalšie vypracované pedagogické dokumenty – Jazykové portfólio rómskeho jazyka a Príručka pre učiteľa – učíme sa rómsky jazyk.

**Kľúčové slová:** vzdelávanie v rómskom jazyku, inovované vzdelávacie programy, portfólio rómskeho jazyka, pedagogické dokumenty, príručka pre učiteľa

## **Úvod**

V rámci projektu „Inováciou didaktiky Rómskeho jazyka k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov zo znevýhodneného prostredia boli vypracované pedagogické dokumenty, ktorými sú: Rámcové vzdelávacie programy rómskeho jazyka pre všetky vzdelávacie úrovne podľa spoločného európskeho rámca pre jazykové znalosti, Európske jazykové portfólia pre jazykové úrovne A1, A2, B1, B2, Príručka pre

učiteľa – učíme sa rómsky jazyk. Pedagogické dokumenty pre všetky vzdelávacie úrovne vymedzujú všeobecné ciele a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie v rómskom jazyku smerovať. Ciele vzdelávania sa v rómskom jazyku sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Obsahujú požiadavky na vyučovanie rómskeho jazyka žiakov, ktorí nehovoria doma rómskym jazykom, žiakov, ktorí nepoužívajú rómsky jazyk plynule, ale môžu ním počuť hovoriť svojich rodičov alebo starých rodičov a žiakov, ktorí rómskym jazykom hovoria plynule, ale potrebujú rozvíjať svoje zručnosti pre používanie jazyka ako nástroja formálneho vzdelávania.

## ***1. Charakteristika Inovovaných rámcových vzdelávacích programov rómskeho jazyka***

Pri tvorbe Inovovaných vzdelávacích programov rómskeho jazyka sme vychádzali zo spoločného európskeho rámca pre jazykové znalosti, s ktorým sa stotožňuje aj rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka vypracovaný Radou Európy v spolupráci s Európskym fórom Rómov a kočovníkov v roku 2008. Vo významnej miere sa zohľadňovali poznatky z implementácie vzdelávacích programov rómskeho jazyka a jazykových portfólií vo vybraných školách v termíne od 1. 9. 2017 do 31. 6. 2018. Inovovaný rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka je pedagogický dokument, ktorý stanovuje rámcový obsah vzdelávania sa v rómskom jazyku. Vzdelávací program predstavuje ucelený systém všeobecne formulovaných kognitívne odstupňovaných výkonov. Tieto výkony môže učiteľ bližšie špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať v podobe ďalších učebných cieľov, učebných úloh, otázok či testových položiek s prihliadnutím na aktuálne kognitívne schopnosti žiakov. Je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu.

Všetky vypracované Inovované vzdelávacie programy rómskeho jazyka pre vzdelávacie úrovne A1, A2, B1, B2 majú rovnakú štruktúru:

1. Ciele predmetu pre príslušný vzdelávací stupeň
2. Charakteristiku predmetu pre príslušný vzdelávací stupeň
3. Všeobecné kompetencie
4. Komunikačné a jazykové kompetencie, ktoré pozostávajú z týchto zložiek:

- jazykové kompetencie;
- sociolingválne kompetencie;
- pragmatické kompetencie;
- interkultúrne komunikatívne kompetencie

Špecifické sú interkultúrne komunikatívne kompetencie, ktorých cieľom je získať základné znalosti o rôznych etnických, kultúrnych a sociálnych skupinách žijúcich v európskej spoločnosti a akceptácia ľudí z iných kultúr s ich rozdielnym správaním a hodnotami. Ďalšou časťou vzdelávacieho programu je obsahový štandard, ktorý tvoria odporúčané tematické okruhy a podtémy. Poradie tematických celkov nie je záväzná. Taktiež podtémy v rámci tematických celkov si učiteľ môže modifikovať v súlade s charakterom danej skupiny žiakov a so zvoleným učebným materiálom.

Ďalej je to výkonový štandard, ktorý určuje požiadavky na komunikačné jazykové činnosti a stratégie: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, ústny prejav – monológ, ústny prejav – dialóg, písomný prejav, ktoré má žiak dosiahnuť na konci príslušného stupňa vzdelávania.

Poslednou časťou Rámcového vzdelávacieho programu je Vybraná odporúčaná lexika a komunikačné kompetencie, ktorá dáva výstižnú predstavu o tom, čo by mal žiak zvládnuť v oblasti lexiky a gramatiky na konci príslušného stupňa vzdelávania.

## ***2. Charakteristika portfólií rómskeho jazyka***

Jazykové portfólio je dokument Rady Európy, ktorý je považovaný za osobný nástroj učiaceho sa (žiaka). Inovované jazykové portfólio sa skladá z troch častí:

- Jazykový pas
- Jazykový životopis
- Zbierka prác a dokladov

Jazykový pas sumarizuje jazykovú identitu majiteľa a jeho skúsenosti s učením sa a používaním jazyka.

Jazykový životopis sprevádza prebiehajúce procesy učenia sa a používania jazyka a kontakt s kultúrnymi aspektmi, ktoré sú s týmito jazykmi spojené. Na identifikáciu vzdelávacích cieľov a posúdenie výsledkov učenia sa slúžia kontrolné zoznamy z komunikačných úloh v podobe deskriptorov vo forme „(ja) viem“.

Deskriptory sú odstupňované podľa komunikačných úrovní SERR (A1, A2, B1, B2) a usporiadané podľa komunikačnej činnosti (počúvanie, čítanie, ústny prejav – monológ, ústny prejav – dialóg a písomný prejav).

## ***Zbierka prác a dokumentov***

Zbierka prác a dokumentov je neobmedzenou súčasťou jazykového portfólia, do ktorej študenti môžu zakladať a uchovávať svoje práce. K dispozícii sú strany s činnosťami, avšak hlavný obsah zbierky prác a dokumentov sa vyvíja v priebehu štúdia jazyka tak, aby každý žiak mal riadny súbor (spis) svojich prác.

Ako používať Inovované jazykové portfólio rómskeho jazyka?

Každé vyhlásenie v Inovovanom jazykovom portfóliu predpokladá študijnú činnosť (činnosť spojenú s učením sa). Čas, počas ktorého žiaci musia dosiahnuť znalosť na akejkoľvek úrovni, sa bude značne líšiť. Niektorí žiaci budú rýchlo napredovať v príslušných zručnostiach alebo témach, ktoré sú pre nich zaujímavé. Na strane druhej môžu pomalšie napredovať v oblasti iných zručností alebo rôznych tematických oblastiach. Inovované jazykové portfólio sa obvykle používa na konci prebratého tematického celku. Vo všeobecnosti sa odporúča opätovne si prejsť strany Inovovaného jazykového portfólia každé dva až štyri týždne. Učiteľ sa môže v plnej miere voľne pohybovať dozadu a dopredu po stranách, aby sa mohli používať témy, vyhlásenia (tvrdenia) a činnosti, ktoré sa najlepšie hodia do rytmu a zamerania výučby.

## ***3. Charakteristika príručky pre učiteľa rómskeho jazyka***

Je určená učiteľom a budúcim učiteľom rómskeho jazyka. Cieľom príručky je poskytnúť učiteľom rómskeho jazyka spoločný základ pre prípravu školských vzdelávacích programov, tematických výchovno-vzdelávacích plánov, prípravu na vyučovacie hodiny z rómskeho jazyka, učebníc a ďalších didaktických prostriedkov. Príručka obsahuje všeobecnú charakteristiku Inovovaného rámcového vzdeláva-

cieho programu rómskeho jazyka podľa jazykových úrovni A1, A2, B1, B2. Ďalšie kapitoly príručky obsahujú:

- návrhy metód práce na hodinách rómskeho jazyka;
- návrhy aktivít na vyučovacích hodinách rómskeho jazyka;
- návrhy cvičení na nácvik gramatiky a lexiky;
- návrhy textov vytvorených, ale aj autentických na nácvik rečovej zručnosti – počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením;
- návrhy na prácu s textom;
- návrhy príprav na vyučovacie hodiny;
- návrhy tematických výchovno-vzdelávacích plánov podľa jazykových úrovni a ročníkov.

### **3. 1 Charakteristika obsahu príručky**

Príručka pre učiteľa ponúka návrhy vyučovacích aktivít, ktoré si učiteľ môže modifikovať na vyučovacích hodinách rómskeho jazyka, návrhy produktívnych cvičení, kedy žiak používa nový gramatický jav už vo vlastnej reči (v písanej alebo hovorenej podobe). Sú to rôzne cvičenia (odkrývanie zátvoriek, odpovede na otázky, preklady a ďalšie) zamerané na precvičovanie gramatických javov v rámci slovných druhov: podstatné mená, prídavné mená, slovesá, príslovky, zámená, predložky, číslovky. Ďalej sú to návrhy vytvorených a autentických textov s audionahrávkami na nácvik rečovej zručnosti počúvanie a čítanie, návrhy príprav na vyučovacie hodiny s podrobným metodickým postupom práce a konkrétnym popisom motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej fázy vyučovacej hodiny. Povinným pedagogickým dokumentom učiteľa je Tematický výchovno-vzdelávací plán považovaný za individuálnu učebnú osnovu učiteľa, v ktorej je učivo jedného ročníka časovo rozvrhnuté pre konkrétnu triedu podľa tematických celkov na celý školský rok. Príručka pre učiteľa ponúka vypracované Tematické výchovno-vzdelávacie plány rómskeho jazyka pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie a vyššie stredné vzdelávanie vypracované v súlade s Inovovanými vzdelávacími programami rómskeho jazyka. Tematické výchovno-vzdelávacie plány si učiteľ prispôsobuje podľa časovej týždennej dotácie hodín a podľa dosiahnutej jazykovej úrovne žiakov.



## **Záver**

Cieľom vypracovaných pedagogických dokumentov bolo:

- Stanoviť rámcový obsah vzdelávania sa v rómskom jazyku.
- Vymedziť všeobecné ciele a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie v rómskom jazyku smerovať.
- Poskytnúť učiteľom rómskeho jazyka spoločný základ pre prípravu školských vzdelávacích programov, tematických výchovno-vzdelávacích plánov, učebníc, učebných textov a ďalších metodických a pedagogických materiálov.

## **Zoznam použitej literatúry**

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2017)*

*Rámcový vzdelávací program rómskeho jazyka, vypracovaný Radou Európy v spolupráci s Európskym fórom Rómov a kočovníkov v roku 2008*

*Vzdelávacie štandardy predmetu rómsky jazyk literatúra, schválené MŠVWaŠ SR*

*Poznanky z Implementácie Rámcových vzdelávacích programov rómskeho jazyka a jazykových portfólií vo vybraných školách v termíne od 1. 9. 2017 do 31. 6. 2018*

## **Kontakt**

*Mgr. Eva Gašparová*

*Pracovisko: Súkromná pedagogická a sociálna akadémia*

*Adresa pracoviska: Požiarnická 1, 04001 Košice*

*Galaktická 16, 04012 Košice*

*E-mail: eva.gasparova1@gmail.com*

# Co není v kurikulech romštiny na první pohled patrné: Funkce romštiny v životě romských žáků a ve vzdělávání

Jan Červenka

## Abstrakt

Text se zabývá kontextualizací pojmů jazyk a komunikace, a upozorňuje na různé funkce, v nichž se projevuje romština jako mateřština, Varuje přitom před redukcí jazyka na funkci sdělovací. Upozorňuje na jazykovou situaci romských dětí na Slovensku, pro něž je romština mateřským jazykem a vyzdvihuje význam romštiny jako komunikačního jazyka ve vzdělávání. Přibližuje výzkumy ukazující detailně jazykové kompetence a jazykovou socializaci romských dětí. Autor dospívá mimo jiné k závěru, že znalost romštiny na straně pedagoga může pomoci ve vzájemné komunikaci pedagogům i žákům, a může navíc usnadnit i učení slovenštiny.

**Klíčová slova:** Romština, vzdělávání, mateřština, jazyková socializace

## 1. Funkce komunikace a jazyka

Než se začnu zabývat místem romštiny v mentálním světě romských žáků, je nutné si uvědomit, jaké všechny funkce může jazyk (a potažmo komunikace) v různých situacích a kontextech plnit. Český lingvista Čermák (2001:19) s využitím legendárního strukturalisty Jakobsona a jiných autorů podává následující přehled komunikativních funkcí:

„Referenční: vztah k obsahu promluvy, poukaz na časoprostor promluvy relativní, nebo vnější, reálný a zakotvený v něm; využívá se tu většina lexikálních a gramatických jednotek, vystihuje ho např. otázka: O čem budeš mluvit?

Někdy se její pojetí zužuje a zvlášť se vyděluje funkce kontextová, týkající se aspektů mimojazykového kontextu.

---

1 Jistě bychom našli více citací této tematiky, a přehled funkcí by mírně varioval. Cílem mého textu však není problematizovat jednotlivé nuance komunikativních funkcí, nýbrž upozornit na rozměr problematiky, která romské děti ve škole ovlivňuje více, než je na první pohled patrné. Dále: legitimní by bylo i považovat téma za předmět obecné znalosti, u kterého není třeba citovat. Nechtěl jsem ovšem působit, že jde o výsledek mých vlastních výzkumů, proto cituji českou jazykovědnou autoritu, od které jsem dělení přejal.

(Vztah: Mluvčí/posluchač/Sdělení aj. - Kontext)

Emotivní /expresivní: sebevyjádření mluvčího, zvl. Jeho postojů a emocí; např. Au!

Tuto funkci lze vymezit především vztahem k referenční funkci.

(Vztah: Mluvčí- [Posluchač])

Konativní /direktivní: záměr ovlivnit posluchače, přimět ho k něčemu apod. [...] např. Počkej!

Vztah: [Mluvčí] – Posluchač

Poetická: důraz na obsah a podobu sdělení, poměr jeho částí obsahových i formálních, včetně, ne však pouze aspektů poetických; např. hrůza hrůzoucí

(vztah Mluvčí /Posluchač – Sdělení)

Fatická /kontaktová: snaha udržet či modifikovat styk, pozornost či naladěnost druhého; např. v telefonu Haló, (j)seš tam?

(vztah Mluvčí /Posluchač – Kontakt)

Metajazyková: přenesení pozornosti na vlastní formu jazyka jako prostředku (při rozboru, opravě aj.:)

Např. Co to znamená konsignovat? – Najdi si to ve slovníku!

(vztah Mluvčí /Posluchač – Kód)

Každá promluva a její část vždy aspoň jednu z těchto funkcí má (což je spíše řidší případ), obvykle jich však má více zároveň, byť v různé míře zastoupení.“

Jak můžeme uvedené poznatky konkretizovat pro jazykový svět romských dětí? Některé cesty ukazuje například český romista Pavel Kubaník ve svém článku o dětském registru romštiny (Kubaník 2012), z jiné stránky pak v článku o akvizici školní slovenštiny formou hry (Kubaník 2015) a ještě z jiné stránky v textu o socializaci asertivity (Kubaník 2017). Je třeba zdůraznit, že Kubaník pracoval již od prvního prvního z textů s úctyhodným množstvím materiálu a naprosto v rámci zúčastněného pozorování:

„K tomuto okamžiku jsem v rámci výzkumu strávil v terénu přes osm týdnů v průběhu patnácti měsíců. Nashromáždil jsem přibližně 50 hodin videozáznamu a zhruba stejný úhrn audionahrávek, datový korpus tvoří dále odhadem 120 nor-

mostran terénních poznámek přepsaných do elektronické podoby a doplněných o další postřehy“. (Kubaník 2012:65)

Všechny tři Kubaníkovy texty ukazují jemnosti jazykových vztahů mezi dospělými a dětmi v rodině a finesy jazykové i neязыkové socializace v osadě, nespočívající zdaleka jen v osvojování jazyka jakožto komunikačního prostředku s referenční funkcí. Při studiu autorových pozorování vidíme, jak je romské dítě vychovááno prostřednictvím jazyka a zároveň je vychovááno do tohoto jazyka (= romštiny) se všemi jeho nuancemi a s osvojováním všech jeho výše zmíněných funkcí komunikace.

Vzmememe-li v úvahu, jaké funkce jazyk v životě dítěte zaujímá a jak je dítě již při vstupu do školy těmito funkcemi utvořeno a jak si skrze jazyk už v této době osvojuje svět, ukáže se nám lépe význam mateřštiny. Naproti tomu pokračování jazykové socializace, chápání struktur jazyka včetně pravopisu a socializace obecná (čili „zaškolení“ i začleňování do společnosti) probíhá vždy jen v lokálním majoritním (v našem případě slovenském) jazyce. Otázka by pak možná neměla znít ani „Je dobré využívat ve školní výuce romštinu?“ ale „Stačí (i výhledově, v ideálním případě) pro vzdělávání rodilých mluvčích romštiny jen pojetí výuky romštiny jako cizího jazyka?“ Výuka cizího jazyka zejména na základních školách totiž často (zcela logicky) akcentuje hlavně referenční funkci.

## ***2. Jazyková situace romských dětí v osadách na Slovensku***

Jaké máme zprávy o jazykové situaci romských dětí v osadách z odborné literatury? Ve výzkumu, zaměřeném primárně na výzkum jazykové situace v Česku, rekapitulujeme s kolegy poznatky své a ostatních autorů následovně (Červenka – Kubaník – Sadílková 2010:15):

„Na Slovensku, odkud po roce 1945 přišla většina Romů dnes žijících v ČR, bývá jazyková situace romštiny před válkou popisována jako diglotická (Hübschmannová, 1976: 331, 1979: 39). Již v této době zde sice existovala místa, kde se romsky nemluvílo nebo se mluvit přestávalo, avšak zejména na východě Slovenska, odkud po válce přicházela do českých zemí většina romských rodin, byla romština vnitřním jazykem místní komunity a místní varietou majoritního jazyka mluvili Romové pouze s Neromy, navíc často v omezeném množství situací a o omezeném množství témat. Děti byly socializovány v romštině a jazyk místních gádžů se učily teprve, když se začaly zapojovat do ekonomických aktivit, které byly na Neromy napojeny, zpravidla v šesti až sedmi letech (Hübschmannová, 1976: 329). Přetrvávání stejného modelu lze pozorovat i v dalších desetiletích: po válce sice docházelo k výraznějšímu zapojování Romů do hlavního proudu trhu prá-

ce a zařazování dětí do škol, nicméně územní i symbolická segregovanost Romů přetrvávala. Hübschmannová (1976: 329) dokládá, že v některých lokalitách na Slovensku přicházely v šedesátých letech romské děti do škol bez jakékoli znalosti slovenštiny. Tento stav nepřímo dokládá dominanci romštiny v jazykové výbavě dětí předškolního věku a v mnoha slovenských obcích je dodnes aktuální (např. Kolmanová, 2007).“

O současné situaci na Slovensku pak píšeme (Červenka – Kubaník – Sadílková 2010:24): „Jak jsme již uvedli, lze předpokládat, že v romských komunitách či lokalitách na Slovensku před příchodem Romů do českých zemí byly děti vystaveny v domácím prostředí výhradně romštině (mluvili tak s nimi i mezi sebou rodiče i ostatní v jejich okolí), majoritnímu kódu se učily v 6 – 7 letech.“ Shrnující tvrzení nyní doložíme dvěma unikátními exaktními výzkumy. První je dílem romistky a pedagožky Martiny Kolmanové, která v minulé dekádě testovala jazykové kompetence 4-7 letých dětí ve dvou lokalitách na východním Slovensku, a to komparativně ve slovenštině a romštině.

Kolmanová (2007:36) shrnuje: „Romský jazyk má v osadách na Slovensku stále své pevné místo a je hlavním komunikačním prostředkem uvnitř skupiny. V tomto jazyce také probíhá interakce matka - dítě. Děti předškolního věku proto mluví velmi dobře romsky. Slovenský jazyk je pro Romy jazyk médií, školy, mezikulturní komunikace. Většina rodičů na své děti před vstupem do školy slovensky vůbec nemluví. Pokud ano, jedná se pouze o běžné komunikační fráze.“

Tato tvrzení o jazykové situaci dětí potvrzuje z jiného místa východního Slovenska Kubaník (2012:67):

„Hlavním jazykem komunikace mezi místními Romy a hlavním jazykem socializace dětí je místní varieta romštiny. Když děti začnou chodit v šesti letech do přípravného ročníku školy (všechny děti absolvují nultý nebo přípravný ročník, málokteré ale navštěvuje školku) mají poměrně omezenou znalost slovenštiny založenou především na pasivním poslechu tohoto jazyka než na aktivní interakci. Zdrojem slovenštiny je pro předškolní děti především sledování televize a sledování interakce starších Romů (včetně starších dětí) s Neromy (při nákupu, během pochůzek po spřízněných gádžích, kteří Romům prodávají nebo dávají opotřebované oblečení, hračky nebo nábytek). Zejména poslední rok před nástupem do školy se děti (cca pětileté) zapojují do spontánních her a aktivit, skrze které je starší děti školáci ve výsledku připravují na školní docházku nebo alespoň na zápis – předškoláci se učí recitovat slovenské básničky, učí se základní slova a fráze užívané ve škole (názvy barev, zdvořilostní fráze atd.).“

V mnohých osadách (kromě citovaných textů mám já i moji kolegové zkušenosti z řady jiných osad) je tedy následující situace: Pokud nějaká vědomá akvizice

slovenštiny v předškolním věku probíhá, nejde o osvojování druhého jazyka ve smyslu bilingvismu, nýbrž o výcvik pro pobyt ve vnějším světě, zejména ve škole. Kubaník (2015:384) o tom píše:

„Během pobytu v Gavu se mi nepodařilo vyzorovat nějakou cílenou snahu o učení slovenštiny ze strany rodičů. V kontextu, ve kterém se slovenština v Gavu mezi Romy užívá, je to vlastně logické. Během rozhovorů rodiče zmiňují, že cíleně učí děti buď dovednosti potřebné k absolvování zápisu (jméno<sup>2</sup>, pojmenování zvířat, názvy barev...) nebo k základnímu fungování v rámci školy.“

Dále shrnuje Kubaník (2015:396-7): „Romsky se děti učí v přirozeném kontextu pozorováním a participací na každodenním životě v rámci rolí adekvátních dané kultuře. Nejdůležitějším přirozeným kontextem pro akvizici slovenštiny v rámci poměrně izolované komunity je škola. Rozdíl mezi akvizicí romštiny a slovenštiny ale nespočívá pouze v rozdílném věku dětí (slovensky se učí později než romsky) a její institucionální podobě v případě školy. I škola totiž navazuje na velmi subtilní předpoklady určitého modelu komunikace s dětmi. Komunikace s dětmi je ovšem svázána se statusem dětí v dané společnosti, preferencemi ve výchově dětí a dalšími faktory. Ačkolí nelze rozdíly ve způsobu komunikace Romů a Neromů s dětmi vidět v kategoriální rovině, poukázal jsem na tušené preferenční rozdíly v určitých modelech komunikace. Tyto naznačené preference by měly být inspirací pro další výzkum.“

Velmi cenné jsou pro nás i konkrétní výsledky komparativních testů znalosti romštiny a slovenštiny (Kolmanová 2007:37-38):

- Všechny zkoumané děti prokázaly lepší výkon v romském jazyce.
- Výkon dětí v romském jazyce byl mnohdy téměř stoprocentní.
- Pouze jeden respondent prokázal špatný výkon jak v romském tak slovenském jazyce. V jeho případě lze usuzovat na horší verbální nadání, či nižší intelekt.
- Vybavování pojmů v romském jazyce bylo u většiny dětí rychlejší než vybavování pojmů ve slovenském jazyce. U mnoha dětí se objevila neznalost romského slova leketa – zástěra.
- Při vybavování slovenských pojmů pomáhal dětem kontext nebo nápověda první slabiky. Kontext se však uplatnil zejména u názvů potravin, jelikož děti chodí nakupovat do slovenských obchodů.

---

2 Je třeba upozornit, že v kontextu romské osady se jedná skutečně o učení, neboť dítě bývá často oslovováno jiným jménem, než které figuruje v rodném listě a které tedy pedagogové u zápisu očekávají (viz také Hübschmannová, 2002: 61 – 69). Je celkem běžné, že Romové znají pouze romská jména/přezdívky, nikoli občanská jména obyvatel osady (zvláště pokud nejsou v přímém příbuzenském vztahu), což lze sledovat například na živých dialozích Romů během roznášení pošty a dohledávání adresátů.

- V romském jazyce nebyla nápověda kontextem téměř nutná. Ze slovenských slov děti často aktivně znaly části těla – zřejmě pod vlivem říkadel, která se v předškolním zařízení naučily.
- U dětí, které měly velmi malou nebo žádnou znalost slovenštiny, nevadilo, pokud jsem se do výzkumu v romském jazyce zapojila jako examinátor. Tyto děti nebyly mým „gádžovstvím“ nijak ovlivněny, a tudíž se mnou dokázaly mluvit romsky.
- Do výzkumu v romském jazyce jsem se mohla zapojit i tehdy, pokud mě dítě dobře znalo a bylo již z předchozích setkání zvyklé se mnou mluvit romsky.
- Naopak děti, které slovenský jazyk ovládaly lépe, měly tendenci se mnou mluvit slovensky. V tomto případě velmi účinně fungoval romský examinátor.
- Některé děti, pokud nevěděly slovenský výraz slova, řekly ho alespoň romsky.
- U některých dětí se při druhém překladu projevil negativní transfer, tzn. vybavovaly se jim pojmy v jazyce, který byl zkoumán jako první. Tato situace se většinou během několika prvních slov zlepšila a děti plynule přešly do myšlení v druhém jazyce. Jednalo se především o děti, které uměly aktivně romsky i slovensky. Tato skutečnost ukazuje na dobrou úroveň oddělení jazyků jako dvou samostatných systémů.
- Děti, které navštěvovaly předškolní a školní zařízení delší dobu, ovládaly slovenský jazyk lépe, avšak zcela nedostatečně pro úspěšné zvládnutí nároků školy.
- Děti, které navštěvovaly předškolní zařízení kratší dobu, podávaly ve slovenském jazyce horší výkon. Většinou však znaly výzkumná slova alespoň pasivně.
- Vzhledem k tomu, že u některých dětí byla z důvodu špatné aktivní znalosti slovenského jazyka sledována pouze pasivní slovní zásoba, nelze obecně říci, které slovenské výrazy činí dětem největší obtíže. Výkony v této oblasti byly individuální.

### 3. Závěry

Domnívám se, že předchozí text umožňuje dospět k následujícím tezím:

1. Jazyk není jen prostředkem sdělování informace v úzkém slova smyslu. Mateřský jazyk je jedním ze základních nástrojů sociálního života člověka a je nástrojem orientace ve světě, který jedince obklopuje. Tato orientace má velké množství rovin a nelze ji redukovat na sdělovací (referenční) funkci. Problémy v komunikaci způsobené případnou odlišností jazyka nelze vždy řešit mechanickým překladem významů z jednoho jazyka do druhého.

2. Romské děti v mnoha lokalitách na Slovensku, zejména v romských osadách, mají jako mateřskou řeč romštinu. Jejich kompetence ve slovenštině včetně jejich místních dialektů je zejména v prvních ročnících velmi omezená, a to brzdí komunikaci nejen na úrovni referenční funkce, ale ve všech funkcích, které jazyk má.

3. Není-li učitel v takovýchto lokalitách kompetentní v romštině, je komunikace mezi ním a žáky obousměrně poškozena, a to na všech zmiňovaných rovinách. Dochází i k neplánovaným nedorozuměním: Děti z romských osad mohou mít i jiné problémy se socializací ve školním slova smyslu, které mohou a nemusejí souviset s jazykovou bariérou, a jsou u různých dětí různé. Učitel však nedokáže využít potenciálu romských žáků, ani si ho plně neuvědomuje, nedokáže na základě komunikace v srozumitelném jazyce odhadnout schopnosti jednotlivců, ztrácí zbytečně důvěru k romským žákům jako celku a zároveň podryvá jejich důvěru ke škole.

4. Celá situace navíc vykazuje mnohé znaky uzavřeného systému s velkou tendencí k replikaci. Pokud školství jakožto společenská instituce nepřijímá kompetenci v romštině jako jednoznačnou výhodu v případě pedagoga, a v případě žáků ji dokonce vidí jako problém, nelze očekávat, že systém bude pružně reagovat na potřeby praxe a bude schopen sám sebe rozvíjet<sup>3</sup>.

5. Zároveň nelze u Romů na Slovensku, zejména v prostředí romských osad, očekávat změnu mateřského jazyka směrem ke slovenštině, a bylo by i nepřijatelným sociálním inženýrstvím snažit se takovou změnu vyvolat. Znovu zde připomínám mnohostranné sepětí mateřštiny s identitou jedince a komunity. Romové v osadách s vícejazyčností pracují, a selektivní užívání slovenštiny není výsledkem toho, že by dospělí Romové ve slovenštině komunikovat nedokázali<sup>4</sup>.

---

3 Kolmanová (2007:43) k tomu uvádí: „Před vstupem do školy mají největší problém s majoritním jazykem. Krátce před nástupem do školy jsou děti vyšetřeny psychologem a je posouzena jejich školní zralost. Vzhledem k nedostatečnému osvojení slovenského jazyka však naprosto selhávají ve verbálních úkolech, což negativně ovlivňuje jejich školní zařazení. Chybné zařazování romských dětí do speciálních či zvláštních škol nelze dávat za vinu psychologům, ale nevhodnému vzdělávacímu systému v České i Slovenské republice, který není připraven a uzpůsoben pro děti z menšin, které mají špatné znalosti majoritního jazyka.“

4 Kubaník (2015: 397) k tomu uvádí: „Jazyky nejsou pouze prostředky komunikace, ale rovněž součástí



Velká část mého textu se nějakým způsobem týkala neporozumění. Velmi bych rád znovu zdůraznil obousměrnost tohoto neporozumění. Všeobecně se ví o tom, že neznalost slovenštiny je pro romské děti handicapem, a že je druhotně handicapem pro jejich učitele. Méně se však mluví o tom, že pro učitele je velkým handicapem jeho vlastní neznalost romštiny. Nejen že zhoršuje schopnost žáky vzdělávat (dokonce i učit je slovensky). Navíc tento handicap vytváří bariéru mezi ním a žáky, znejišťuje ho, a vede k nutnosti více se mocensky vymezovat, potlačovat používání mateřštiny žáků, a tím se uzavírá cyklus nepochopení. Pozitivní příklady přitom dávno existují: například Kolmanová zaznamenala již v roce 2005 ředitelku mateřské školy, která „se dobrovolně účastnila dvouletého kurzu romštiny. Sama tedy romštinu ovládá poměrně dobře a podle jejích slov i slov romské učitelky by se bez znalosti romštiny při práci s romskými dětmi ani neobešly. „... ze začátku školního roku není s dětmi téměř žádný kontakt ve slovenštině, takže je potřeba romštinu využít. Některé děti mluví tak napůl. Umí – Prosím si (první, co je učíme) a řekne: „Prosím si muterel“. Některé věty použijí celé v romštině. Když mi něco dítě řekne romsky, tak mu to zopakují slovensky...“ (Kolmanová 2007:42): Navzdory rozvoji výuky romštiny na Slovensku v posledních 15 letech však bohužel dosud v naprosté většině platí jeden ze závěrů Kolmanové (2007:44): „V současné době tedy není romština ve vzdělávacím procesu využívána. Její použití je zatím omezeno na komunikaci uvnitř romské komunity. Slovenský jazyk pro Romy nadále zůstává jazykem, který jim bohužel spíše zavírá dveře k úspěšnému vzdělání, dobrému zaměstnání a optimálnímu životnímu uplatnění.“

## Seznam použité literatury

ČERMÁK, F. 2001. *Jazyk a jazykověda. Třetí, doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze.*

ČERVENKA, J. – KUBANÍK, P. – SADÍLKOVÁ, H. 2010. *Romština v České republice - předávání jazyka a jazyková směna. Romano džaniben 2/2010: s. 11-40. Dostupné na: <https://www.dzaniben.cz/files/8c4eed10c6d7d839d7f6f2b0c03be4d1.pdf> [cit. 2019-06-15]*

---

širší kulturní struktury. „Hry na knížky“, které hrají romské děti v Gavu, i proto neobsahují pouze jazykovou rovinu – dítě skrze hru ohmatává svět kolem sebe a, hry na knížky“ tak znamenají svébytný dětský způsob setkávání se a vstřebávání kulturních rozdílů, které jsou se vstupem do školy spojeny. Tato studie neměla za cíl ukázat, že o akvizici slovenštiny se, děti postarají samy – ostatně jejich vstupní kompetence ve slovenštině bude alespoň v Gavu v mnoha případech nižší, než by bylo pro první ročník školy se slovenským vyučovacím jazykem ideální. Shrnutými poznámkami spíše poukazují na to, že užívání jazyků je podmíněno určitými normám, které do určité míry (nikoli ale absolutně) brání přáním některých pedagogů, aby rodiče začali mluvit s dětmi předškolního věku slovensky. Užívání slovenštiny má v rámci osady svůj velmi omezený kontext, který ve větší míře (ale stále adekvátně vůči praktikovaným pravidlům) rozšiřují právě děti.“

HÜBSCHMANNOVÁ, M. 1976. *K jazykové situaci Romů v ČSSR (Sociolingvistický pohled)*. In: *Slovo a slovesnost* 3, s. 328-336.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. 1979. *Bilingualism Among the Slovak Roms*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 19, s. 33-49.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. 2002. *Šaj pes dovakeras /Můžeme se domluvit. 2. přepracované vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KOLMANOVÁ, M. 2007. *Výzkum jazykových dovedností dětí v romském a slovenském jazyce. Terénní výzkum v osadách Rakúsy a Bystrany (14.–21. 2. 2005)*. In: *Romano džaniben. Časopis romistických studií, jevend*, s. 28-45. Dostupné na: <https://www.dzaniben.cz/files/1ebcd18bbe662fdaecba50e759d24e47.pdf> [cit. 2019-06-15]

KUBANÍK, P. 2012. *Dětský registr romštiny. Romano džaniben 1/2012: 61-80*. Dostupné na: <https://www.dzaniben.cz/files/e6280b06b4d1192eb7acd59cade6b8b7.pdf> [cit. 2019-06-15]

KUBANÍK, P. 2015. „Hra na knížky“. *Poznámky k akvizici slovenštiny v Gavu*. In: *Podolinská. Tatiana – Hrustič, Tomáš (eds.): Čiernobiele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku*. Bratislava: Ústav etnológie SAV /vydavateľstvo Veda: 374-397

KUBANÍK, P. 2017. „Nebijte se. Hádejte se.“ *Socializace asertivity v Gavu. Romano džaniben 2/2017: 23-44*.

## **Kontakt**

PhDr. Jan Červenka, Ph.D  
Seminář romistiky, Katedra středoevropských studií,  
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova  
nám. J. Palacha 2, Praha 1, 110 00, ČR  
E-mail: [jan.cervenka@ff.cuni.cz](mailto:jan.cervenka@ff.cuni.cz)

# Hledání místa romštiny ve školním prostředí a výuce na základních a středních školách – nejen na Slovensku

Helena Sadílková

## Abstrakt

Text konstatuje, že výsledky, kterých bylo dosud na Slovensku dosaženo při zavádění romštiny do škol, jsou v porovnání s dalšími evropskými státy velmi pozitivní. Ohlíží se zpět k logice podpory přítomnosti romštiny ve vzdělávacím systému, a upozorňuje, že zásadním kritériem při zvažování dalšího rozvoje této politiky by měl být ohled na potřeby samotných žáků, v tomto případě zejména mluvčích romštiny. Promyšlení role jejich mateřštiny v jejich vzdělání a na něj navázané reálné využití tohoto jazyka ve školním systému má potenciál významně ovlivnit atmosféru školního prostředí a kvalitu jejich vzdělávání. Vedle dalšího rozvoje výuky romštiny jako cizího jazyka tak doporučuje hledat jiné způsoby, jak romštinu ve školním prostředí využívat, i na základě zahraniční inspirace.

**Klíčová slova:** romština; mluvčí romštiny; škola; kvalita vzdělávání;

## Úvod

Podíváme-li se na pozici romštiny ve vzdělávacích systémech napříč celou Evropou, je její situace až na několik výjimek spíše tristní (Halwachs, Klinge, Schrammel-Leber 2013: 37–48). A to navzdory faktu, že přítomnost romštiny – jako jazyka jedné z národnostních menšin – na školách významně posiluje celá řada národních i mezinárodních opatření, mezi nimi i Evropská charta regionálních či menšinových jazyků (dále jako ECRML). Díky jejímu monitorovacímu mechanismu jsou dostupné pravidelné zprávy o realizaci jednotlivých opatření na podporu regionálních a menšinových jazyků, včetně romštiny, ke kterým se konkrétní evropské státy zavázaly<sup>1</sup>. Jedním z bodů je i posilování pozice těchto jazyků ve školní výuce, což je také mimochodem jedno z opatření, na jehož realizaci mají státní instituce přímý vliv, a z pohledu realizace se může jevit jako jedno z nejsnadněji realizovatelných.

---

1 Text Charty i všechny dokumenty k monitorovacím cyklům v jednotlivých státech, které Chartu ratifikovaly, jsou dostupné na: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/home> [cit 2019-05-17]

Abychom byli schopni odpovědět na otázku, zda je současná míra podpory romštiny na školách například konkrétně na Slovensku dostatečná, musíme si ale nejprve odpovědět na otázku, jakou pozici by romština v jednotlivých národních vzdělávacích systémech vůbec měla mít. Při tom je nutné si uvědomit, že situace různých dialektů romštiny a jejich mluvčích je v kontextu evropských států výrazně rozrůzněná nejen ve vzájemném srovnání, ale i s ohledem na různé skupiny (částečných) mluvčích romštiny a jejich potřeby právě uvnitř jednotlivých států. Různost těchto sociolingvistických situací je třeba brát na zřetel při jakýchkoli úvahách o podpoře této skupiny jazyků, kterou není možné realizovat podle jednoho obecného vzoru. V každém případě ovšem otázku na pozici romštiny ve vzdělávacím systému konkrétního evropského státu nemůžeme zodpovědět dříve, než se zamyslíme nad tím, jaký je vlastně fundamentální důvod, proč přítomnost romštiny v oblasti státního vzdělávacího systému vůbec prosazovat a posilovat.

## ***Logika současné podpory romštiny v rámci Evropy***

V současné době je logika podpory romštiny – pokud se k ní jednotlivé evropské státy vůbec hlásí – v podstatě dvojitá. První vyplývá z konceptu ochrany práv příslušníků národnostních menšin včetně používání jejich jazyků v různých sférách veřejného života – tedy v oblastech, které může výrazně ovlivňovat státní politika. Zavádění menšinových jazyků do škol je v tomto případě vlastně především výrazem naplnění práv příslušníků oficiálně uznaných národnostních menšin na použití jejich jazyka ve školách různých stupňů. Z hlediska realizace je v první řadě vůbec nutná vůle mluvčích daného menšinového jazyka naplnění tohoto práva dosáhnout. Státní instituce pak většinou stanovují základní podmínky – zejména co se týče minimálního počtu zájemců/příslušníků menšin v daném místě či regionu –, za kterých jsou povinny poskytnout pro realizaci tohoto práva dostatečnou podporu. Svým způsobem jde tedy v první řadě o vůli příslušníků dané národnostní menšiny naplnit svoje zákonem zaručené právo. Ochrana a podpora regionálně menšinového jazyka je v této logice tedy výsostně záležitostí právě příslušníků dané menšiny a státní instituce jsou v roli servisních organizací, po kterých může tato menšina při splnění zákonem daných podmínek naplnění svého práva vymáhat.

Jinou logiku podpory romštiny nabízí právě Evropská charta regionálních či menšinových jazyků. Ta na tyto jazyky nahlíží jako na součást kulturního dědictví a ceněné historické kulturní rozmanitosti evropského prostoru. Právě takový pohled pak předkládá jako zásadní důvod jejich ochrany (ECRML, Preambule). Podpora regionálních a menšinových jazyků se tak stává ochranou společného evropského kulturního dědictví, a ta je pak záležitostí všech zúčastněných stran – tedy nejen příslušníků dané menšiny, kteří se rozhodli hájit a naplňovat svoje

právo na používání svého jazyka. Odpovědnost za podporu a ochranu se tedy rozkládá mnohem šířeji – a uvedený způsob argumentace tak do iniciace a realizace opatření směřující k podpoře a ochraně jazykové rozmanitosti evropských regionů jako specifické historicko-kulturní hodnoty zatahuje právě i samotné národní instituce.

Proč je dobré, respektive nutné, v kontextu obou výše nastíněných náhledů na podporu regionálně menšinových jazyků zavádět a posilovat pozici romštiny ve školách? V prvním případě (velmi zjednodušeně) především proto, že na to mají Romové jako příslušníci tradiční národnostní menšiny se svým vlastním jazykem prostě právo. V druhém případě proto, že se předpokládá, že používání romštiny ve školách vede k posilování pozice romštiny jako běžně používaného jazyka a přispívá tak k jejímu uchování a dalšímu rozvoji. Anž bych chtěla tuto argumentaci zpochybňovat, myslím, že je nutné především poukázat na fakt, že je v obou případech více či méně abstraktní, respektive pomíjí hlavní aktéry reality, které používání romštiny ve školním prostředí přímo dává vzniknout. Konkrétně tedy jde především žáky a studenty jako mluvčí romštiny (a jejich spolužáky, kteří mluvčími tohoto jazyka nejsou), stejně jako jejich učitele, a to nejen učitele romštiny, ale všechny pedagogické pracovníky, kteří prostředí ve školách spoluutvářejí. Přitom právě tyto skupiny konkrétních lidí a jejich potřeby by měly být klíčovým hlediskem při zodpovídání otázky proč romštinu vůbec do škol zavádět a jakým způsobem.

## ***Bariéry zavádění romštiny do škol a unikátní situace na Slovensku***

Jak bylo výše řečeno, zavádění romštiny do školní výuky v systému plně kontrolovaném právě státními úřady, resp. institucemi, kterou jsou pod přímým státním dozorem, by se mohlo zdát z hlediska implementace vlastně relativně snadným úkolem. Na rozdíl například od závazku eliminovat „neopodstatněné rozlišování, vylučování, omezování [...] týkající se užívání regionálního nebo menšinového jazyka, směřující k odrazování nebo ohrožování jeho zachování a rozvoje“ (ECRML, Část II, článek 7, odstavec 2), což je v případě romštiny stále poměrně běžná situace, na jejímž vzniku se podílí celá řada aktérů mimo přímou kontrolu státních institucí a její náprava tak ani zdaleka není jednoduchou záležitostí. Konkrétní zkušenosti z různých evropských států ovšem poukazují na mnohem komplikovanější realitu, i co se týče právě zavádění romštiny do škol. Jaké jsou tedy její hlavní praktické překážky?

Záměrně zde pomíjím ovšem jinak též velmi významnou oblast postojů jak romských rodičů a jejich dětí, tak i veřejně činných romských aktivistů, zástupců či

přímo zastupitelů Romů na nejrůznějších úrovních státní správy, a to bez ohledu na to, zda sami jsou či nejsou mluvčími romštiny. V neposlední řadě jsou též významné postoje neromské části společnosti – od laické veřejnosti, přes pedagogické pracovníky a experty v oblasti vzdělávání, opět až po politické představitele a úředníky státní správy, v jejichž rukou realizace opatření na zavádění romštiny do škol leží. Oblast postojů totiž opět leží částečně mimo kontrolu státních institucí, byť právě kvalitně nastavené vzdělávání, dobře vedená veřejná debata a dostupnost relevantních informací a dat, což jsou opět záležitosti, na které mohou mít státní instituce silný vliv, může právě postoje k romštině a Romům jako historicky silně stereotypizované (a marginalizované) skupině výrazně ovlivnit, byť spíše v dlouhodobé perspektivě.

Současná zkušenost se zaváděním romštiny do školního prostředí odkazuje na celou řadu následujících bariér<sup>2</sup>. Patří mezi ně: nedostatek učitelů/mluvčích romštiny kvalifikovaných pro výuku romštiny; nedostatek výukových materiálů, případně jen dostupnost materiálů, které zaostávají za současnými trendy ve výuce jazyků; absence dostatečného strukturního zapojení výuky romštiny na úrovni školních osnov a programu výuky (typicky je romština nabízena jako volitelný předmět zařazený do odpolední výuky nebo jako kroužek po školním vyučování); absence programu pro vzdělávání učitelů romštiny na úrovni univerzit; absence pracovišť uvnitř struktur ministerstev školství a jim podřízených institucí, které se zaměřují na téma romštiny a možnosti jejího využití a rozvoje ve školní výuce, včetně přípravy a akreditace výukových materiálů; nedostatečný zájem komunity na zavedení romštiny do škol; heterogenita žáků využívajících existující výukové programy z hlediska jejich kompetence v romštině i z hlediska dialektu romštiny, který (alespoň částečně) ovládají.

Slovensko se naproti tomu ocitá v situaci, kdy: už několik desítek Romů – mluvčích romštiny – je zde držiteli certifikátu opravňujícího k výuce romštiny a existuje tu zvětšující se skupina lidí, kteří mají s výukou romštiny konkrétní i dlouhodobější zkušenost; výuka romštiny je dobře zapojena do struktury vzdělávacího programu konkrétních škol – byť zatím v podstatě výhradně soukromých a vedených většinou právě lidmi pocházejícími z romských rodin – jako jazyk, jehož výuka je součástí hlavního vzdělávacího programu a ze kterého je možné na střední škole skládat maturitu; v současné době se realizují plány na otevření vysokoškolského

---

2 Na některé ze základních praktických, ale i strukturálních problémů odkazuje Halwachs, Klinge, Schrammel-Leber (2013). Čerpám zde též ze svých zkušeností z přípravy Rámcové osnovy pro výuku romštiny (Framework Curriculum for Romani – viz <https://www.coe.int/en/web/language-policy/romani> [cit 2019-05-17]) a projektu QualiRom (viz [http://qualirom.uni-graz.at/home\\_en.htm](http://qualirom.uni-graz.at/home_en.htm) [cit 2019-05-17]) i ze svých účastí na dalších mezinárodních setkáních organizovaných Radou Evropy a Evropským centrem pro moderní jazyky v Grazu k tématu podpory romštiny v posledních cca 15 letech. K tématu viz též speciální čísla časopisu Romano džaniben 2010/1 a 2007/jevend (všechny v nich zveřejněné články dostupné na: <https://www.dzaniiben.cz/publications.html?a=&m=002b666e42d85f921a8ee0ee4a290105 & sm=a8ff10a8c8395a-0de728a58127548653 & xm=186ea8f7a775911d7c1d29bfbda78fee> [cit 2019-05-17]).

pedagogického programu pro přípravu učitelů romštiny; existuje zde specializované pracoviště, na úrovni instituce přímo řízené Ministerstvem školství, které pracuje na přípravě základních metodických materiálů umožňujících akreditaci a realizaci výuky romštiny na základních a středních školách; žije zde velmi početná skupina mluvčích romštiny, kteří romštinu používají jako jazyk každodenní komunikace na úrovni rodiny a komunity; existuje zde poměrně početná skupina Romů, kteří jsou podporovateli zavádění romštiny do škol i jejího rozvoje v dalších oblastech veřejného života, a na realizaci tohoto záměru se na různých postech i sami aktivně dlouhodobě podílejí; díky jejich úsilí také v posledních letech vznikly i výukové materiály, které drží krok se současným evropským standardem ve výuce jazyků; někteří z nich byli a jsou zapojeni do mezinárodních projektů a spoluprací směřující k podpoře romštiny na školách, takže dochází k přenosu zahraničních zkušeností, trendů ve výuce a vzdělávání i navazování vztahů, které i zapojení předních expertů na romštinu i metody výuky a využití jazyků ve výuce.

Toto je situace naprosto unikátní. Jakkoli by bylo možné debatovat o nedostacích v jednotlivých výše vyjmenovaných oblastech ale i v dalších, zde nezmíněných<sup>3</sup>, je nutné si stále uvědomovat, že to, co se na Slovensku podařilo vybudovat díky zapálení určité skupiny mluvčích romštiny a dlouhodobé spolupráci zejména s odborníky z České republiky, počínaje Milenou Hübschmannovou, je v evropském měřítku skutečně jedinečné a snese srovnání s Rumunskem či některými skandinávskými státy, které jsou, co se týče integrace romštiny do vzdělávacích systémů, na evropské špici. K současnému stavu je nutné všem, kteří se o něj zasloužili, pogratulovat a poděkovat. Je to skutečně výjimečný potenciál, který slibuje další pozitivní vývoj. Bylo by skvělé, kdyby se jej dařilo dále rozvíjet především k užítku (romských) žáků a studentů, ale i dalších aktérů školního života a vzdělávání.

## ***Funkce jazyka ve škole – od výuky cizího jazyka k jazyku jako nástroji zkvalitnění vzdělání***

Výše zmíněné naznačuje, ale explicitně nepojmenovává charakteristický aspekt současné přítomnosti romštiny ve školách: ta se nyní v drtivé většině zemí, které její přítomnost ve školách podporují, právě i včetně Slovenska, realizuje jako výuka cizího jazyka. Jak ukazuje i slovenská zkušenost, má již jen takové zavedení romštiny svoje nesporné výhody. Mluvčím romštiny umožní seznámit se s gramatickou strukturou jejich mateřského jazyka a rozvíjet jej v oblastech, které nejsou samozřejmou součástí jeho domácího používání jako je například práce s psaným textem. (Mimoходом: mluvčí např. češtiny či slovenštiny považují za naprosto

3 Jakou je například slovenská standardizace romštiny na základě severocentrální romštiny, která v podstatě postavila na vedlejší kolej mluvčí olašské ale i jihocentrální romštiny žijící na Slovensku.

samozřejmou součástí znalosti svojí mateřštiny i základní orientaci v gramatickém systému svého jazyka, přestože ta je výsledkem jejich vzdělávání v systému, ve kterém jsou od prvních tříd seznamováni se základními gramatickými pravidly svých jazyků.) Žákům a studentům, kteří romštinu neovládají, pak výuka romštiny pomáhá se s tímto jazykem seznámit a skrze něj se přiblížit poznání romské kultury a historie způsobem, který je angažuje úplně jinak, než toho dosahují například hodiny multikulturní výchovy. Integrace romštiny do školních osnov dává romským žákům pocit, že součástí jejich kulturního dědictví je integrální součástí školní výuky, nikoli něco, co stojí stranou zájmu školy a školního vzdělávání, či je z něj přímo vylučováno jako nepatřičné. Pokud se těchto cílů daří dosahovat, rozhodně to není málo. A rozhodně je i v tomto směru využití romštiny ve školách stále co rozvíjet a zlepšovat – i na Slovensku.

Pokud ale při úvahách o místě romštiny ve školní vzdělávání skutečně bereme v potaz právě potřeby žáků a studentů jako hlavní cílové skupiny a beneficentů školního vzdělávání – a zde především žáků a studentů, jejichž mateřštinou a hlavním jazykem komunikace v rodině a komunitě je právě romština a kterých je na Slovensku velký počet sahající do desítek tisíců – vede nás to k úvahám o mnohem komplexnějším využití romštiny ve školním prostředí, než je zavedení výuky romštiny jako cizího jazyka. V zájmu těchto žáků totiž je přemýšlet i o cestách, pomocí kterých je možné prostředí školní výuky otevírat integrálněji právě i pro romský jazyk tak, aby se stal jedním z nástrojů integrace mluvčích romštiny do školního prostředí, vzdělávání a vzdělání, a jedním z nástrojů proměny školního prostředí, které bude dostatečně otevřené a motivační i pro děti z jazykově menšinového společenství. Ty jsou totiž v současném systému konfrontovány se situací, kdy – pokud nepatří k menšinám, které mají svoje vlastní školy vyučující právě v jejich mateřském jazyku – jsou v podstatě hozeny do vod vzdělávání v jazyce, jemuž často plně nerozumí, a ve kterých se musí samy naučit plavat, nebo „klesnou ke dnu“. Nerozpoznaná jazyková bariéra dětských mluvčích romštiny přitom často byla (a bohužel někde i nadále je) nejen stereotypně zaměňována za vývojové a kognitivní/psychologicko-vývojové nedostatky těchto dětí, ale její ignorování má svůj důsledek i v absenci nástrojů, které by jim pomáhaly ji ve školní výuce překonávat. To vede tak k celé řadě návazných kognitivních, psychologických, emocionálních a vzdělávacích problémů. Stresová situace vyplývající z jazykové bariéry pak i významně blokuje schopnost poznávat a učit se v prostředí, které tento stres vyvolává.

---

4 Dosud široce sdílenou představu o prospěšnosti imersního modelu jazykové integrace menšin ve vzdělávání, tj. modelu, ve kterém jsou žáci z jazykových menšin vystaveny co nejintenzivnějším vlivu oficiálního jazyka výuky a jejich vlastní jazyk je z výuky vyloučen, již dávno vyvrátily sociolingvistické výzkumy. Některé jejich výsledky, rizika imersního modelu a naopak výhody modelu využívajícího vzdělání v mateřském jazyce stručně shrnuje Tove Skutnabb-Kangas, například v tomto česky dostupném textu (Skutnabb-Kangas 2007).



Při přemýšlení o možnostech využívání romštiny ve školách není ovšem nutné upínat se pouze právě k již existujícímu, tradičnímu modelu národnostního školství postaveném na daném menšinovém jazyku jako jazyku výuky od mateřské po střední (či dokonce vysokou) školu, které v sobě kromě obrovských nákladů nese především značné riziko segregace, ale i pozdějšího „odlivu mozků“ do zemí, kde je místně menšinový jazyk jazykem většinovým. V případě mluvčích romštiny je navíc nutné brát v potaz, že jejich život se bude vždy významně odehrávat právě v jiném než romském jazyce a cílem jejich školní docházky by tedy mělo být i dostatečně dobré ovládnutí neromského jazyka prostředí, ve kterém žijí, umožňující jim bezproblémové zapojení do dalšího vzdělávání právě v tomto neromském jazyce a především do ekonomického a občanského života regionu, ve kterém žijí. Jde tedy spíše o hledání určité střední cesty a možností využití potenciálu romštiny jako mateřského jazyka velké části školou povinných dětí na Slovensku jako nástroje zpřístupnění školního vzdělávání. Takové zavádění romštiny do školního prostředí tedy pak nesleduje ani naplnění práv příslušníků národnostní menšiny či ochranu společného kulturního dědictví a rozmanitosti, ale jeho hlavním cílem je především zkvalitnění výuky a vzdělání (nejen) romských dětí, resp. dětí mluvčích romsky, s různě nedostatečnou znalostí oficiálního jazyka výuky. V tomto ohledu je možné představit si například využití romštiny jako druhého jazyka výuky či asistence, který nijak nezpochybnuje postavení oficiálního jazyka výuky, ale například žákům především v nižších ročnících pomáhá zpřístupňovat základní koncepty, na kterých budou své další vzdělání stavět. Zjednodušeně řečeno: pokud je cílem prvních tří let základní školní docházky naučit se číst, psát a počítat, není důvod, proč by se právě tyto dovednosti nemohli mluvčí romštiny učit také na/ve svém rodném jazyce.

Povzbuzením a významným ukazatelem dalšího možného rozvoje, resp. ohledávání způsobů využití romštiny ve vzdělávání, mohou být i současné postoje některých učitelů a ředitelů především základních škol na Slovensku, kteří jsou si vědomi faktu, že nemohou dostatečně kvalitně vzdělávat žáky, jejichž mateřština je odlišná od oficiálního jazyka výuky, pokud jejich specifické jazykové kompetence ve výuce a jejím plánování nezohlední. Zahraniční zkušenosti navíc ukazují, že takové otevření školního prostředí domácím jazykům žáků a studentů, které umožňuje jejich integraci a zároveň nezpochybnuje roli a význam oficiálního jazyka výuky, vede k dalším pozitivním změnám a výsledkům<sup>5</sup>. Ukazuje se, že podpora

5 Viz například unikátní zkušenost z jedné školy v irském Dublinu, kterou zprostředkovává David Little (Little 2019). Školu navštěvuje 80% dětí, jejichž domácím jazykem není angličtina a celkový počet jejich domácích jazyků je kolem 40. V takovém prostředí není možné k jazykové integraci přistoupit „tradiční cestou“ a zavést kurzy všech přítomných domácích jazyků. Protože ředitelka školy nechtěla rezignovat na svůj záměr vytvořit ve škole takové prostředí, které by odbourávalo zbytečný stres žáků vyplývající mimojiné právě z jazykové bariéry, vznikl zde záměr s domácími jazyky pracovat jako se součástí výuky ve všech předmětech – přestože učitelé tyto jazyky neovládají, umí je využít jako zdroj výuky a vzájemného obohacení. Tamní zkušenost může být velmi inspirativní právě i v této praktické rovině. Škola se dobře umísťuje v celonárodních porovnáních a školní (ne)úspěchy zdejších žáků nelze korelovat s jejich etnickým původem, resp. se zdá, že absence angličtiny v jejich domácím prostředí není faktorem, který ovlivňuje jejich školní úspěšnost.

přítomnosti různých menšinových jazyků nejen ve formě nabízených výukových hodin daného jazyka může být významným prostředkem zkvalitňování výuky všech žáků, tedy nejen těch pocházející právě z jazykově menšinového prostředí. Romština není jediným a samospasitelným nástrojem řešení komplexního problému nerovného a nedostatečného přístupu romských dětí ke kvalitnímu vzdělávání, na které je v souvislosti se situací Romů ve středo- i východo- evropském regionu včetně Slovenska neustále periodicky poukazováno, je ovšem nástrojem, který dosud nikdo systematicky v řešení tohoto problému nevyzkoušel, přestože je mnoho důvodů se domnívat, že má v tomto ohledu určitý potenciál. Může navíc fungovat jako důležitý faktor změny atmosféry školního prostředí a vztahů, a ve svém důsledku být přínosem nejen pro vzdělávání mluvčích romštiny a romských dětí obecně, ale i se stát následování hodným modelem pro inkluzi i dalších žáků z jinojazyčného prostředí.

## ***Přání závěrem***

Všem romským i neromským kolegům na Slovensku bych přála, aby byli v hledání toho správného místa romštiny ve školní výuce zdostatek vynalézaví a úspěšní, především s ohledem na romské žáky a mluvčí romštiny, kterým tak výrazně usnadní cestu ke kvalitnímu vzdělání. Vinšinar tumenge savorenge the la romaňa čhibake but zor the phundrado drom! (Nemluvčí romštiny – i mluvčí romštiny, kteří neradi vynechávají z komunikace ostatní, kteří romštinu neovládají – ať mi, prosím, odpustí. Záměrně tuto větu nepřekládám: nemluvčí romštiny mohou tak zakusit znejišťující a odcizující pocit neporozumění a jazykového vyloučení, který je pro mluvčí menšinových jazyků v mainstreamových školách stále tak běžnou realitou, pokud zároveň při nástupu školní docházky dostatečně neovládají oficiální jazyk výuky. Nebo požádat některého z mluvčích romštiny, aby jim význam těchto slov vysvětlil/a, a zakusit tak vzájemně obohacující a sblížující pocit jazykového a kulturního sdílení.)

## **Seznam použité literatury**

EVROPSKÁ CHARTA REGIONÁLNÍCH ČI MENŠINOVÝCH JAZYKŮ (ECMRL). Rada Evropy, Štrasburk 1992. Dostupné na: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/home> [cit 2019-05-17]

HALWACHS, Dieter W., KLINGE Simone, SCHRAMMEL-LEBER Barbara. 2013. *Romani. Education, Segregation and the European Charter for Regional and Minority Languages*. Grazer Romani Publikationen, Graz: treffpunkt sprachen.

LITTLE, David. 2019. *Engaging with Linguistic Diversity. A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. Bloomsbury Publishing PLC.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. 2007. *Ekonomické argumenty pro a proti mateřskému jazyku jako jazyku vyučovacímu*. *Romano džaniben* roč. XIV (2007), č. 3, s. 16–27.

## **Kontakt**

PhDr. Helena Sadílková, Ph.D  
Seminář romistiky, Katedra středoevropských studií,  
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova  
nám. J. Palacha 2, Praha 1, 110 00, ČR  
E-mail: [helena.sadilkova@ff.cuni.cz](mailto:helena.sadilkova@ff.cuni.cz)

# Zlepšenie kvality vzdelávania v rómčine v Európe: plurilingválny prístup Rady Európy a autonómia učiaceho sa

David Little

## Úvod

Inklúzia Rómov vo vzdelávaní je už 50 rokov jednou zo zásadných tém, ktorým sa venuje Rada Európy. Uznanie roly, ktorú by mal rómsky jazyk zohrávať v tomto procese podnietilo vypracovanie Rámcového kurikula pre rómsky jazyk (Rada Európy 2008a) pred viac než 10 rokmi a rómskych verzií Európskeho jazykového portfólia (ELP; Rada Európy 2008b, 2008c). V tomto príspevku tvrdím, že pokiaľ tieto nástroje majú prispieť s maximálnou efektívnosťou k poskytnutiu kvalitného vzdelania v rómčine, je potrebné zohľadniť ďalšie dva koncepty, ktoré sú zásadné pre prácu Rady Európy v jazykovom vzdelávaní: plurilingválny prístup a koncept učiaceho sa ako autonómneho sociálneho agenta.

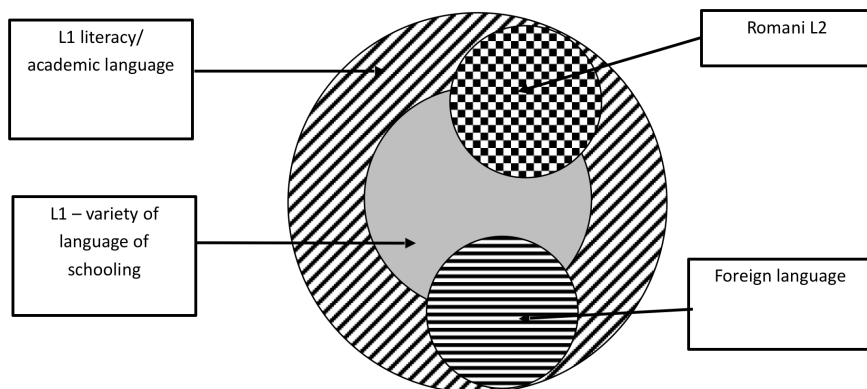
## *Plurilingválny prístup a vplyv na výučbu a učenie sa jazykov*

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR) definuje plurilingválny prístup k jazykovému vzdelávaniu nasledovne:

Plurilingválny prístup zdôrazňuje skutočnosť, že tak ako sa rozširuje jazyková skúsenosť jednotlivca v kultúrnom kontexte, z jazyka používaného doma na jazyk v spoločnosti a nasledovne na jazyk iných národov (či už naučený v škole, vysokej škole, alebo na základe priamej skúsenosti), neukladá si tieto jazyky a kultúry v striktne oddelených mentálnych okienkach, ale skôr rozvíja komunikatívnu kompetenciu, ku ktorej prispievajú všetky vedomosti a skúsenosti a v ktorých prichádza ku kontaktu a interakciám medzi jazykmi. (Rada Európy 2001: 4)

Inými slovami plurilingvizmus vzniká z dynamickej integrácie jazykov v mysli; je úzko spojený s konceptom multi-kompetencie „zmiešané myslenie s dvomi [alebo viac gramatikami]” (Cook 1991: 112). Ako uvádza definícia v SERR, každý jazyk v plurilingválnom repertoári je od samotného začiatku súčasťou dennodenne žitého jazyka používateľa/učiaceho sa (García 2017: 18). Táto úvaha má dva hlboké dôsledky pre výučbu jazyka. Spontánne autentické používanie cieľového jazyka by

malo byť základom pedagogiky druhého/cudzieho jazyka a výučba jazyka by mala zabezpečiť, aby jazyky v repertoári každého učiaceho sa podporovali učenie sa nových jazykov. Ako sa tieto princípy dajú uplatniť pre prax v triede je možné ilustrovať s odkazom na plurilingválne repertoáre, z ktorých oba zahŕňajú rómčinu.

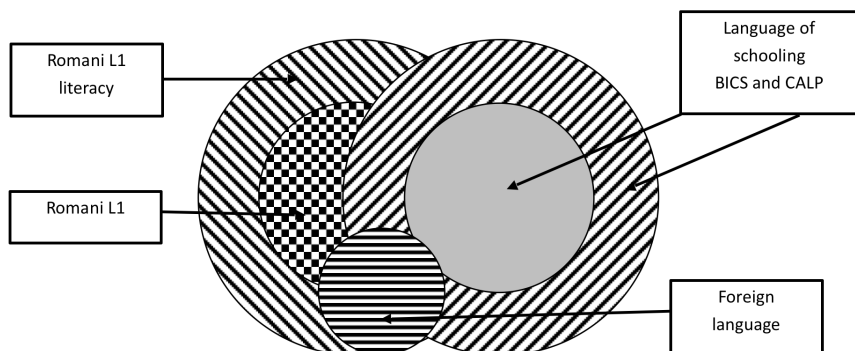


*Obr. 1: Plurilingválny repertoár rómskeho žiaka pochádzajúceho z komunity v ktorej sa už rómsky jazyk každodenne nepoužíva*

Prvý repertoár je ukázaný na obr. 1. Je to vhodný cieľ pre rómskych žiakov pochádzajúcich zo spoločenstva, v ktorom sa rómsky jazyk nepoužíva každodenne, ale učí v škole. Doma títo žiaci hovoria variantom jazyka výučby a ako nerómovia musia rozvíjať zručnosti gramotnosti vrátane zvládnutia jazykových registrov a žánrov, ktoré určujú jednotlivé predmety v rámci kurikula. Zahŕnutie rómčiny do školského kurikula uznáva samostatnú identitu rómskych žiakov, dáva im prístup k ich jazykovému, historickému a kultúrnemu dedičstvu a malo by zlepšiť zmysel pre identitu a sebahodnotu. Je dôležité nástožiť na tom, že inklúzia znamená integráciu, ktorá je dvojstranný proces. Ak hodiny v rómčine sú poskytnuté iba pre Rómov, riskujú, že sa stanú skôr nástrojom vylúčenia, než inklúzie; rómsky jazyk by mal byť súčasťou vzdelávacej skúsenosti všetkých žiakov. Obr. 1 predstavuje zjednodušene plurilingválny repertoár jednotlivého žiaka a jeho rozvoj po koniec povinného vzdelávania. Jazyk používaný doma (verzia jazyka výučby) sa nachádza v centre a postupne sa rozširuje do akademickej verzie jazyka, ktorá je hlavným úspechom úspešného zaškolenia. Rómčina sa vyučuje a učí ako druhý jazyk. Spolu s cudzími jazykmi kurikula je to plne integrovaný prvok rozvíjajúceho sa plurilingválneho repertoára žiaka, súčasť jazyka ktorým žije dennodenne. Na obr. 1 postavenie rómčiny a cudzieho jazyka vo vzťahu domácejmu jazyku žiaka/jazy-

ka výučby odzrkadľuje skutočnosť, že naučiť sa druhý jazyk/cudzí jazyky v škole by malo rozšíriť schopnosť učiaceho sa viesť písomnú, ako i ústnu komunikáciu a viesť ich ku zapojeniu do nových foriem kultúry gramotnosti.

Rozvoj plurilingválneho repertoáru sa dosiahne realizáciou dvoch princípov vyplývajúcich z plurilingválneho prístupu. Komunikačný nástroj na každej hodine je predovšetkým jazyk – rómčina na hodinách rómčiny, príslušný cudzí jazyk na hodinách cudzieho jazyka a jazyk výučby v ďalších predmetoch kurikula. Zároveň by však učitelia mali povzbudzovať žiakov, aby čerpali z ďalších jazykov vo svojom repertoári a podporili tým učenie. Na hodine cudzieho jazyka je napríklad možné preskúmať istú gramatickú štruktúru, alebo pragmatiku konkrétnej komunikačnej udalosti porovnaním s rómčinou a/alebo jazykom výučby. Na hodinách prírodných vied je možné vysvetliť koncepty popisom, ako sú vyjadrené v rómčine, alebo v akomkoľvek cudzom jazyku, ktorý sa žiaci učia.



Obr. 2: Cieľový plurilingválny repertoár rómskeho žiaka, ktorý doma hovorí po rómcky a pre ktorého je jazyk výučby druhým jazykom

Druhý plurilingválny repertoár, ktorému sa budem venovať, je zobrazený na obr. č. 2. Je to repertoár vlastný rómskym žiakom, ktorí hovoria variantom rómčiny doma a pre ktorých je jazyk výučby druhým jazykom. Rómčina je centrom tohto repertoáru ako prvý jazyk žiaka. Vo vzdelávaní týchto žiakov zohráva kľúčovú úlohu, pretože je štandardný nástroj ich myslenia a základ pre učenie sa ďalších jazykov. Rozvoj zručností gramotnosti v rómčine je kľúčový cieľ vzdelávania: kognitívna akademická jazyková znalosť „cognitive academic language ability“ (CALP) sa musí doplniť k základným interpersonálnym komunikačným zručnostiam (BICS), ktoré si učitelia sa so sebou prinášajú. I keď jazyk výučby je druhým

jazykom pre týchto žiakov, musia sa stať plne bilingválni, pokiaľ majú získať maximálny úžitok zo svojho vzdelania. Táto úloha je menej náročná ako sa na prvý pohľad zdá, pokiaľ navštevujú predškolské zariadenie spolu s deťmi z majoritnej komunity. Keď začnú chodiť do škôlky bez znalosti majoritného jazyka, budú prirodzene odkázaní na rómčinu, aby sa podporilo ich učenie sa tohto jazyka. Počas tohto procesu sa deti z majority nevyhnutne naučia niečo z rómčiny: včasný plurilingvizmus a inklúzia idú ruka v ruku. Pokiaľ to bude možné, tento neformálny prístup k bilingválnemu vzdelávaniu by mal pokračovať v nasledujúcich stupňoch vzdelávania. Pokiaľ je možné poskytnúť výučbu v rómčine, jej cieľom by malo byť rozvíjať gramotnosť žiaka na rovnakej úrovni ako je jazyk výučby. Ako v prvom príklade je cudzí jazyk plne integrovaný prvok repertoáru a obsahuje písomnú i ústnu komunikáciu, písomný i ústny prejav. Úspešný rozvoj tohto repertoáru opäť závisí od efektívneho uplatnenia dvoch princípov, ktoré vyplývajú z plurilingválneho prístupu a to na druhej strane závisí od zaobchádzania s učiacimi sa ako s autonómnymi sociálnymi agentmi. Učiaci sa ako autonómny sociálny agent: dialogický prístup k výučbe v triede.

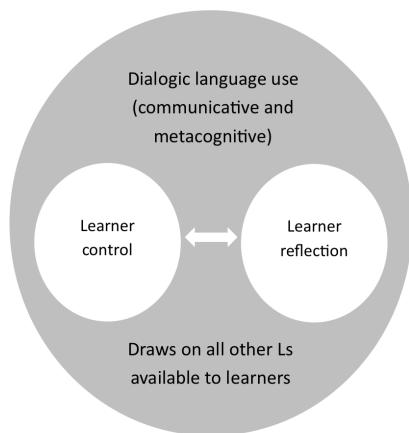
Byť autonómny značí byť autorom vlastného života a existuje množstvo sociálno-psychologického výskumu, ktorý potvrdzuje, že základnou ľudskou potrebou je stanovovať si vlastný program/plán (pozri, napr., Deci 1996). Byť autonómny učiaci sa značí byť autorom vlastného učenia sa a Rada Európy vždy presadzovala autonómnosť učiaceho sa v presvedčení, že autonómnosť v učení podporuje autonómnosť v živote, ktorá je základom demokratického občianstva. Keďže individuálna autonómnosť je predpokladom pre aktívnu účasť v demokratickom procese, jedna z hlavných funkcií vzdelania je využiť vrodenu schopnosť autonómneho správania učiaceho sa a pretvoriť ju do kompetencií, ktoré zlepšia jeho/jej sociálny a kultúrny kapitál.

V kontexte formálneho vzdelávania je základom autonómie učiaceho sa zodpovednosť za vlastné učenie sa. Rozvíjanie autonómie učiaceho sa závisí od vykonávania tejto zodpovednosti v nekončiacom úsilí pochopiť čo, prečo a ako sa učí a s akou mierou úspechu. Dôsledkom autonómie učiaceho sa je odstránenie bariér, ktoré tak ľahko vnikajú medzi formálnym učením a širším prostredím, v ktorom žiak žije. Táto definícia je založená na troch presvedčeniach. Po prvé, učiteľ sa môžu len samotní učiaci sa; po druhé, pokiaľ tomu je tak, učenie sa bude efektívnejšie keď učiaci sa budú uvažovať na cieľmi, metódami, procesmi a výsledkami svojho učenia sa; a po tretie takouto úvahou sa učiaci sa posilnia, aby prekonalí obmedzenia vo svojom okolí.

Toto pochopenie autonómnosti učiaceho sa v zásade aplikuje na všetky druhy formálneho vzdelávania a preto vzniká otázka: ako zrealizujeme jazykovú autonómnosť učiaceho sa? Moja odpoveď na túto otázku sa odvíja o skutočnosti, že všetky súčasné teórie učenia sa druhého jazyka pripisujú centrálnu rolu dialogickému

použitíu cieľového jazyka, čo by malo byť preto základom výučby jazyka. V skutočnom dialógu– ktorý zahŕňa diskusiu, nezhody a vyjednávania – majú všetci účastníci prístup k širokej škále dikurzívnych rolí pri iniciovaní, ako i odpovedi. V jazykovej triede zapájame našich žiakov do dialógu a žiadame od nich, aby boli autonómni, aby zdieľali zodpovednosť navzájom medzi sebou a s učiteľom pri plánovaní, uskutočnení, monitoringu a hodnotení vlastného učenia sa. To si od nich vyžaduje rozvinúť si širokú paletu zručností uvažovania a ak to robia v cieľovom jazyku, rozvíjajú meta-kognitívnu, ako i komunikatívnu spôsobilosť. Využitie EJP na zadokumentovanie procesu učenia sa poskytuje rôzne záznamy pre individuálne i skupinové učenie a povzbudzuje a podporuje symbiotický vzťah medzi písaním a hovorením (používanie písomných podnetov pre podporu hovorenia, rozprávanie s cieľom tvorby písomného textu).

Obr. 3 ukazuje diskurzívnu štruktúru plurilingválneho učiaceho prostredia, ktoré presadzuje rozvoj autonómie učiaceho sa vo všetkých predmetoch. Prostredie je vytvorené dialogickým používaním jazyka ktoré sa najmä zameriava na – druhý/ cudzí jazyk, menšinový jazyk, jazyk výučby. Dialóg kombinuje komunikáciu a metakogníciu, aby učenie sa obsahu išlo ruka v ruku s rozvojom schopnosti myslieť. Prostredie učenia sa je plurilingválne na základe skutočnosti, že všetky ďalšie jazyky v repertoári učiaceho sa sú neustále k dispozícii a je možné z nich čerpať pre podporu porozumenia, vysvetlenia konceptov a porovnania. Dialóg je poháňaný dvomi motormi a to kontrolou učiaceho sa (spoluzodpovednosť za plánovanie, realizáciu, monitoring a hodnotenie učenia sa) a uvažovaním učiaceho sa (interne procesy premysleného hodnotenia, ktoré sa priebežne externalizujú v diskusiách a vyjednávaniach).



Obr 3: Diskurzívna štruktúra plurilingválneho prostredia učenia



## Záver

Uviedol som, že ak chceme dosiahnuť maximálny úžitok z Rámcového kurikula pre rómčinu a EJP pre rómčinu, potrebujeme prijať plurilingválny prístup ku vzdelávaniu v rómčine. Znamená to dve veci. V prvom rade musíme vyučovať všetky jazyky vrátane rómčiny takým spôsobom, že od začiatku budú plne integrovanými komponentmi jazykových repertoárov učiacich sa, súčasťou ich jazyka, ktorým žijú každý deň, k dispozícii pre okamžité použitie dokonca (v prípade začiatočníkov) veľmi obmedzeným spôsobom a potom musíme zabezpečiť aby jazyk(y) už existujúce v repertoári každého učiaceho sa, sa používali pre podporu výučby nových jazykov. Zároveň som uviedol, že by sme mali realizovať plurilingválny prístup na základe princípov autonómie učiaceho sa, ktoré dávajú centrálnu úlohu presadzovaniu činnosti učiaceho sa prostredníctvom dialogického použitia jazykov, ktoré sú nástrojom a cieľom učenia.

Uvedomujem si, že niektorí čitatelia môžu môj argument považovať za presvedčivý v teórii, ale v praxi nedostatočný a preto chcem na záver uviesť dve knihy, ktorých spoluautorom som bol v nedávnej minulosti *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research* (Little, Dam & Legenhausen 2017) a *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School* (Little & Kirwan 2019). Obe knihy vychádzajú veľmi jasne z praxe na hodine, ktorú som popísal a majú potenciál posilniť realizáciu plurilingválneho prístupu k vzdelávaniu v rómskom jazyku.

## Zoznam použitej literatúry

Cook, V. J. (1991). *The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence*. *Second Language Research* 7(2), 103–117.

Rada Európy (2001). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, výučba, hodnotenie* : Cambridge University Press.

Rada Európy (2008a). *Rámec kurikula pre rómčinu*. Štrasburg: Rada Európy. K dispozícii na <https://rm.coe.int/a-curriculum-framework-for-romani-developed-in-co-operation-with-the-e/16805a2ab9> (sprístupnené 8. 4. 2019).

Rada Európy (2008b). *Európske jazykové portfólio pre učiacich sa rómčinu vo veku 6–11*. K dispozícii na <https://rm.coe.int/learning-the-romani-language-my-european-language-portfolio-primary-fo/16805a2ae3> (accessed 8 April 2019).

Rada Európy (2008c). *Európske jazykové portfólio pre učiacich sa rómčinu vo veku 11–16*. <https://rm.coe.int/european-language-portfolio-learning-the-romani-language-lower-secondary/16805a2ae0> (accessed 8 April 2019).

Deci, E. L., with R. Flaste (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation*. New York: Penguin.

García, O. (2017). *Problematizing linguistic integration of adult migrants: The role of translanguaging and language teachers*. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm & D. Little (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'Intégration Linguistique des Migrants Adultes. Some Lessons from Research/Les Enseignements de la Recherche*, 11–26. Berlin: de Gruyter.

Little, D., L. Dam & L. Legenhausen (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

Little, D. & D. Kirwan (2019). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. London: Bloomsbury Academic.

## ***Kontakt***

*prof. David Little*

*Trinity College Dublin, Írsko*

*Emeritný profesor, C.L.C.S.*

*[dlittle@tcd.ie](mailto:dlittle@tcd.ie)[people.tcd.ie/dlittle](http://people.tcd.ie/dlittle)*

# Od cigánčiny k rómčine – kedy sa bude učiť rómsky jazyk na univerzitách?

René Lužica

## Abstrakt

<sup>1</sup>Rómovia – tzv. cigánske obyvateľstvo za socializmu v Československu neboli deklarovanou národnostnou menšinou. Štátne inštitúcie nepodporovali rozvoj rómskeho jazyka a kultúry. Vládna moc sa rozhodla pre asimiláciu Rómov do väčšinovej spoločnosti. Výsledkom asimilačného procesu je strata jazykovej kompetencie, etnickej identity a kultúrna dezintegrácia u väčšiny Rómov. Po politických zmenách v roku 1989 sa očakávala stabilizácia, revitalizácia od roku 1991 deklarovanej rómskej národnostnej menšiny. Proces zrovnoprávnenia rómskeho jazyka a kultúry na slovenských univerzitách je len pozvoľný, bez výraznejšieho efektu pre celú spoločnosť.

**Kľúčové slová:** asimilácia, prevýchova, integrácia, rómsky jazyk, ministerstvo školstva, univerzity

## Cigánsky/rómsky jazyk za socializmu

Na začiatku 50. rokov neexistoval v Československu jednotný názor, ako riešiť tzv. cigánsku otázku. Či sa má realizovať asimilácia, alebo sa má podporovať rozvoj „cigánov“ ako národnosti. Jednou zo zásadných úloh bolo odstránenie všeobecnej negramotnosti tzv. cigánskeho obyvateľstva – „smutného dedičstva kapitalistickej spoločnosti“. Splnenie úlohy malo demonštrovať prednosti socialistického systému oproti kapitalistickému. Gramotnosť však bola spájaná len s väčšinovými, štátnymi jazykmi: slovenčinou a češtinou. Cigánsky/rómsky jazyk bol chápaný ako slang, tajná reč zaostalej sociálnej skupiny. Paralelne sa počítalo s postupným zánikom etnickej identity a kultúry. Nečas (2008) uvádza, že ministerstvo vnútra v „Návrhu řešení cikánské otázky v ČSR“ (1951) sa postavilo za represívne, asimilačné riešenie tzv. cigánskej otázky. Rovnakého názoru bol aj Ústredný výbor komunistickej strany. Opozičné stanovisko zaujali zástupcovia ministerstva informácií a osvetu a ministerstva kultúry. Obe ministerstvá usporiadali 5. a 6. apríla 1952 celoštátnu konferenciu, kde sa účastníci priklonili k etnickej emancipácii a k prípadnému priznaniu Cigánom/Rómom statusu

1 Zdroj: Vláda SR deklarovala rómsku národnostnú menšinu v roku 1991, pomenovanie Cigáni bolo chápané ako pejoratívne, ktoré rómsky jazyk nepozná

národnostnej menšiny (Nečas, 2008, s. 68). Podľa Nečasa (2008) zástancovia integrácie vychádzajúci z akademického prostredia sa ozvali ešte raz. Zväz Československých spisovateľov 29. augusta 1953 zvolal poradu za účasti zástupcov zainteresovaných ministerstiev, kultúrnych inštitúcií a rómskych aktivistov, aby diskutovali o založení cigánskeho/rómskeho časopisu, vydávaní učebníc jazyka, vytvorení lektorátu cigánskeho/rómskeho jazyka na Filozofickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe (tamže, 2008, s. 69 – 70). Ústavy akadémie vied mali rozvinúť etnografický, jazykovedný, historický a sociologický výskum tzv. cigánskej otázky. Výsledky vedeckého bádania potvrdzovali správnosť riešení vychádzajúcich z politikybyra komunistickej strany. Odlišný odborný názor bol podrobený ostrej kritike.

V roku 1954 v odbornom časopise „Slovenský národopis“ uverejnila Emília Čajánková prvú odbornú etnografickú štúdiu „Život a kultúra rožkovských cigáňov“ z prvého terénneho výskumu v prostredí rómskej osady. Autorka v duchu leninско-stalinského chápania a riešenia národnostnej problematiky sa priklonila k prevýchove a asimilácii tzv. cigánskeho obyvateľstva. Cigánsky jazyk nechápala ako slang, zaradila ho medzi indoeurópske jazyky a kladné prežitky, ktoré sa môžu v budúcnosti rozvíjať. Pod ťarchou kritiky, ktorá vychádzala z názoru, že cigánsky jazyk nezaručuje riešenie „cigánskej otázky“ ako národnostnej (Sus, 1961, s.10 – 11), sa k problematike na zánik odsúdeného rómskeho jazyka už nevrátila. V roku 1959 vyšla príručka „Práca medzi cigánskym obyvateľstvom“ ktorá určila Odborom školstva a kultúry, akým smerom sa má uberať výchova a vyučovanie cigánskych detí. Ak rodičia opakovane zanedbávali povinnú školskú dochádzku, bola súdom vyhlásená ústavná výchova. Pre deti, ktoré v prospechu zaostávali, zriadili Odbory školstva a kultúry na prechodný čas „národné školy“, ktoré sa nesmeli označovať dodatkom „pre cigánske deti“. Vyučovacím jazykom podľa regiónu bol slovenský, maďarský a ukrajinský jazyk. Ozvali sa hlasy žiadajúce zrušiť tzv. cigánske triedy z dôvodu, že deti medzi sebou komunikujú „po cigánsky“. Navrhovali rozptýliť rómskych žiakov do štandardných tried alebo ich umiestniť do špeciálnych internátnych škôl. Pri výbere učiteľov sa kládol dôraz na skúsených, politicky vyspelých jednotlivcov. Ak rómski žiaci preukázali schopnosť vzdelávať sa v štandardných triedach, mohli byť preradení aj v priebehu školského roku (Príručka..., 1959, s. 47, 48).

Na pôde Orientálneho ústavu akadémie vied (ČSAV) sa neprerušila tradícia výskumu rómskeho jazyka, ktorá siaha do medzivojnového obdobia. Lingvista Jiří Lípa vydal v roku 1963 „Príručku cikánštiny“ a v roku 1965 jazykovú monografiu „Cikánština v jazykovom prostredí slovenském a českém“. Obe publikácie boli určené pre pracovníkov štátnej správy, ktorí sa v prevýchovnej práci nezaobišli bez znalosti základov jazyka. V roku 1974 vydala Milena Hübschmannová „Základy rómštiny“, ktoré vychádzajú z východoslovenského nárečia (Karpatská rómčina). Slovenský vklad do romistického štúdia je skromný. Slovom Igora Kutlíka – Garuda „...rómština bude hádam o sto rokov mŕtvy jazyk, študovaný a prípadne vyučo-

vaný už len medzi mŕtvymi jazykmi, ako vyslovene špeciálny predmet a nič viac.“ Predpokladal reakciu väčšinovej spoločnosti. „Nuž akáže by to bola škoda?“ (Kutlík – Garuda, 1988, s. 54). Autor – lekár patrí medzi zopár samoukov, ktorí v období socializmu zo subjektívnych pohnútok sa zaoberali rómskym jazykom. Okrem Kutlíka – Garuda, ktorý o rómskom jazyku publikoval niekoľko článkov v odborných periodikách v nemeckom jazyku. K málopočetnej skupine „romistov“ patrí Andrej Sninčák, ktorý na univerzite v Prešove obhájil nepublikovanú dizertačnú prácu „Cigánske nárečie medzi Vihorlatom a Braniskom“ (1970), Jozef Drenko, ktorý v rokoch 1965 – 1970 zozbieral vyše 1000 slov z Gemersko-Malohontských lokalít, Anton Facuna, „rodom Róm“, v 60. rokoch zozbieral slovníkový materiál s približne 25 000 slovami (tamže, s. 53). Je pravdepodobné, že uvedené materiály a prípadne aj ďalšie sa nachádzajú v archívoch a v pozostalostiach autorov.

V rokoch 1970 – 1974 organizovalo české ministerstvo školstva prázdninový kurz pre učiteľov cigánskych žiakov, v ktorých sa účastníci zoznamovali so základmi jazyka, s históriou a kultúrou Rómov, špecifikami výchovy a vzdelávania rómskych žiakov (Nečas, 2008, s. 76). Všetky uvedené aktivity vychádzali z nerómskeho, českého prostredia. Na Slovensku sa akademické aktivity nerozvinuli. Okrem etnografického výskumu iné výskumné a školiace činnosti sa uskutočňovali len sporadicky.

Vznik kultúrnych organizácií Zväzu Cigánov – Rómov, Románo kulturno jekhetaniben (ZC-R) na Slovensku a Svazu Cikánů – Romů (SC-R) v Česku v krátkom období politických zmien – „Socializmu s ľudskou tvárou“ v rokoch 1968 – 1969, boli prvými úspešnými pokusmi zapojenia do riešenia tzv. cigánskej otázky aktivistov prvej generácie rómskej inteligencie. Ústavný zákon č.144/1968 Zb. nedeklaroval rómsku/cigánsku národnosť z dôvodu neujasnenosti, či sa jedná o národnostnú menšinu. Včlenenie „cigánskej kultúrnej organizácie“ medzi záujmové, dobrovoľné organizácie Národného Frontu bolo náhradným a ústretovým riešením. Prvým predsedom ZC-R na Slovensku bol predsedníctvom zväzu zvolený Anton Facuna, vojnový parašutista, stavebný technik a člen komunistickej strany. ZC-R malo v pláne na kultúrnom úseku podporovať amatérske folklórne súbory a športové kluby, založiť profesionálny umelecký súbor, rómske/cigánske múzeum, spolupracovať pri organizácii kurzov gramotnosti, vydávať dvojazyčné noviny, vydať učebnicu „História Rómov“, iniciovať vznik Katedry Ciganológie na Univerzite Komenského v Bratislave. Ministerstvo školstva katedru odmietlo založiť z personálnych a finančných dôvodov. Z uvedeného plánu sa však podarilo realizovať len minimum aktivít. Nastupujúce konzervatívne prosovietske vedenie komunistickej strany v roku 1973 ZC-R z moci úradnej zrušilo. To isté sa udialo so SC-R v Českej socialistickej republike.

Jedným z výdobytkov krátkeho reformného obdobia bola podľa právneho historika Petráša štandardizácia a kodifikácia rómskeho/cigánskeho jazyka jazykovou

komisiou pri ZC-R v roku 1971 (Petraš, 2007, s. 363). Ďalší rozvoj jazyka po zániku ZC-R a SC-R sa obnovil až po roku 1989.

Po vzniku federatívneho usporiadania (1. 1. 1969) smerovanie riešení tzv. cigánskej problematiky v 70. a 80. rokoch pripravovali Komisie vlád českej a slovenskej republiky pre otázky cigánskych obyvateľov zvlášť. V oboch republikách sa však riešili rovnaké problémy. Negramotnosť dospelých sa znižovala pomalým tempom, záškoláctvo, vysoký priemer zameškaných vyučovacích hodín, nízke percento rómskych žiakov ukončilo základnú deväťročnú školu v deviatom ročníku. Napr. na Slovensku v školskom roku 1968/69 ich bolo 17 %. Pre objektívne porovnanie o desať rokov neskôr v školskom roku 1978/79 ukončilo základné vzdelanie v deviatom ročníku 26 % rómskych žiakov. Zo 4743 15-ročných 87 začalo štúdiom na stredných školách, 2248 bolo prijatých na učňovské školy, 1623 začali pracovať ako nekvalifikovaní, 785 zostalo nezamestnaných (SNA, f. Úrad vlády SSR, 1980, kartón č. 507, s. 4 – 5). V poslednom roku 7. päťročného plánu na konci roku 1980 slovenská vláda nariadila dosiahnuť zaškolenie všetkých 5-ročných rómskych detí v materských školách. Ministerstvo financií prisľúbilo uvoľniť 54 miliónov korún na výstavbu a rekonštrukcie účelových zariadení pre prevýchovu rómskych detí a mládeže (tamže, kartón č. 507, s. 17 – 18). Plán bol v priebehu 8. „päťročnice“ korigovaný na zaškolenie 95 % detí, finančné prostriedky na výstavbu piatich detských domovov s kapacitou 600 miest neboli schválené. Výstavba presunutá na obdobie po roku 1990 (SNA, f. Úrad vlády SSR, Národohospodársky odbor 1985, kartón č. 666, s. 3 – 4).

Každá výchovná a vzdelávacia aktivita bola Komisiou vlády hodnotená ako „pripokopnícka práca“. Na V. zasadaní Komisie vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov 28. júla 1970 vystúpil podpredseda Okresného národného výboru (ONV) v Dunajskej Strede Felix Masár. ONV povinne zaraďovali v poobedňajších hodinách rómske deti do materských škôl, aj keď ich matky nepracovali. V obciach Zlaté Klasy, Nový Život a vo Štvrtku na Ostrove učiteľia z vlastnej iniciatívy školili rómske deti pred vstupom do obecných základných škôl v slovenskom a maďarskom jazyku (SNA, f. ZC-R, Komisia vlády pre otázky cigánskych obyvateľov 1969 – 1973, kartón č. 8). Neuspokojivé výsledky vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov podľa ministerstva školstva vychádzali z nedostatočnej metodickej pripravenosti učiteľov materských a základných škôl. Pre zvýšenie motivácie učiteľov ministerstvo školstva zaviedlo od 1. apríla 1971 príplatky. Pri počte viac ako 16 rómskych žiakov v triede príplatok bol 200 Kčs. Ministerstvo školstva pripravovalo postgraduálne štúdiom na Krajských pedagogických ústavoch (KPU) pre učiteľov pracujúcich s rómskymi a ostatnými sociálne zanedbanými žiakmi. Ministerstvo schválilo návrh, aby sa Združenia rodičov a priateľov škôl (ZRPŠ) zvolávali aj do osád, za účasti členov komisií národných výborov, zástupcov ZC-R, kultúrno-sociálno-zdravotných aktivistiek. Ďalej sa ministerstvo zaviazalo organizovať metodické semináre sexuálnej výchovy pre 13 – 15-ročnú rómsku mládež. Pod-

porilo vytváranie samostatných „cigánskych tried“ na učňovských školách a na doplňujúcich školeniach základného vzdelania (SNA, f. MŠ SSR 1971, kartón č. 6, s. 14 – 17.).

Uznesenie vlády SSR č. 132 z 18. mája 1988 konštatovalo pretrvávajúce a prehľujúce problémy v procese spoločenskej integrácie „cigánskeho obyvateľstva“. Strategické zameranie sa malo orientovať na „využitie etnického prvku, rozvíjanie sebauvedomenia, k formovaniu etnickej príslušnosti ako motivačného faktora pre sociálny a kultúrny vzostup jednotlivca i celej etnickej skupiny“ (SNA, f. Úrad vlády SSR 1989, kartón č. 801, s. 1). V príprave novej ústavy sa vláda rozhodla riešiť ústavne právne postavenie „etickej skupiny Rómov“. Rómska kultúra bola po prvýkrát hodnotená ako „nositeľka pozitívneho ideovo-výchovného pôsobenia na príslušníkov tejto etnickej skupiny a ostatnú verejnosť“. Prezentať pozitívne rómske vzory, mobilizovať do boja proti negatívnym javom, oceňovať dobré výsledky, usmerňovať činnosť rómskych spolkov, čeliť prejavom rasovej nenávisťi a predsudkom mal vo svojom obsahu kultúrno-výchovný časopis s čiastočným využitím rómskeho jazyka. Vydavateľom sa malo stať federálne ministerstvo práce a sociálnych vecí. Rómsky jazyk sa mal využiť ako podporný vo vyučovaní slovenského a českého jazyka. Pozitívnu zmenu mal vyvolať interdisciplinárny romistický výskum, ktorý mal odhaliť pozitívne vlastnosti v rómskej mentalite, aby sa využili pre vzostup a podporu ich spoločenskej integrácie (tamže, s.2 – 3). Zameranie romistiky nemalo byť orientované na štúdium jazyka, ale zacielené na sociálnu psychológiu menšiny, ako ju čo najefektívnejšie ovládnuť.

Podľa uznesenia vlády SSR č. 303 z 1. novembra 1989 najväčším problémom v rezorte školstva bol pre rómskych žiakov prvý ročník základnej školy. Dlhodobým nedostatkom podľa uznesenia zostávalo vyučovanie štátneho jazyka. O dlhodobom etnocentristickom prístupe a dopadoch v edukácii rómskych žiakov, ktorí sa o svojom jazyku, kultúre a histórii nič nedozvedeli, sa uznesenie nezmieňuje. Ministerstvo školstva, mládeže a telesnej výchovy od školského roku 1991/92 malo vytvoriť špecializované kurzy pre absolventov stredných pedagogických škôl a pedagogických fakúlt so zameraním na osobitosti výchovy a vzdelávania rómskych detí z málo podnetného rodinného prostredia (tamže, s. 4). Zmena koncepcie edukácie rómskych žiakov bola chápaná ako určitý ústupok, „gesto dobrej vôle“, manéver, ako dokonalejšie ovládnuť príslušníkov problematickej menšiny. Záujem o analytickejšie poznanie a deklarovanie rómskeho jazyka, kultúry a histórie bol z pohľadu komunistickej moci bezpredmetný. Víziu prevychovať, asimilovať/integrovať „cigánsku populáciu“ do väčšinouj spoločnosti komunistická strana a jej mocenský aparát nikdy neopustili. V stanovisku vlády SSR ku kontrolnej správe sa uvádza: „Toto obyvateľstvo čoraz viac v ekonomickom zmysle zneužíva vysoko humánny prístup našej spoločnosti k riešeniu svojej problematiky, nezapája sa aktívne do tohto procesu, nie je správne motivované, ba naopak, aj demokratizáciu využíva po svojom v tom,



že začína presadzovať svoje akoby národnostné záujmy“ (tamže, stanovisko ku kontrolnej správe, s. 4).

Ďalšie udalosti sa odohrali v rýchlom slede. 26. novembra 1989 na masovom zhromaždení v Prahe vystúpili rómski aktivisti Emil Ščuka a Jan Rusenko s prehlásením na podporu spoločenských zmien. Vyzvali prijať Rómov do rodiacej sa demokratickej spoločnosti.

## ***Rómsky jazyk v postkomunistickej spoločnosti***

Federálne zhromaždenie Československej federatívnej republiky (ČSFR) 9 januára 1991 prijalo Listinu základných práv a slobôd. Týmto politickým aktom sa začal proces uznania etnickej svojbytnosti Rómov. Uznesením č. 153 z 9. apríla 1991 prijala vláda Slovenskej republiky „Zásady vládnej politiky Slovenskej republiky k Rómom“, ktorým deklarovala rovnoprávnosť Rómov so všetkými národnosťami žijúcimi na území Slovenska. Formálne zrušila Komisiu vlády SSR pre otázky cigánskych obyvateľov, ktorá od roku 1969 zásadne ovplyvňovala rozhodnutia Ústredného výboru Komunistickej strany Slovenska. Kľúčovým rozhodnutím bolo „Uznanie etnickej svojbytnosti Rómov na úrovni ostatných etnických menšín žijúcich na území Slovenskej republiky“, t. j. deklarovanie Rómov za národnostnú menšinu. Týmto politickým aktom sa zabezpečila ich politicko-právna rovnoprávnosť. Pri sčítaní ľudu 3. marca 1991 ešte pred prijatím uznesenia slobodne deklarovalo rómsku národnosť v Slovenskej republike 80 627 občanov a v Českej republike 33 499 občanov (SNA, f. Úrad vlády SR 1991, kartón č. 876). Vašečka uvádza v roku 1991 75 802 ľudí deklarujúcich rómsku národnosť. Podľa štátnej správy uvádza celkom 253 943 Rómov žijúcich na Slovensku (Vašečka, 1998, s. 758).

Proces emancipácie rómskej národnostnej menšiny na univerzitnej pôde sa začal naplňať v školskom roku 1991/92. Na Filozofickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe otvorila romistka Milena Hübschmannová päťročné magisterské štúdium rómskeho jazyka. Na Univerzite J. E. Purkyňe v Ústí n. Labem založil Jaroslav Balvín Ústav pro studium romské kultury. Od roku 1996 bol ústav premenovaný na Centrum romistiky (Nečas, 2008, s. 86). Na Pedagogickej fakulte novovzniknutej Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre založil sociológ Karol Seman v roku 1991 Katedru rómskej kultúry. Vznik katedry bol motivovaný ideou založiť vzdelávanie rómskych študentov na etnickom základe. V prvom ročníku študovalo pedagogický smer pre I. stupeň základných škôl 8 rómskych študentiek a študentov. Na katedre pôsobili len rómski učitelia. Experiment sa neujal a od nasledujúcich ročníkov počet rómskych študentov a učiteľov klesal. O štúdium na katedre sa zaujímal čoraz väčší počet nerómskych študentov, ale ich počet oproti iným katedrám bol nízky. Ďalším závažným problémom bol chýbajúci garant rómskeho jazyka

a literatúry s titulom profesor, ktorý na Slovensku nepôsobil. Riešením udržania katedry bolo jej začlenenie na Fakultu sociálnych vied a zdravotníctva. Od roku 2005 sa katedra premenovala na Ústav romologických štúdií a ťažiskovým študijným programom sú sociálne služby a poradenstvo. Na Ústave sa rómsky jazyk neuplatnil. Rómske témy zostali súčasťou predmetu Komunitná sociálna práca v rómskych komunitách, rómska problematika v médiách a rómska kultúra.

V školskom roku 1993/94 schválilo Ministerstvo školstva SR vydanie rómskeho šlabikára „Romano hangoro“ v rómskom a slovenskom jazyku pre tzv. nultý ročník a čítanky v rómsko-slovenskom jazyku „Genibarica“. Boli schválené učebné plány pre základné školy s vyučovaním rómskeho jazyka. V roku 1995 Ministerstvo školstva SR schválilo vydanie učebnice „Amari abeceda – Naša abeceda“ v rómskom a slovenskom jazyku pre 3. a 4. ročník základných škôl a učebnicu „Rómsky dejepis“ ako doplnkovú k vyučovaniu dejepisu v 5. až 8. ročníku základných škôl. Jazyková učebnica sa však neuplatnila, učitelia neovládajú rómsky jazyk. Podobne Rómsky dejepis nie je organickou súčasťou vyučovania dejepisu. Žiadna pedagogická fakulta a podobne jazykové školy nemajú kvalifikovaných učiteľov rómskeho jazyka. Po roku 1989 popri starších univerzitách vznikli nové verejné i súkromné univerzity. Žiadna z nich neprejavila záujem o romistiku alebo rómske štúdiá. Žiadna z pedagogických alebo filozofických fakúlt neprejavila záujem o študijný program zameraný na rómsky jazyk. Na Slovensku neexistuje školská sieť poskytujúca vzdelanie v rómskom jazyku, a to aj z dôvodu nízkeho záujmu samotných Rómov. V súčasnosti len súkromné gymnázium Zeferína Jimenéza Mallu v Kremnici vzdeláva rómskych študentov v ich materinskom jazyku. Pretrvávajú pochybnosti o účelnosti vzdelávania v rómskom jazyku. Podľa Vašečku (1998, s. 771) citujúceho výskum Štatistického úradu SR z roku 1994 iba 11 % rómskych respondentov sa domnieva, že všetky predmety by sa mali učiť v rómskom jazyku, 33 % sa vyslovuje za vyučovanie len niektorých predmetov v rómčine, 45 % sa vyslovilo, že rómčina by sa vyučovať nemala.

Rýchly rozbeh podporných aktivít rozvoja štúdia rómskeho jazyka, kultúry a histórie sa zabrzdil v 90 rokoch. Napriek tomu v nasledujúcich rokoch Ministerstvo školstva Slovenskej republiky schválilo pod číslom CD-2004-7613/14980-1:097 zo dňa 28. 6. 2004 dočasné vyrovnávacie opatrenia na prípravu pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku. Pre vyučovanie rómskeho jazyka ako materinského bola v roku 1994 v Štátnom pedagogickom ústave vypracovaná koncepcia vyučovania rómskeho jazyka a literatúry na ZŠ a SŠ a nadväzujúc na ňu boli vypracované učebné osnovy rómskeho jazyka a literatúry pre 1. a 2. stupeň základnej školy. Tieto dokumenty neboli realizované v praxi z toho dôvodu, že učebné plány a učebné osnovy neboli overené v zmysle školskej legislatívy a nepočítali s odlišnosťou rómskych dialektov v rámci Slovenska. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky schválil dva projekty, a to „projekt Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry“ v základných a stredných školách,

dňa 14. 4. 2003 pod číslom 1999/2003 – 44 a „projekt Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula predmetu rómske reálie“ v základných a stredných školách, dňa 15. 6. 2004 pod číslom CD-2004- 5211/18824-3:097. Overovanie prebiehalo v rokoch 2003 – 2009 na vybraných základných a stredných školách. Gestorom experimentu bol Štátny pedagogický ústav v Bratislave, ktorý projekty experimentálnych overovaní ukončil v roku 2010.

29. júna 2008 bola prijatá Deklarácia Rómov Slovenskej republiky k štandardizácii a kodifikácii rómskeho jazyka v Slovenskej republike, ktorá vychádza z kodifikácie z roku 1971, a ako prioritnú úlohu „rekodifikácia rómskeho jazyka“ mala od roku 2000 aj splnomocnenkyňa vlády SR pre rómske komunity Klára Orgovánová. Kodifikácia a štandardizácia rómskeho jazyka v Slovenskej republike negatívny trend vo vzdelávaní rómskeho jazyka nezvrátila. Trendom posledných rokov je zavádzanie inkluzívneho modelu vzdelávania, ktorý umožňuje dobrovoľné vzdelávanie aj v rómskom jazyku. Učítelia v praxi nie sú v inklúzii a v rómskom jazyku vyškolení. Podobne nastupujúca generácia učiteľov sa v inkluzívnom vzdelávaní vzdeláva len okrajovo, v rómskom jazyku a rómskych reáliách sa nevzdeláva.

## ***Záver – bude sa rómsky jazyk učiť na univerzitách?***

Od naštartovania zásadných politických zmien už uplynuli tri desaťročia. Na ministerstve školstva za mnohými projektmi a programami stojí celý rad ministrov a ich poradcov. Všetci mali nedostatok času, aby svoje stranícke vzdelávacie stratégie dokonali – v niektorých prípadoch to bolo šťastie. V téme vzdelávania Rómov v rómskom jazyku, kultúre a histórii sa podarilo realizovať len niektoré čiastkové ciele na úrovni základných škôl. Pod vplyvom úrovne (ne)záujmu ministerstva školstva sa zriadili aj univerzity, a to aj napriek závažnosti problému – nekonali, a to aj napriek faktu, že sú autonómne. Spoločenský nezáujem a odmietanie chápať Rómov ako rovnocenných občanov sa odzrkadľuje v činnosti ministerstva a tak isto aj univerzít. Touto optikou je budúcnosť štúdia rómskeho jazyka na slovenských univerzitách veľmi neistá.

V reformných rokoch 1968 – 1969 sa objavila prvá generácia vzdelaných cigánskych/rómskych aktivistov, ktorá za krátke obdobie niekoľkých rokov za sebou zanechala odkaz viesť so štátom permanentné vyjednávanie a dialóg. Je vecou ďalšej generácie rómskych aktivistov, vzdelancov vyjednať pre rómsku národnostnú menšinu čo najlepšie podmienky a nespoliehať sa na náhodu, že „osvietení“ Nerómovia úlohu zvládnu za nich. Ak sa nájde adept alebo skupina adeptov z radov Rómov, štúdium jazyka od prvého ročníka po profesúru potrvá 18 až 20 rokov. Pre adeptov s akademickým titulom „PhD“ sa čas môže skrátiť na 10 rokov. Profesor – garant štúdia rómskeho jazyka musí o problematike publikovať, mať

za sebou ďalších doktorandov, odborných asistentov a aspoň jedného docenta a hlavne motivovaných študentov. Oni všetci budú udržiavať kontinuitu štúdia rómskeho jazyka na univerzitetnej pôde. Iná cesta neexistuje.

## **Zoznam použitej literatúry a archívnych prameňov**

NEČAS, Ctibor. *Historický kalendár – Dejiny českých Romů v datech*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2. vyd., 2008. ISBN 978-80-244-1747-9.

ČAJÁNKOVÁ, Emília. *Život a kultúra rožkovianskych cigánov*. In *Slovenský národopis 1954*, roč. II., č. 1 – 2.

SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1961.

KOL. *AUT. Práca medzi cigánskym obyvateľstvom*. Bratislava: Úrad Predsedníctva Zboru Povereníkov, 1959.

KUTLÍK – GARUDO, Igor. *O začiatkoch romistiky na Slovensku*. In *Slovenský národopis 1988*, roč. XXXVI., č. 1.

PETRÁŠ, René. *Cikánská/Romská otázka v Československu na počátku komunistického režimu a návaznosť na starší vývoj*. In *Právněhistorické studie 2007*, roč. 38.

VAŠEČKA, Michal. *Rómovia*. In *Kol. autorov. DVD, Slovensko 1996 – 2010. Súhrnná správa o spoločnosti*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2015.

*Štátny pedagogický ústav. Interné dokumenty organizácie k projektom experimentálnych overovaní rómskeho jazyka a literatúry a rómskych reálií v základných a stredných školách*.

*ŠTANDARDIZÁCIA rómskeho jazyka v Slovenskej republike, 2008*.

*Zoznam archívnych prameňov*

SNA, f. Úrad vlády SSR 1980, kartón č. 507.

SNA, f. Úrad vlády SSR, Národohospodársky odbor 1985, kartón č. 666.

SNA, f. ZC-R, Komisia vlády pre otázky cigánskych obyvateľov 1969 – 1973, kartón č. 8.

SNA, f. MŠ SSR 1971, kartón č. 6.

SNA, f. Úrad vlády SSR 1989, Stanovisko ku kontrolnej správe, kartón č. 801.

SNA, f. Úrad vlády SR 1991, kartón č. 876.

## ***Kontakt***

*Prof. PhDr. René Lužica, ArtD.  
Ústav romologických štúdií  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
E-mail: rluzica@ukf.sk*

# Rómsky jazyk vo vzdelávacom systéme v Rumunsku

## *Presadzovanie inkluzívneho vzdelávania a rozvoj kompetencií pre demokratickú kultúru*

Calin Rus

### **Abstrakt**

Tento dokument predstavuje dvojité analýzu súčasného miesta rómskeho jazyka vo vzdelávacom systéme v Rumunsku založenom na Referenčnom rámci kompetencií pre demokratickú kultúru, (RRKDK), ktorý vypracovala a zverejnila Rada Európy. Na jednej strane analyzuje nové kurikulum pre výučbu rómčiny ako menšinového jazyka na druhom stupni základných škôl optikou modelu kompetencií pre demokratickú kultúru. Na strane druhej analyzuje miesto rómčiny v škole na základe RRKDK a osobitne odporúčaní týkajúcich sa presadzovania kompetencií pre demokratickú kultúru v rámci celoškolského prístupu.

Kľúčové slová: rómsky jazyk, kompetencie pre demokratickú kultúru, inkluzívne vzdelávanie, kurikulum, celoškolský prístup, kurikulum v Rumunsku

## **1. Úvod**

Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru (RRKDK) vypracovali autori v Rade Európy a vychádza z modelu kompetencií vrátane hodnôt, postojov, schopností a prvkov poznania a kritického porozumenia, ktoré sú potrebné pre občanov, aby mohli naplňovať svoju rolu v demokratickej a kultúrne rozmanitej spoločnosti. Tento model kompetencií schválila Konferencia ministrov školstva v roku 2016. RRKDK pozostáva z troch zväzkov. Prvý zväzok popisuje model kompetencií, ako i súvisiaci kontext a koncepty, druhý zahŕňa súbor validovaných deskriptorov kompetencií a tretí obsahuje sériu odporúčaní pre implementáciu v rôznych oblastiach vzdelávania. Tento rámec bol zverejnený v apríli 2018.

RRKDK je ako „referenčný rámec“ považovaný za nástroj na podporu systémov vzdelávania s cieľom naplňovať svoje poslanie a pripravovať mladých ľudí na to, aby sa stali aktívnymi a platnými občanmi. Nie je preskriptívny a ponecháva priestor pre jednotlivé ministerstvá školstva a vzdelávacie inštitúcie, aby našli čo najvhodnejší spôsob, ako ho uplatniť v praxi vo svojom špecifickom kontexte.

Model kompetencií pre demokratickú kultúru, ktorý je centrom RRRKDK, je popísaný vo zväzku č. 1 a zahŕňa kombináciu elementov vo vzťahu k ľudským právam a demokracii, ako i prvkom interkultúrnej kompetencie.

Okrem podpory zo strany ministrov školstva členských krajín Rady Európy sa RRRKDK zároveň explicitne spomína vo viacerých dokumentoch prijatých Európskou úniou, a to osobitne v odporúčaniach Rady EÚ o presadzovaní spoločných hodnôt vrátane vzdelania a Európskeho rozmeru výučby prijatého v máji 2018: „Členské štáty by mali [...] účinne využiť existujúce nástroje pre presadzovanie vzdelávania v oblasti občianstva, ako je Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru Rady Európy.”

Ako sa uvádza v RRRKDK, všetky predmety môžu a zároveň by mali prispieť k rozvoju kompetencií pre demokratickú kultúru všetkých učiacich sa na všetkých stupňoch vzdelávania.

Tento dokument predstavuje dvojitú analýzu pohľadov súčasného miesta rómskeho jazyka vo vzdelávacom systéme v Rumunsku založenom na RRRKDK. Na jednej strane sa analyzuje nové kurikulum pre výučbu rómčiny ako menšinového jazyka na druhom stupni základných škôl optikou modelu kompetencií pre demokratickú kultúru. Na strane druhej sa analyzuje miesto rómčiny v škole na základe odporúčaní uvedených vo zväzku č. 3 RRRKDK, najmä odporúčaní týkajúcich sa presadzovania kompetencií pre demokratickú kultúru v rámci celoškolského prístupu.

## ***2. Rómsky jazyk – menšinový jazyk vo vzdelávacom systéme v Rumunsku***

Počas 90. rokov začal byť rómsky jazyk postupne uznávaný a používaný ako menšinový jazyk v rôznych školách v Rumunsku a jeho používanie sa postupne rokmi rozšíriilo. Proces podporilo prijatie Rámcového dohovoru o ochrane národnostných menšín Rady Európy a Európskej charty regionálnych a menšinových jazykov, ako i monitoring postupov spojených s týmito dokumentmi.

Výučba rómskeho jazyka je uvedená vo všetkých národných stratégiách rómskej inklúzie a v opatreniach, programoch a projektoch presadzujúcich prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre rómske deti a inkluzívnemu vzdelávaniu.

Z hľadiska ďalších menšinových jazykov existujú teoreticky dve možnosti pre rómsky jazyk ako menšinový jazyk: jazyk, v ktorom sa vyučujú všetky predmety alebo časť predmetov, alebo predmet, ktorý je súčasťou hlavného kurikula pre rómske deti. V Rumunsku existuje iba jedna škola s ucelenou populáciou Rómov, ktorá je

geograficky segregovaná a oddelená od neďalekého mesta, kde je rómčina jazykom výučby. V mnohých školách sa však rómčina učí ako predmet pre rómske deti, ktorých rodiny o to požiadajú. V tomto prípade sa deti rôznych tried združia raz za týždeň pre dodatočné hodiny rómčiny.

### **3. Analýza nového kurikula pre rómsky jazyk (2017) optikou KDK**

Ministerstvo školstva prijalo v roku 2017 nové kurikulum pre nižší stredný stupeň (triedy 5 – 8) pokrývajúce všetky predmety vrátane jazykov národnostných menšín. Toto nové kurikulum je predstavené ako kurikulum založené na kompetenciách so všeobecnými a špecifickými kompetenciami, ale zároveň zahŕňa i zoznam obsahov, ako i príkladov učebných aktivít a všeobecných metodických odporúčaní. Súčasťou oblasti kurikula „Jazyk a komunikácia“ je spoločná štruktúra kurikula pre všetky menšinové jazyky pod názvom „rodný jazyk a literatúra“ s rovnakými všeobecnými kompetenciami a mnohými prvkami z hľadiska všeobecných kompetencií, príkladmi aktivít učenia sa, obsahov a metodickými návrhmi, ale zároveň obsahuje prvky, ktoré sú špecifické pre jednotlivé menšinové jazyky. To platí i pre kurikulum rómskeho jazyka. Pohľad na kurikulum rómskeho jazyka ponúka zaujímavé aspekty týkajúce sa skutočného a potenciálneho príspevku tohto predmetu k rozvoju kompetencií pre demokratickú kultúru.

V úvodnej časti sa uvádza, že predmet rieši integrovaným spôsobom tri elementy:

- jazykový element zameraný na „správne a efektívne používanie jazyka“;
- medzivzťahový element týkajúci sa rozvoja komunikačných zručností;
- estetický a kultúrny element týkajúci sa literatúry.

Prvé dva elementy sú prepojené s jedným z prvkov modelu kompetencií pre demokratickú kultúru: jazykové, komunikatívne a plurilingválne zručnosti. Tretí prvok je významne spojený s poznaním a kritickým porozumením sebe, jazyku a komunikácii. V úvodnej časti kurikula sa uvádza, že jazyk je dôležitý pre budovanie osobnej identity, ale zároveň i pre národnú a etnickú identitu. Jazyk sa zároveň považuje za zásadný nástroj pre medziľudské vzťahy a spojenie s rodinou. V prípade rómskeho jazyka existuje ďalšia citlivá otázka, ešte silnejšia ako v prípade iných etnických skupín v Rumunsku, ktorou je napätie medzi dialektom, ktorým sa dennodenne hovorí v miestnych rodinách, a rómskym jazykom, ktorý sa vyučuje v školách. V minulosti nazývaná „štandardizovaná“ rómčina, jazyk vyučovaný v školách, sa v súčasnosti označuje ako „bežná rómčina“ v snahe rozptýliť vnímanie zvonku stanovených noriem. Kurikulum ďalej uvádza, že nadobudnutie



znalosti „bežnej“ rómčiny je prirodzený krok z učenia miestneho dialektu v rodine a komunite vzhľadom na to, že to umožní komunikáciu v budúcnosti s rečníkmi rôznych iných rómskych dialektov. To neznamená, že lokálny dialekt sa posudzuje ako nevhodný a jeho ďalšie používanie neznamená, že to nie je v súlade s kompetenciami v „bežnej“ Rómčine. Štruktúrovanejšia znalosť rómskeho jazyka sa zároveň považuje za základ pre učenie sa ďalších jazykov.

Všeobecné kompetencie, ktoré sa predpokladajú pri jazykovom kurikule, sa týkajú verbálnej interakcie, čítania a písania, ale existujú zároveň dva širšie všeobecné ciele, ktoré sú priamo relevantné pre analýzu z pohľadu kompetencií pre demokratickú kultúru. Sú to tieto kompetencie:

- správne, primerané a efektívne používanie jazyka v ústnej a písomnej komunikácii,
- prejavovanie empatickeho kultúrneho a interkultúrneho správania.

Skutočnosť, že sa predpokladá „primerané a efektívne používanie jazyka“ značí, že okrem zručností potrebných pre správne používanie jazyka existujú prvky spojené s poznaním a kritickým porozumením jazyka a komunikácii. V tomto kontexte jazykovej rôznorodosti medzi užívateľmi rómčiny ako vyššie uvádzam a pravdepodobnými rozdielmi medzi vyučovaným jazykom a jazykom používaným v komunite je potrebné citlivo vnímať správnosť a mala by zmysel, iba ak by bola spojená s kritickým myslením, toleranciou dvojznačnosti a rešpektovaním kultúrnej rozmanitosti. V tomto kontexte by sa učiacim nemalo hovoriť, že to, ako rozprávajú, je nesprávne, ale prijať, že existujú rôzne spôsoby hovorenia, porovnať ich, dať ich do kontrastu a pochopiť hodnotu spoločnej referencie naprieč skupinami rečníkov rómčiny a oceniť jazykovú rôznorodosť. Tento pohľad je osobitne náročný pokiaľ zväžíme, že v tomto veku majú mladí ľudia tendenciu hľadať jasné pravidlá, ktoré im pomôžu pochopiť realitu arobiť jasné úsudky správne – nesprávne. I keď tento prístup nie je explicitne spochybnený v texte kurikula, nie je ani explicitne potvrdený. Je preto na učiteľoch, aby rozhodli, ako riešiť otázku správnosti vo svojich špecifických kontextoch. Dozaista to však povedie k sérii rizík. Malo to byť vyjadrené jasnejšie v rámci úvodnej časti, ako i v záverečnej časti, ktorá zahŕňa metodické odporúčania pre učiteľov.

Hlavná časť kurikula obsahuje pre každý stupeň nasledujúce časti:

- Časť zahŕňajúca špecifické kompetencie a príklady aktivít pre jednotlivé všeobecné kompetencie.
- Zoznam obsahov rozdelený do štyroch obsahových oblastí: ústna komunikácia, čítanie, písanie, gramatika (označená ako „elementy pre tvorbu komunikácie“) a elementy interkulturality.

Za každý rok sa priradí všeobecná téma k časti obsahu: „Ja a môj známy vesmír“ pre 5. ročník; „Ja a svet okolo mňa“ pre 6. ročník; „Horizonty sveta a vedomostí“ pre 7. ročník; „Úvahy o svete“ pre 8. ročník.

V tejto hlavnej časti sa nachádzajú mnohé prvky zodpovedajúce kompetenciám pre demokratickú kultúru. Mnohé z nich sa samozrejme týkajú prvkov modelu kompetencií vo vzťahu k jazyku a komunikácii, jazykovým, komunikatívnym a plurilingválnym zručnostiam a poznania a kritického porozumenia jazyka a komunikácie. Je ich príliš veľa a nedajú sa všetky spomenúť, ale pokrývajú vskutku rozličné aspekty a je možné ich spojiť s deskriptormi zahrnutými pre tieto dva prvky v modeli v druhom zväzku Referenčného rámca kompetencií pre demokratickú kultúru. Ku komunikácii sa vzťahujú i zručnosti počúvania a pozorovania, ktoré zahŕňajú pozorovanie komunikatívneho správania a postojov a používanie aktívneho počúvania v ústnej komunikácii.

Najmä vo vzťahu k špecifickým kompetenciám zodpovedajúcim všeobecnej kompetencii „Prejavenie empatického kultúrneho a interkultúrneho správania“, ako i v časti obsahu označenej ako „elementy interkulturality“ existujú aj aspekty stimulujúce učiacich sa, aby si vážili a oceňovali kultúrnu rôznorodosť. Je to implicitné i explicitné, ako napr. v návrhu týkajúcom sa participácie na projektoch a kultúrnych podujatiach zameraných na hodnotu etnokultúrnej a jazykovej rôznorodosti pre siedmy ročník. Existujú rôzne prepojenia na postoje v rámci KDK modelu.

Otvorenosť voči kultúrnej inakosti je napríklad interkultúrna téma „My a tí druhí“ a existuje explicitné zameranie na „rozvíjanie záujmu učiť sa o druhých kultúrach“. Otázka vzájomného rešpektu sa spomína vo formuláciách „preukázať rešpekt počas komunikačných interakcií“, „preukázanie rešpektu pre hodnoty druhých ľudí“, „prejavenie slušného komunikačného správania“. Občianska uvedomelosť sa objavuje v činnostiach zameraných na rozvíjanie „pozitívneho postoja k miestnej rómskej komunite“, ale existujú zároveň odkazy na ďalšie úrovne občianskej uvedomelosti, ako národná úroveň („príslušnosť k Rumunsku“) a globálna („rómske kultúrne hodnoty v európskych a globálnych kontextoch“). Zodpovednosť sa objavuje najmä v niektorých aktivitách, ako je aktivita, ktorá hovorí o „používaní internetu a ďalších zdrojov informácií zodpovedným spôsobom“. Sebaúčinnosť sa nespomína tak explicitne, ale je súčasťou rôznych projektových metód učenia sa navrhnutých v kurikule. Autonómne zručnosti učenia sa uvádzajú na viacerých miestach explicitným spôsobom, najmä vo vzťahu k stimulácii žiakov, aby „sa naučili ako sa učiť“ a boli aktívne zapojení do plánovania a organizácie aktivít učenia. Analytické a kritické zručnosti učenia sa často uvádzajú najmä pokiaľ ide o identifikáciu charakteristík textu alebo porovnanie a vzájomné posúdenie rôznych textov a prvkov komunikácie.

Schopnosti spolupráce a riešenia konfliktov sa tiež riešia najmä implicitne, v metódach založených na interaktívnych skupinách sa navrhujú v rámci príkladov aktivít učenia a v metodologickej časti. Toto kurikulum je jedným z mála kurikul v rámci vzdelávacieho systému v Rumunsku, ktoré explicitne spomína empatiu, a to už na úrovni všeobecných kompetencií. Empatia sa tiež nachádza v konkrétnejších častiach kurikula, vo vzťahu k uznaniu emócií účastníkov ústneho rozhovoru, prejavenie empatického správania je predmetom analýzy niekoľkých textov a formulovanie diskurzu z pohľadu niekoho iného je súčasťou písomného zadania. Flexibilita a adaptabilita sa taktiež objavujú najmä vo vzťahu prispôsobenia komunikatívneho správania ku kontextu.

Existuje množstvo elementov vo vzťahu k poznaniu a kritickému porozumeniu seba. Niektoré aktivity povzbudzujú žiakov k tomu, aby premýšľali nad svojou príslušnosťou ku kultúre, svojou rodinou, komunitou, ako i vlastnými osobnými preferenciami a pohľadmi. Niektoré aspekty kurikula povzbudzujú žiakov k tomu, aby uvažovali nad konceptom kultúry a súvisiacimi konceptmi, ako je koncept stereotypu a rozvíjali kritické porozumenie pokiaľ ide o vplyv kultúry a etnicity na jednotlivcov a spoločnosť. Uvádzajú i obsahy týkajúce sa „kultúrnych elementov Rómov a Nerómov“. Nie je celkom jasne uvedené, ako sa s nimi má pracovať. V tejto súvislosti je možné vziať do úvahy dva rozmery.

Prvý rozmer sa týka pohľadu na kultúru: je to esencialistický pohľad spájajúci kultúrnu prax a kultúrne referencie s charakteristikami skupiny a ich vnímanie ako súčasť ich podstaty a potom je tu konštruktivistický pohľad, pohľad interakcií, ktorý vníma kultúrne praktiky a referencie ako súčasť reality vo vývoji a ako výsledok rôznych interakcií a procesov konštrukcie a rekonštrukcie zmyslu.

Druhý rozmer sa týka vzťahu medzi obrazom kultúry a životom miestnej komunity. Je kultúra vnímaná ako vznikajúca a v spojení s každodenným životom žiakov a ich rodín a miestnych komunít, alebo je to niečo predpísané zvonku, spojené s naratívami, praktikami, referenciami a hrdinami objavujúcimi sa v textoch, z ktorých sa žiaci učia v škole? Kurikulum ani v tomto prípade nedáva dostatok informácií a nedefinuje, kde sa rómska kultúra nachádza vo vzťahu k týmto dvom rozmerom. Pokiaľ bude ponechané na učiteľoch rozhodnúť, aký pohľad si osvoja, je vysoko pravdepodobné, že uprednostnia esencialistický pohľad na kultúru v kombinácii s externe predpísaným súborom kľúčových referencií a posolstiev. Toto je v podstate v rozpore s interkultúrnym prístupom uvedeným v tomto kurikule, ako i v rozpore s pohľadom na kultúru, ktorý odporúča RRRDK. Takýto prístup navyše nezohľadňuje jeden z najbežnejších základných princípov inklúzie Rómov uznaných na európskej úrovni.

Môžeme preto dospieť k záveru, že väčšina elementov KDK modelu je dobre zapracovaná v rámci rumunského kurikula rómskeho jazyka pre nižší stredný stupeň,

niektoré rozsiahlo a explicitne, iné obmedzenejšie, resp. implicitne. Niektoré elementy však chýbajú, čo znamená chýbajúce príležitosti pre učenie sa a rozvoj kompetencií pre demokratickú kultúru žiakov navštevujúcich hodiny rómskeho jazyka.

Okrem vyššie uvedených aspektov týkajúcich kritického porozumenia kultúre, hlavné chýbajúce elementy sa týkajú aspektov vo vzťahu k ľudskej dôstojnosti, ľudským právam, rovnosti, férovosti, spravodlivosti, demokracie a právneho štátu. Tieto aspekty sa objavujú v modeli KDK ako hodnoty a elementy poznania a kritického porozumenia. Je preto napríklad dôležité zdôrazňovať ako dôležité je vážiť si ľudskú dôstojnosť a ľudské práva a zároveň vedieť, čo sú ľudské práva a kriticky chápať, akým spôsobom sa prejavujú v spoločnosti. Všetky tieto elementy sa dali jednoducho zahrnúť do kurikula a koherentne prepojiť s existujúcimi prvkami, ale nie sú tam uvedené.

Viac pozornosti sa mohlo venovať i niektorým aspektom občianskej uvedomelosti, napríklad vo vzťahu k spolupráci s nerómskymi kolegami na zlepšení situácie v škole a miestnej komunite. To mohlo stimulovať nielen samotnú občiansku uvedomelosť, ale i pozitívne interkultúrne vzťahy a vnímanie jeden druhého.

Vo vzťahu k pochopeniu rómskej kultúry a rôznorodosti rómskych komunít, vrátane úrovne používania rómskeho jazyka bolo možné prepojiť rozvíjanie tolerancie dvojznačnosti. Podpora akceptácie skutočnosti, že môžu existovať rôzne spôsoby hovorenia a písania, rôzne slová používané v rozličných komunitách a rôzne kultúrne praktiky, je dobrý spôsob ako rozvíjať toleranciu dvojznačnosti.

## ***4. Rómsky jazyk v kontexte inkluzívneho vzdelávania***

Od projektov iniciovaných mimovládnyimi organizáciami od konca 90. rokov do roku 2001, ako i v rámci rozsiahlejších projektov realizovaných od roku 2003 do roku 2007 s prostriedkami z programu EU PHARE, rómsky jazyk bol uznaný pre svoj potenciál, ktorý značí viac než učenie sa jazyka.

Myšlienka, že jazyková rôznorodosť, multilingualizmus miestneho spoločenstva a plurilingválne kompetencie žiakov a rodičov by mali byť viditeľné v škole ako súčasť celoškolského prístupu, je v súlade s odporúčaniami RRRDK. O tom, ako by sa to malo konkrétne robiť, by mali rozhodnúť učitelia a ďalšie subjekty na základe participatívneho procesu plánovania a implementácie opatrení na rozvoj školy. Tieto kroky zabezpečia pokrok smerom k inkluzívnejšej škole, v ktorej všetky deti, vrátane rómskych detí, pociťujú rešpekt a podporu pri rozvoji svojich kompetencií.

Nedávny príklad ako uplatniť tieto myšlienky do praxe ukazujú skúsenosti z projektu Rady Európy s názvom "In School – Making a difference for Roma children", ktorý prebiehal vo viacerých krajinách vrátane Rumunska s cieľom presadzovať inkluzívny prístup v škole, ktorú navštevujú i rómske deti. V prípade Rumunska zapojené školy získali podporu, aby sa zapojili do procesu rozvoja, v rámci ktorého sa riešila i otázka postavenia rómskeho jazyka.

Okrem toho, že je to právo pre rómske deti, aby zviditeľnenie rómčiny v škole malo byť vnímané ako cesta, ktorá ukazuje uznanie a rešpekt. Rómsky jazyk môže byť v škole viditeľný pre všetkých, Rómov aj Nerómov, detí, rodičov i zamestnancov školy. Viditeľnosť je možné zabezpečiť v rámci istých vzdelávacích aktivít pre všetky deti ako súčasť učiaceho sa prostredia, pri mimoriadnych príležitostiach a udalostiach, ako i vo verejnej komunikácii školy. Týmto spôsobom môže byť uznanie a zviditeľňovanie rómskeho jazyka nástrojom pre zlepšenie spolupráce s rodičmi a komunitou, ako i veľmi relevantnou podporou pre interkultúrne vzdelávanie.

## **5. Závery: rómsky jazyk – viac než výučba jazyka**

Miesto rómskeho jazyka v škole, v ktorej sa rómske deti učia bok po boku s nerómskymi spolužiakmi, je potrebné dôkladne zvážiť, keďže predstavuje veľké príležitosti, ale i výzvy a riziká.

Príklad kurikula rómskeho jazyka v rumunskom vzdelávacom systéme ukazuje, že hodiny rómskeho jazyka sa dajú štruktúrovať tak, aby mali výrazne pozitívny dopad na rozvoj kompetencií pre demokratickú kultúru žiakov, ktorí ich navštevujú. Nové kurikulum využíva do veľkej miery tento potenciál. Existujú však isté dôležité prvky, ktoré nie sú v kurikule dostatočne jasné a pri ktorých je riziko, že pri realizácii sa narazí na uvedené ciele interkultúrneho prístupu založeného na právach. Tieto riziká je možné znížiť, dokonca i keď text kurikula zostane nezmenený, pokiaľ je implementácia kurikula spojená so vzdelávaním a podporou pre učiteľov.

Potenciálny pozitívny dopad na uznanie rómskeho jazyka vo väčšom meradle bol preukázaný iniciatívami, ako sú iniciatívy implementované v rámci projektov Rady Európy „In School“. Sú to však skôr osamotené iniciatívy a bola by potrebná stratégia a plán na národnej úrovni pre rozšírenie tohto druhu skúseností, aby sa zabezpečilo, že nielen učitelia rómskeho jazyka, ale všetci učitelia získajú podporu pre spoločné presadzovanie inkluzívneho prístupu vo svojich školách.

## **Zoznam použitej literatúry**

*Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă Rromani, Clasele a V-a – a VIII-a, Ministerul Educației Naționale, Anexa 3 la OMEN 3393/28. 02. 2017*

*Referenčný rámec kompetencií pre demokratickú kultúru, Rada Európy, 2018*

*Rámcové kurikulum pre rómsky jazyk, Rada Európy 2008*

*Desať základných spoločných princípov inklúzie Rómov, Európska komisia, 2010*

*Rámcový dohovor pre ochranu národnostných menšín, Rada Európy 1995*

*Európska charta regionálnych a menšinových jazykov, Rada Európy 1992*

## **Kontakt**

*Calin Rus, Ph.D, riaditeľ, Interkultúrny inštitút, Temešvár, Rumunsko*

*Člen Ad-hoc skupiny expertov Rady Európy ku kompetenciám pre demokratickú kultúru*

*Email: calin.rus@intercultural.ro*

# Výučba Kurikula „Dejiny, kultúra a tradície Rómov“ prostrednítvom rómskeho jazyka v moladvskej republike: výzvy a otázky

Ion DUMINICA

## *Otázky vzdelávania Rómov v európskom kontexte*

Zložitá situácia rómskeho obyvateľstva v Európe je dobre známou realitou o ktorej sa neustále diskutuje počas posledných 50 rokov. V roku 1969 Parlamentné zhromaždenie Rady Európy prijalo prvé odporúčanie pre členské štáty s názvom „Situation of Gypsies and other travellers in Europe: (Situácia Rómov a ďalších kočovníkov v Európe)“. Na situáciu rómskeho obyvateľstva v Európe vážne vplyvávajú rýchle zmeny v modernej spoločnosti, ktoré pripravujú Rómov a ďalších kočovníkov o mnohé príležitosti, ako pokračovať vo vykonávaní tradičných remesiel a profesií a zhoršujú ich hendikepy vo vzťahu ku gramotnosti, vzdelávaniu a odbornej príprave. Chýbajúce vzdelanie vyplývajúce najmä z kočovného spôsobu života mnohých Rómov a kočovníkov má ďalekosiahle dôsledky a nie sú to iba materiálne či finančné faktory ovplyvňujúce ich život a sociálnu klímu, ale ohrozená je ich dlhodobá integrácia do modernej európskej spoločnosti a ich akceptácia ako občanov s rovnakými právami<sup>1</sup>.

Rómovia žijúci najmä v juhovýchodnej a strednej Európe boli už v minulosti vystavení diskriminácii a sociálnemu vylúčeniu. Počas vlády komunistického režimu bolo oficiálnou politikou zatajovanie a ignorovanie problémov, s ktorými bolo konfrontované rómske obyvateľstvo v každodennom živote: prístup ku kvalitnému primárnemu vzdelaniu (výučbe prostrednítvom svojho rodného – rómskeho jazyka); prístup k dobre plateným kvalifikovaným profesiám na trhu práce; prístup k slušným životným podmienkam (bývanie); prístup k fungujúcemu zdravotnému systému. Neboli uznaní ako národnostná menšina a neboli súčasťou oficiálneho diskurzu. Jedným z hlavných opatrení komunistických úradov bolo ukončenie kočovného štýlu života a nútené usadenie sa prostrednítvom segregovania tejto komunity v rámci suboptimálnych životných podmienok v periférnych oblastiach. Prechod k demokracii po roku 1989 mal pozitívny, ale i negatívny vplyv na rómske obyvateľstvo. Pozitívny vplyv pozostával z možnosti etnickej a kultúrnej identity Rómov. Dnes sú uznaní ako samostatné etnické spoločenstvo. Vďaka tomu majú možnosť získať podporu od štátu pre rozvoj vlastnej kultúry a identity, účasť na

1 Council of Europe/Parliamentary Assembly. Recommendation 562 (1969) “Situation of Gypsies and other travellers in Europe”. Available at: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?file-id=14599 & lang=en>

živote v spoločnosti a politickom rozhodovaní. Negatívny vplyv obdobia transformácie je spojený s ekonomickou situáciou Rómov. Koniec centrálne plánovaného socialistického hospodárstva znamenal veľké množstvo nezamestnaných vrátane Rómov, ktorí boli najmä robotníci bez kvalifikácie.

V súčasnosti je veľké množstvo Rómov konfrontované s „internými“ problémami, vo vzťahu k budovaniu sociálnej a kultúrnej identity ako transnárodnej menšiny v novom kontexte celosvetovej globalizácie a s „externými“ problémami v súvislosti s ich prístupom k sociálno-politickej participácii, postojmi plnými predsudkov zo strany majoritného obyvateľstva voči nim atď. Pokiaľ ide o prístup a participáciu, vzdelávacie možnosti rómskych detí sú stále na nízkej úrovni, napriek súčasnému medzinárodnému úsiliu a mimovládny miestnym a malým projektom, ktoré sa sporadicky snažili zlepšiť prístup k vzdelávaniu a rovnakým príležitostiam pre rómskych žiakov bez ohrozenia ich identity a kultúry. Pokiaľ sa „rovnosť“ vníma v širšom zmysle ako rovnaký prístup, zaobchádzanie a posilnenie postavenia ako výsledok vzdelávania, potom rómske deti zatiaľ nedostávajú spravodlivý podiel v žiadnej z týchto oblastí<sup>2</sup>.

Vzdelávanie Rómov je špecifická súčasť interkultúrneho vzdelávania – širšia kategória teoretických a výskumných činností, ktorej hlavnou otázkou je spôsob, akým vzdelanie dokáže čeliť problémom vyplývajúcim z prítomnosti žiakov z rôznych kultúr v rovnakej triede. Uskutočnilo sa množstvo štúdií v oblasti folklóru, hudby, histórie a jazyka v živote a činnosti Rómov, ale neexistovala zodpovedajúca výskumná činnosť, ktorá by skúmala prístupy k ich inklúzii vo vzdelávaní. Všetky pokusy zaznamenať problémy rómskych detí vo vzdelávaní, ako i navrhované riešenia sa musia vždy začať od ich každodenného života a skúsenosti. Reálne riešenia inklúzie rómskych detí vo vzdelávacom systéme sa nedajú navrhovať na základe správ od kancelárskeho stola. Existuje silné prepojenie medzi úspechom vo vzdelaní a ekonomickým znevýhodnením. Pri ľuďoch žijúcich v chudobe je väčšia pravdepodobnosť, že nebudú mať primerané zdroje, aby podporili vzdelanie svojich detí. Chýba im i slušné bývanie, samostatné izby pre deti, správna výživa či dokonca základné potreby, ako je tečúca voda a elektrina. Rómovia často žijú v nevyhovujúcich hygienických podmienkach, v blízkosti zdrojov znečistenia vzduchu a hluku. Sociálna inklúzia členov rómskych komunít je zároveň spojená so spôsobom, akým s nimi zaobchádzali miestne samosprávy a spoločnosti v histórii. Vzdelanie v minulosti zohrávalo centrálnu úlohu pri formovaní národnej identity v sociálnych národných štátoch a asimilácii etnických/národných/kultúrnych menšín.

---

2 Ciolan, L. Schools against Social Exclusion: The Impact of Adult Learning on Pupils Development in Roma Communities. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, ED 461745 (2002). Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED461745>



Vzdelávacie systémy legitimizujú a presadzujú kultúrne dedičstvo majority a vymazávajú multikultúrnu menšinovú rôznorodosť. Aby sa tento cieľ dosiahol, oficiálne systémy vzdelania ignorovali tieto skupiny obyvateľstva, ktorých členovia sa odlišujú od „majoritnej“ skupiny znakmi, ako sú jazyk, náboženstvo, správanie a zvyky. Avšak počas posledných 30 rokov zažívame rozvoj „politiky identity“, ktorá tlačí na systémy vzdelávania, aby zanechali politiku asimilácie a usilovali sa o integráciu žiakov rôzneho etnického, jazykového a kultúrneho pôvodu. Táto nová politika prináša so sebou zmeny v štátnych kurikulumách a následne i zmeny v každodenných činnostiach pedagógov. Vyučovanie rodného jazyka dieťaťa má pozitívny vplyv na rozvoj jazykovej kompetencie dieťaťa a tým posilňuje jeho/jej schopnosť naučiť sa druhý jazyk (ktorý je úradným/inkluzívnym jazykom). Okrem toho ak škola akceptuje a uzná kľúčový element kultúry žiaka, ktorým je jazyk, tým prispeje i k jeho/jej sebaúcte a sebavedomiu<sup>3</sup>.

Výučba v materinskom jazyku je kľúčovým odporúčaním mnohých medzinárodných organizácií svojim členským štátom. Podľa článkov 11 – 12 Haagskych odporúčaní týkajúcich sa vzdelávania príslušníkov národnostných menšín predložených v októbri 1996 Vysokým komisárom OBSE pre národnostné menšiny: „Prvé roky vzdelávania majú zásadný význam pre vývoj dieťaťa. Výskum vo vzdelávaní ukazuje, že nástroj výučby na úrovni predškolských zariadení by mal byť v ideálnom prípade jazyk dieťaťa. Na základnej škole by sa v ideálnom prípade malo vyučovať kurikulum v jazyku menšín. Jazyk menšín by sa mal vyučovať ako predmet na pravidelnej báze. Úradný štátny jazyk by sa tiež mal vyučovať ako predmet na pravidelnej báze, ak je to možné bilinguálnymi učiteľmi, ktorí dobre chápu kultúrne a jazykové prostredie dieťaťa“<sup>4</sup>.

Vylúčenie z možnosti získať vzdelanie spôsobuje negatívne dopady a vznik ďalších problémov. Vysoké percento rómskych detí sa vyhýba škole a niekedy úplne predčasne ukončia školskú dochádzku, pretože sa necítia prijaté v mnohých verejných školách. Bez základnej kvalifikácie majú mnohí Rómovia slabé možnosti na konkurenčnom trhu práce. Další, ktorí i dosiahnu základné požiadavky pre výkon danej práce, čelia takmer neprekonateľným bariéram diskriminácie. Je nevyhnutné, aby rómske deti mali dobrý začiatok v živote. Predsudky a netoleranciu často posilňujú negatívne stereotypy. Je potrebné proti nim bojovať prostredníctvom vzdelávania o rómskej kultúre a histórii. V krajinách, v ktorých Rómovia boli súčasťou histórie krajiny, musia byť dejiny a kultúra súčasťou vzdelania každého dieťaťa. Špecifický dôraz by sa mal preto klásť na vzdelávanie rómskych detí v predškolských zariadeniach a škôlkach s cieľom zlepšiť ich znalosť jazyka výučby a zároveň ich vo všeobecnosti pripraviť na školu<sup>5</sup>.

3 Zachos, D.T. Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, Nr. 8/2017, pp. 1656 – 1659.

4 <https://www.osce.org/hcnm/32180>

5 Organizácia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe /Vysoký komisár pre národnostné menšiny. Správa

Súčasťou histórie politik týkajúcich sa Rómov bolo až doposiaľ kultúrne popieranie v rozličných formách: marginalizácia, vylúčenie (odmietanie verejnosti), alebo úplná kultúrna asimilácia (nútená integrácia). Mnoho vecí sa udialo z dôvodu neschopnosti prijímať rozhodnutia a chýbajúcej politickej vôle. Sú s tým spojené mnohé dôvody: zlyhanie vnútenej integrácie, neočakávaný vplyv kultúr migrantov v mnohých štátoch západnej Európy, rozptýlenie úsilia mnohých medzinárodných inštitúcií/organizácií atď. V súčasnosti rôzne kultúry v triede iba koexistujú v rámci „interkultúrneho vzdelávania“, ale nevstupujú v skutočnosti do kontaktu a nezapájajú sa do dialógu. Je to napriek skutočnosti, že isté pozitívne inovatívne zmeny mali nastať už pred dlhou dobou v reakcii na základné potreby, minimálne umožniť rómskym deťom návštevu školy; žiaľ, slovo „navštevovať“ sa v súčasnosti používa v tom najjednoduchšom zmysle: dieťa má právo prístupu do triedy a možnosť zostať tam je len jednou položkou „interkultúrneho vzdelávania“.

Vzdelávanie Rómov v školách sa v súčasnosti nachádza na križovatke. Je možné pokračovať v predstave, ako to mohlo byť: radostné dobrodružstvo, historický akt sociálneho zmierenia, priniesť národnej a európskej kultúre poklady utláčaných ľudí. Alebo je to možné vnímať ako očistec pre učiteľov degradovaných do znevýhodneného sektora. Bez jasnej vízie na národnej úrovni je pravdepodobnejšia tá druhá verzia<sup>6</sup>.

## **Výzvy vo vzdelávaní Rómov v Moldavskej republike**

Rómovia sú transnárodnou etnickou menšinou nachádzajúcou sa najmä v Európe a na území dnešného Moldavska žili už na začiatku 15. storočia (1414)<sup>7</sup>. Počas 600 rokov bola rómska komunita vystavená zo strany miestnych štátnych orgánov mnohým politikám spôsobujúcim diskrimináciu/vylúčenie: otroctvo v stredovekom Moldavsku počas 15. – 17. storočia, nútené koloniálne presídlenie počas vlády cára Bessarbia počas 19. storočia, nútená deportácia a vyhladenie v Transnistrii počas vlády diktátorského režimu Antonesca v Rumunsku počas 2. sv. vojny, nútené usadenie sa počas komunistického režimu v sovietskom Moldavsku (1945 – 1990). Tieto diskriminačné/tyranské politiky realizované voči moldavským Rómom v minulosti viedli k obrovským rozdielom medzi oficiálnymi záznamami a sebahodnotením rómskej komunity; táto situácia negatívne ovplyvnila povedomie o rómskej identite v Moldavsku. Neexistujú presné údaje o počte Rómov žijúcich

---

va o situácii Rómov a Sintí v regióne OBSE. Haag, 2000, pp. 05 – 07. K dispozícii na: <https://www.osce.org/hcnm/32350?download=true>

6 Liegeois, J.-P. Zaškolenie detí Rómov a kočovníkov: hodnotenie, inovácie. Správa z 35. Európskeho seminára pre učiteľov: DECS/EGT-(87)-36-E (Donaueschingen, Západné Nemecko, May 18 – 23, 1987). Rada Európy: Štrasburg, 1988, pp. 09 – 10.

7 <http://romafacts.uni-graz.at/index.php/history/early-european-history-first-discrimination/arrival-in-europe>

v Moldavsku, čo naďalej spôsobuje problémy pri diskusiách o politikách a programoch inklúzie Rómov. Na základe oficiálnych údajov zo sčítania ľudu z roku 2014 žilo v Moldavsku 9323 Rómov. Na základe nezávislého zberu údajov vykonaného rómskymi organizáciami a mediátormi v rómskych komunitách v roku 2013 v rozličných lokalitách, v ktorých žijú ucelené rómske komunity, je počet moldavských Rómov vyšší než 102 000. Ministerstvo práce, sociálnej ochrany a rodiny, ako i Ministerstvo zdravotníctva sa v roku 2005 pokúsili získať údaje prostredníctvom relevantných mapovacích krokov a zberom informácií, ktoré sú k dispozícii v registroch miestnych rodinných lekárov: Ministerstvo práce a sociálnej ochrany odhaduje počet Rómov na 48 000; asi 22 000 je registrovaných u rodinných lekárov<sup>8</sup>.

Moldavskí Rómovia sú asymetricky rozptýlení po celej krajine, väčšina členov tejto komunity v súčasnosti žije v mestách: Otaci, Soroca, Edinet, Riscani; okresoch: Drochia, Orhei, Calarasi, Hincesti; obciach: Ursari, Parcani, Schinoasa (okres Calarasi) a Vulcanesti (okres Nisporeni)<sup>9</sup>. I z dôvodu geografickej polohy Moldavskej republiky v blízkosti troch ríš: Ottomanskej, Habsburskej a Ruskej a troch kráľovstiev Valaško, Poľsko a Uhorsko – žije v súčasnosti na území Moldavska desať rómskych skupín: Laesi (kočovníci), Catunari (žijú v stanoch), Ciocanari (kočovníci – kováči), Ciori (zlodeji koní, zároveň sa pomenúvajú tí, ktorí sa starajú o kone a tradične s nimi obchodujú), Ciurari (výrobcovia sieťok), Brazdeni (oráči), Ursari (cvičitelia medveďov), Lingurari (výrobcovia lyžíc), Lautari (hudobníci) a Curteni (služobníci a občasní nádenníci na šľachtických dvoroch). Každá táto skupina Rómov v Moldavskej republike má svoje profesijné, jazykové a kultúrne charakteristické črty. Na základe nových socioekonomických zmien v globálnej spoločnosti je možné rozdeliť komunitu moldavských Rómov do troch rozličných etnicko-sociálnych skupín:

a. Tradiční Rómovia s dôrazom na identitu („Ciocanari“, „Catunari“, „Ciori“, a „Ursari“) – tí, ktorí rešpektujú a zachovávajú nepísané rómske zvyky zdedené od svojich predkov a hovoria /myslia v rodných rómskych jazykoch.

b. Rómovia s fragmentovanou identitou („Laiesi“, „Brazdeni“, „Lautari“ a „Ciurari“) – sa čiastočne integrovali do súčasnej moldavskej spoločnosti. Členovia tejto sekundárnej skupiny hovoria po rómsky (príležitostne)/rumunsky alebo rusky (pravidelne) a preberajú životný štýl a zvyklosti majoritného obyvateľstva v Moldavskej republike. Ich rodný jazyk závisí od prostredia v ktorom žijú, alebo vyrastajú – je to rumunčina alebo ruština.

8 ACFC/OP/IV(2016)004: „Štvrté stanovisko k Moldavskej republike – prijaté 25.5.2016 Poradným výborom k Rámcovému dohovoru pre ochranu národnostných menšín“, pp. 13 – 14. Available at: <https://rm.coe.int/16806f69e0>

9 Vulcanesti a Ursari sú obce v ktorých obyvateľstvo hovorí rómčinou ako rodným jazykom a zdôrazňuje svoje identity ako tradiční, autentickí Rómovia (Ursari – rómska podskupina). Schinoasa a Parcani sú obce, v ktorých obyvateľstvo nehovorí po rómsky, ale identifikuje sa ako Rómovia sociálne zraniteľná skupina a diskriminovaná/vylúčená komunita (Lingurari – Roma subgroup).

c. Asimilovaní Rómovia so skrytou identitou („Lingurari“ a „Curteni“) – sú diskriminovaní zo strany majoritného obyvateľstva, ako i tradičných rómskych skupín. Táto skupina zahŕňa Rómov hovoriacich/mysliacich po rumunsky, ktorí v minulosti postupne stratili svoje etno-psychologické znaky rómskej identity vrátane jazykových, kultúrnych, otcovských zvykov a kočovný/romantický životný štýl určený komunitným duchom vzájomnej podpory. Zlé životné podmienky a individualizácia sociálnych problémov nútenou segregáciou rodín viedla väčšinu členov tejto skupiny k tomu, že sa stali sociálne zraniteľní<sup>10</sup>.

Moldavská republika je osobitným príkladom multikultúrnej harmonizácie interetnických vzťahov a zabezpečenia potrebného legislatívneho rámca pre ľudské práva a slobody. Ústava Moldavskej republiky (prijatá 29. 7, 1994) v článku 10(2) posilňuje povinnosť štátu uznať a garantovať práva občanov na zachovanie, rozvoj a zdôraznenie svojej kultúrnej, jazykovej a náboženskej identity<sup>11</sup>.

V roku 1994 moldavský rómsky spisovateľ napísal hymnu v rómskom jazyku Bari Ghili vas i Cib Romani, ktorá bola zverejnená v moldavských novinách (spolu s prekladom do rumunského jazyka): „Nielenže neexistuje vo svete iný jazyk než sladší, lepší a najkrajší rómsky jazyk: okrúhly ako prsteň, sladký ako med, zrelý ako jablko, červený ako krv, horúci ako slnko, bohatý ako zlato, čierny ako cigáni, silný ako kôň, krásny ako mladé dievča. Kde si bol, že si sa nenaučil – rodný jazyk/ jazyk otcov – náš rómsky jazyk?“<sup>12</sup>.

V roku 2012 s finančnou podporou OBSE/ODIHR bolo vypracované „Usmernenie pre rómske rodiny“ zverejnené v troch jazykoch (rómcina, ruština, rumunčina), ktoré predstavuje pomocný rámec ako im uľahčiť vyriešenie sociálneho problému, prístup k zdravotným službám, vzdelávaciemu systému, zaregistrovať občiansky stav a pod.<sup>13</sup>

V roku 2016 po medzinárodnom projekte koordinovanom UNDP Moldavsko a Európskou úniou v partnerstve s ústavným súdom Moldavskej republiky – sa uskutočnil oficiálny preklad moldavskej ústavy do rómskeho jazyka<sup>14</sup>. Tento preklad posilnil oficiálne uznané postavenie rómskeho jazyka – rodného jazyka komunity moldavských Rómov.

---

10 Duminica, I. Romani studies in the Republic of Moldova. Baltic Worlds. Vol. XI: 02-03/2018, p. 102.

11 [http://lex.justice.md/document\\_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731](http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731)

12 Raditzca, A. Bari Ghili vas i Cib Romani/ Cantare Limbii Tiganesti. Tinerimea Moldovei, Nr. 10 (72)/iunie 1994. K dispozícii na: <http://www.red-rrom.com/voixenligne.page?docId=543>

13 Výbor OSN pre odstránenie rasovej diskriminácie. CERD/C/MDA/10-11. Consideration of reports submitted by States parties under article 9 of the Convention, Combined tenth and eleventh periodic reports of States parties due in 2014: Moldavská republika, 02. 03 2017, p 06. Available at: <https://www.refworld.org/docid/59787db74.html>

14 [https://www.academia.edu/38684344/Constitutia\\_Republicii\\_Moldova\\_-\\_Limba\\_Romani](https://www.academia.edu/38684344/Constitutia_Republicii_Moldova_-_Limba_Romani)

Počas rozvoja demokratickeho procesu na miestnej úrovni vláda Moldavskej republiky prijala a zrealizovala komplex politik založený na demokratickom legislatívnom rámci s cieľom zvýšiť socioekonomickú inklúziu Rómov, odstrániť diskriminačné praktiky a zachovať ich kultúrnu identitu. Za účelom presadzovania tradičnej rómskej kultúry, výskumu histórie Rómov a ochrany práv Rómov vznikli v Moldavskej republike osobitné inštitúcie pre rozvoj a implementáciu súčasnej legislatívy prostredníctvom národnej politiky: Agentúra pre interetnické vzťahy (Odbor konsolidácie interetnických vzťahov)<sup>15</sup>; Inštitút kultúrneho dedičstva Ministerstva školstva, kultúry a výskumu (výskumná skupina „Etnológia Rómov“)<sup>16</sup>; Parlamentná komisia pre ľudské práva a interetnické vzťahy<sup>17</sup>. Verejnoprávny televízny kanál Moldavsko 1 a verejnoprávna rozhlasová stanica Rádio Moldavsko vysielajú každý mesiac program Petalo Romano<sup>18</sup> a Romano Glasos<sup>19</sup> v rómskom jazyku. Tieto programy zobrazujú históriu a každodenný život Rómov v Moldavsku, pokrývajú kultúrne podujatia konajúce sa v rómskych komunitách a presadzujú kroky smerom k zapojeniu rómskych otázok do verejných politik a diskurzov.

Štvrtý akčný plán pre podporu Rómov na roky 2016 – 2020 v Moldavskej republike bol schválený 09. 06. 2016 rozhodnutím vlády č.734<sup>20</sup>. Tento dokument je pokračovaním záväzku Moldavskej vlády posilniť sociálnu inklúziu rómskej komunity. Tento akčný plán podpory moldavských Rómov zahŕňa špecifické opatrenia a zodpovednosti v oblastiach, ako je vzdelanie, zdravotníctvo, pracovná a sociálna ochrana, bývanie a komunitný rozvoj, proces participácie a rozhodovania a boja proti diskriminácii. Podľa opatrenia č.1. 2. 2 ktoré obsahuje v Akčnom pláne pre podporu rómskeho obyvateľstva v Moldavskej republike pre roky 2016 – 2020 „Vypracovanie modelu výučby v štátnom kurikulu pre predmet Dejiny, kultúra a tradície ukrajinských, ruských, gagauzkých, bulharských, rómskych a ďalších etnických skupín v Moldavskej republike“ v školskom roku 2016 – 2017 – sa zaviedol tento predmet v Národnom školskom kurikule/rómskom vzdelávacom pláne<sup>21</sup>. Realizácii modulu „Dejiny, kultúra a tradície ukrajinských, ruských, gagauzkých, bulharských, rómskych a ďalších etnických skupín v Moldavskej republike“ na základných a stredných školách v Moldavskej republike napomohli výučbové materiály (učebnice v jazykoch národnostných menšín), ktoré boli zverejnené počas posledných 20 rokov<sup>22</sup> a učí-

15 <http://www.bri.gov.md/>

16 [http://patrimoniu.asm.md/?page\\_id=2118#pll\\_switcher](http://patrimoniu.asm.md/?page_id=2118#pll_switcher)

17 <http://www.parlament.md/StructuraParlamentului/Comisiiipermanente/tabid/84/CommissionId/6/language/en-US/Default.aspx>

18 <http://www.trm.md/ro/petaloromano/>

19 <http://www.trm.md/ro/romano-glasos>

20 <http://lex.justice.md/index.php?action=view & view=doc & lang=1 & id=365368>

21 [http://www.edu.gov.md/sites/default/files/plan-cadru\\_2016 - 17.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016 - 17.pdf)

22 <http://krorm.ru/deyatelnost/manuals.html>

[http://www.edu.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_bulgara.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_bulgara.pdf)

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_ucraineana.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_ucraineana.pdf)

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_gagauza.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_gagauza.pdf)

telia, ktorí získali vzdelanie v odborných pedagogických inštitúciách počas posledných 25 rokov<sup>23</sup>.

Naopak po vypracovaní kurikula pre základné školy v roku 2018 „Dejiny, kultúra a tradície Rómov z Moldavskej republiky“<sup>24</sup> v troch rodných jazykoch moldavských Rómov: rómčina, ruština a rumunčina – pri absencii učebníc, ktoré sa vypracujú neskôr – implementácia tohto vyučovacieho predmetu v súčasnosti je možná iba poskytnutím výučbových materiálov v rómskom a rumunskom jazyku Radou Európy<sup>25</sup> a vďaka akademickým publikáciám o rómskych štúdiách, ktoré sú prácou výskumníkov z „Etnológie Rómov“ skupina z Inštitútu kultúrneho dedičstva<sup>26</sup>. V súčasnosti sa, žiaľ, v Moldavskej republike objavujú nové očakávané výzvy: neexistujú dostatočne vyškolení pedagógovia, ktorí by dokázali vyučovať na vzdelávacích inštitúciách v rodnom jazyku rómčine.

Kurikulum pre základné školy „Dejiny, kultúra a tradície Rómov“ je potrebné naplniť v 44 ucelených lokalitách obývaných moldavskými Rómami<sup>27</sup>, ktoré sú tradičné rómske komunity, rómske komunity s fragmentovanými identitami a asimilované rómske komunity so skrytými identitami. Obsah kapitol Kurikula pre základné školy „Dejiny, kultúra a tradície Rómov z moldavskej republiky“ je rozdelený do štyroch častí: „Moja rodná krajina je Moldavská republika“; „Som členom/členkou rómskej rodiny“; „Som členom/členkou rómskej komunity“; „Som dôležitou súčasťou multikultúrnej spoločnosti“. Hlavnou aktivitou predmetu týkajúceho sa histórie, kultúry a tradície Rómov je motivovať rómske deti, aby sa učili v základných školách, od začiatku ich inklúzie do vzdelávania v súčasnej konkurenčnej spoločnosti na základe vedomostí.

Existujú v podstate tri základné motivácie vo vzťahu k vytvoreniu priateľskej školy a inklúzii rómskych detí do vzdelávania: motivácia navštevovať školu, motivácia učiť sa v škole, motivácia ukončiť školu<sup>28</sup>.

---

[http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic\\_view/334745](http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic_view/334745)

23 Bilinguálna výučba v ukrajinskom a rumunskom jazyku na štátnej univerzite v „Alecú Russo“ z Balti. K dispozícii na: <http://usarb.md/facultatea-de-litera-programe-de-licenta/>

Bilinguálna výučba v ruskom a rumunskom jazyku na štátnej univerzite „Alecú Russo“ z Balti. K dispozícii na: <http://usarb.md/facultatea-de-litera-programe-de-licenta/>

Bilinguálna výučba v gagauzskom a ruskom jazyku na Comrat State universite. K dispozícii na: <https://kdu.md/ro/structura-universit-ii/facultati/facultatea-de-cultura-na-ionala/departamentul-de-filologie-gagauza>

Bilinguálna výučba v bulharskom a rumunskom jazyku na State University „Gregory Tsamblak“ z Taraclie. K dispozícii na: <http://tdu-tar.md/index.php/ucbnyj-protsess/obrazovatelnye-programmy>

24 [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_romii\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_romii_site.pdf)

25 [https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture_en.asp)

26 <http://ethnology.asm.md/archives/>

27 Zoznam všetkých 44 ucelených rómskych lokalít v Moldavsku je k dispozícii (pp. 33 – 34) at: [http://www.old.mmpsf.gov.md/file/rapoarte/Raport\\_Cartografiere\\_2012.pdf](http://www.old.mmpsf.gov.md/file/rapoarte/Raport_Cartografiere_2012.pdf)

28 Dumnică, I. Cum să facem școala un mediu prietenos copiilor romi. Raport realizat sub egida Proiectului „Să facem școala un mediu prietenos pentru copii, inclusiv pentru copiii romi”. Chișinău: Fundația

## ***Motivácia rómskych detí navštevovať školu***

Prvá téma/výzva spojená s inklúziou rómskych detí do vzdelávacieho systému v Moldavskej republike je determinovaná plným zabezpečením povinnej školskej dochádzky rómskych detí a znížením fenoménu neospravedlnených hodín bez príčiny. Riešenie tejto výzvy spočíva v neúnavnej práci na budovaní partnerstiev, sociálnych vzťahov a spolupráci medzi: školou a miestnymi orgánmi, školou a rómskymi rodičmi a sociálnymi asistentmi a rómskymi rodičmi.

## ***Motivácia pre rómske deti učiť sa v škole***

Druhý problém a výzva spojená s inklúziou rómskych detí do vzdelávacieho systému v Moldavskej republike je determinovaná znížením miery negramotnosti a prevenciou voči predčasnému ukončeniu školskej dochádzky zo strany rómskych detí. Riešenie tejto výzvy spočíva v neúnavnej práci na budovaní partnerstiev, sociálnych vzťahov a spolupráci medzi: učiteľom a rómskymi žiakmi, rómskymi a nerómskymi žiakmi, rómskymi rodičmi a rómskymi žiakmi. Jedným z riešení tohto problému je najsť spôsob, ako zredukovať pejoratívny obraz rómskej komunity formovaný najmä kolektívnymi predsudkami a stereotypmi a práve pre tento účel má slúžiť kurikulum Dejiny, kultúra a tradície Rómov v Moldavskej republike, ktoré sa bude vyučovať na základných školách v troch rodných jazykoch rómskych detí: rómčine, ruštine a rumunčine“.

## ***Motivácia dokončiť školu pre rómskych žiakov***

Tretí problém a výzva spojená s inklúziou rómskych detí do vzdelávacieho systému v Moldavskej republike je determinovaná zabezpečením procesu kontinuálneho vzdelávania sociálne integrovanej osoby a ponuka dobre plateného pracovného miesta na základe zásluh bez nekalého zvýhodňovania. Riešenie tohto sociálneho problému spočíva v neustálej práci na tvorbe dvoch partnerských vzťahov medzi rómskymi absolventmi a Ministerstvom školstva a rómskymi absolventmi a Ministerstvom hospodárstva.

Na záver – vyučovanie kurikula „Dejiny, história, kultúra a tradície Rómov“ cez rómsky jazyk v Moldavskej republike je iba jedným z riešení navrhnutých na zlepšenie miery inklúzie rómskych detí vo vzdelávacom systéme. Proces transformácie na školu priateľskú k marginalizovaným rómskym deťom je zdĺhavý a zatiaľ sa

---

eleveliană „Therre des hommes“ Moldova, 2016, pp. 07 – 17.

K dispozícii na: <http://tdh-moldova.md/index.php?pag=news & id=723 & rid=465 & l=ro>

nachádza iba v počiatočnej fáze. Existujú ďalšie výzvy a problémy, ktoré je potrebné vyriešiť pre zlepšenie procesu inkluzie rómskych detí. Preto je potrebné do týchto procesov zapojiť viac subjektov, nájsť politickú vôľu a perspektívu čo sa môže lepšie podariť vďaka diskusiám na miestnej, regionálnej, národnej a medzinárodnej úrovni.

## ***Kontakt***

*Dr. Ion DUMINICA*

*Riaditeľ Centra Etnologického inštitútu kultúrneho dedičstva*

*Ministerstvo školstva, kultúry a výskumu*

*Moldavská republika*

*E-mail: johny\_sunday@yahoo.com*



# Sociálne a kultúrne podmienky výchovy a vzdelávania žiakov v rómskom jazyku

Martin Adamovič

## **Abstrakt**

Spoločnosť zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí a mládeže ako významnú súčasť procesu socializácie. Vzdelávanie Rómov je jedným z najzávažnejších problémov spätých so súčasnou situáciou Rómov. Ich postavenie na trhu práce, ich neúspešný vstup na trh práce a závislosť na štátnej sociálnej podpore sú do veľkej miery determinované úrovňou dosiahnutého vzdelania. Faktom je, že úroveň dosiahnutého vzdelania u Rómov je nižšia ako u majoritnej populácie. Najväčšie rozdiely sú vo vyššom type formálneho vzdelania, teda v počte absolventov vysokých škôl a ostatných stupňov vysokoškolského vzdelania. Vzdelávanie Rómov so zapojením rómskeho materinského jazyka do každodenného vyučovania je jednou z esenciálnych podmienok ich socializácie a dosiahnutia vzdelania na úrovni majoritnej populácie.

Kľúčové slová: rómsky jazyk, výchova, inkluzívne vzdelávanie

## **Rómsky jazyk**

Dlhú dobu sa vychádzalo z toho, že rómčina sa vyvinula zo sanskrtu itu. Pomocou porovnávacej lingvistiky sa však dospelo k názoru, že jazyk Rómov pochádza z jedného severozápadného dialektu starej hindčiny. Rómčina je tvorená tromi vrstvami. V prvej sú indické výrazy, v druhej sa objavujú slová prevzaté z jazykov krajín, cez ktoré Rómovia putovali do Európy (podľa týchto slov sa dajú určiť krajiny, cez ktoré putovali) a tretiu rovnu tvoria slová prevzaté z jazykov krajín, v ktorých sa natrvalo usadili. Donedávna bola rómčina jazykom uzavretej etnickej skupiny, ale v poslednom období sa jej dostáva veľa pozornosti v medzinárodnom priestore. Rómskemu jazyku venujú vedci na celom svete rozsiahle úvahy, výskumy a vedecké práce. Rómčina má veľmi veľa dialektov. Rómčina, ktorou hovorí väčšina Rómov na celom svete, v pravom zmysle slova, dá sa rozdeliť do troch základných dialektických skupín:

skupina balkánsko-karpatsko-baltská,

skupina gubertsko-cerharská, ktorou sa hovorí výhradne na Balkáne,

skupina kalderaško-lovárska, ktorá je zemepisne najrozšírenejšia – od Uralu až po Kaliforniu a Buenos Aires.

Na Slovensku lingvisti rómsky dialekt rozdeľujú na východoslovenský, stredoslovenský a západoslovenský. Osobitný dialekt predstavuje olašský. Hovorí nim približne 5 – 10 % Rómov na Slovensku. V slovnej zásobe majú veľa rumunských slov, a preto mu neolašskí Rómovia – Rumungri, nerozumejú. Nárečia Rómov z juhu Slovenska majú veľa maďarských slov, ktorými Rómovia nahrádzajú moderné pojmy či abstraktné alebo technické výrazy. < <https://sk.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3movia> >

## ***Kultúrne, sociálne a spoločenské podmienky rómskych žiakov***

Keďže Rómovia sú v našom školstve menšinou, systém výchovy a vzdelávania je postavený na kultúrnych stereotypoch majoritnej populácie. Dominantnou príčinou neúspechu vo vzdelávaní Rómov je rozdiel medzi tradičnou výchovou v rómskej komunite a oficiálnym vzdelávacím systémom, ktorý je štruktúrovaný a direktívny vzhľadom na plnenie si školských povinností a rómske dieťa sa tak nedokáže prirodzene adaptovať. Tým sa preňho škola stáva miestom strachu a perzekúcie. Oblasť vplyvu sociálneho prostredia poukazuje na prostredie ovplyvňujúce úspešnosť každého žiaka bez ohľadu na príslušnosť k ľubovoľnému národu či etniku. Jedným z hlavných poslání školy je umožniť dieťaťu získať vedomosti a zručnosti, ktoré bude vedieť využiť v praktickom živote. Tento cieľ sa ťažko naplní u väčšiny Rómov, čo samozrejme, so sebou prináša nízku životnú úroveň a brzdený je aj proces ich úspešnej integrácie do spoločnosti. Skoré školské zlyhávanie, neadekvátne včlenenie sa do prostredia je jedným z problémov rómskych detí. Rómske dieťa prichádzajúce z nedostatočne stimulujúceho rodinného zázemia nemá na priranej úrovni uspokojované základné potreby z hľadiska majoritnej spoločnosti.

Dôsledky tejto kultúrnej deprivácie sa prejavujú v zaostávaní jeho vývinu, a to najmä mentálneho, emocionálneho, sociálneho a profesionálneho. Zaostávanie, ktoré vznikne hlavne v ranom detstve, sa nedá vykompenzovať úplne, čo sa prejaví aj v ťažšom zvládnutí úloh. Ekonomické pozadie rodiny má tiež podstatný vplyv na školskú úspešnosť žiaka. Jedným z najzávažnejších problémov pri vstupe rómskeho dieťaťa do školy je jazyková bariéra. Bežným javom je, že značná časť rómskych detí neovláda dobre ani rómčinu, slovenčinu a ani maďarčinu. Preto výkladu učiva nerozumejú, a tak zaostávajú za inými žiakmi, i keď potenciálne môžu byť rovnako nadané. Kým si rómske dieťa primerane osvojí vyučovací jazyk, neúmerne sa zvyšuje jeho zaostávanie v zvládnutí učiva.

Hlavným determinantom vplyvu na edukáciu rómskych žiakov je rodina, z ktorej žiak pochádza a v ktorej existuje. Rodina reprodukuje genetické informácie, je nositeľom kultúrnych vzorcov a vytvára prostredie, v ktorom žiaci vyrastajú. Rodina má najväčší vplyv na rast osobnosti dieťaťa, na jeho ďalší rozvoj, do ktorého prirodzene patrí aj vzdelávanie (Rosinský, 2006, s. 50 – 61). Práve školy plánovaným a organizovaným spôsobom prispievajú k realizácii procesu socializácie. Pri vzdelávaní rómskych detí podľa Cina je podstatné pochopiť, že sociálne prostredie, ako aj rodinné prostredie rómskej minority je iné ako majoritného obyvateľstva (Cina 2009).

Vplyv rodiny na dieťa chápe Cina ako jednoznačný fakt. Realitou je, že rómski rodičia mienia svoje deti ochraňovať pred tým, čo Rómovia v minulosti zažili, a preto by učitelia túto skutočnosť mali brať na zreteľ. Postačuje súčasný systém vzdelávania pre potreby a možnosti rómskej komunity? Hlavným poslaním školy je príprava mladého človeka pre život v spoločnosti. Vyvážený systém vzdelávania predstavuje rozhodujúci prvok integrácie do modernej rozvinutej spoločnosti. Optimálne sa ukazuje riešenie komplexu problémov cestou podpory celého systému edukácie Rómov počnúc predškolskou prípravou a končiac vysokoškolským vzdelaním s cieľom vytvorenia vlastného zázemia rómskej inteligencie. Identita Rómov sa líši vzdelaním, spoločenským statusom a tým, či jedinec žije v meste, v dedine alebo segregovanej dedine. Identita mestských vzdelaných Rómov je utváraná ako u majoritného obyvateľstva. Ide o začlenenie sa do integrácie. V našej spoločnosti je zžitá predstava, že každý človek musí niekam patriť, musí mať nejakú etnickú identitu.

Poznatky o príslušníkoch marginalizovaných skupín, ktorí svoju etnickú príslušnosť vnímajú ako handicap, ako prekážku akceptovania majoritným etnikom a často voľia cestu cieľenej asimilácie, to nepotvrdzujú. Je etnická identita skutočne životne nevyhnutnou? Edukačné problémy väčšiny rómskych žiakov sú dané hlavne kultúrnymi odlišnosťami. Tie sú z hľadiska ich školskej úspešnosti rozhodujúce, pretože podmieňujú nielen ich postoje k vzdelaniu, ale aj spôsoby nazerania na svet. A práve tieto nazerania sú založené na inej historickej, kultúrnej i sociálnej skúsenosti, než aké predpokladá naša súčasná škola. Porubský, Š. (2002, s. 117) sformuloval tento problém takto: „V školskom prostredí, ktoré je založené na vnímaní žiakov ako homogénnej sociálnej skupiny a kde prevládajú formy frontálneho vyučovania, nie je možné akceptovať jednotlivca ako nositeľa svojskej kultúry s osobitým spôsobom seba ponímania, myslenia, nazerania na svet a používania jazyka a reči. Je preto prirodzené, že čím je dieťa svojou kultúrou viac vzdialené kultúre, ktorú prezentuje škola, tým sú jeho šance byť úspešné nižšie. Prehľadová správa Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu poukazuje na to, že vysoká pôrodnosť a nízky priemerný vek rómskeho obyvateľstva hovorí o tom, že ide o mladú populáciu. Relevantným je, že rómske deti tvoria vysoký percentuálny podiel školopovinnej populácie v rámci európskeho kontinentu, čiže reprezentujú pracovnú silu Európy.

Dlhodobé konzekvencie pre Európu, ako aj pre samotných Rómov, má nespôsobilosť riešenia nerovnosti vo vzdelávaní (Prehľadová správa 2007). Postoj ku kvalitnému vzdelaniu patrí medzi jeden z najvýznamnejších dynamických faktorov, pomocou ktorého možno posilňovať integráciu minorít do väčšinovej spoločnosti, ako je to uvedené v prehľadovej správe Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu (Prehľadová správa 2007). Kvalita vzdelania podľa prehľadovej správy Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu je práve tým, čo Rómovia získavajú v procese vzdelávania. Následný úspech a výsledky vo vzdelávacom procese, ako aj integrácia do spoločnosti, závisia práve od kvality vzdelania.

Snaha o skvalitnenia vzdelávania Rómov sa sústreďuje na desegregáciu. Vstupom rómskych detí do výchovno-vzdelávacej inštitúcie sa však desegregácia neuzatvára. Na docelenie skvalitnenia výsledkov vo vzdelávacom procese, ako aj na zamedzenie predčasného ukončovania školskej dochádzky je potrebné skombinovať efektívne desegregačné stratégie a aktivity so vzdelávacou praxou (Prehľadová správa 2007). Šlosár poukazuje na to, že v predchádzajúcich rokoch boli v systéme vzdelávania uplatnené viaceré nástroje, ktoré majú slúžiť na zvyšovanie školskej úspešnosti. Tieto nástroje majú za úlohu zlepšiť prístup ku vzdelávaniu rómskych detí a súčasne zlepšiť aj samotný proces vzdelávania. Dotácie na stravu a zároveň na školské pomôcky patria medzi jeden z nástrojov na zvyšovanie školskej úspešnosti. Tento nástroj sa v praxi javí ako vydarený a vo všeobecnosti chápaný pozitívne. Uvedenie tohto nástroja do praxe má značný vplyv v prvom rade na rómske deti z rómskych osád, ktoré žijú v znevýhodnenom prostredí a trpia nedostatkom. Dotácie na stravu prispievajú k lepšej školskej dochádzke, ovplyvňujú taktiež sústredenosť detí v škole, ako aj pozitívne pôsobia na školské výsledky (Šlosár 2009). Ďalším z nástrojov na zlepšenie prístupu rómskych detí k vzdelávaniu patria podľa Šlosára motivačné príspevky pre žiakov základných škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mimoriadne významným aspektom udeľovania motivačných príspevkov je samotná motivácia, nakoľko výška príspevkov závisí od prospechu žiakov. Školskú úspešnosť nepriaznivo ovplyvňujú aj sociálne podmienené rozdiely v zmysle a obsahu komunikácie. V rómskom spoločenstve sú používané odlišné verbálne kódy, t. j. iné komunikačné štandardy.

Podľa anglického sociolingvistu B. Bernsteina ide o tzv. Obmedzený jazykový kód, ktorý slúži predovšetkým k základnému dorozumievaniu. Rómske deti sú rodinou menej stimulované, aby sa o čomkoľvek vyjadrovali. Súvisí to s ich celkovým postojom k životu, v ktorom prevažuje prakticismus. (Vágnerová, 2005, s. 318 – 319) Podľa Vágnerovej (2005, s. 315) rómske dieťa v škole znevýhodňuje aj prevažujúce tendencie k nevyhranenému používaniu jedného jazyka a väčší dôraz sa kladie na využívanie neverbálnych prejavov. Opúšťanie rómskeho jazyka a jeho nahradzovanie nekontrolovanou slovenčinou znamená, že deťom vyrastajúcim v takomto prostredí chýba model kvalitného materinského jazyka. Vzhľadom na to sa u týchto detí nerozvíja jazykový cit a schopnosť používať verbálne prostried-

ky požadovaným spôsobom. So zvyšujúcou sa náročnosťou výučby sa jazykový nedostatok razantne prehľbuje a jeho prejavy bývajú často mylne posudzované ako handicap, ktorý oprávňuje i k preradeniu dieťaťa do osobitnej školy. (Balvín, 2004, s. 49 – 50)

## ***Úloha osobnosti učiteľa pri vzdelávaní rómskych žiakov***

Osobnosť učiteľa je vo výchove a vzdelávaní žiakov tou najdôležitejšou osobou, lebo on má potrebné kompetencie a on odovzdáva svoje poznatky, vedomosti a postoje svojim žiakom. Úloha učiteľa je významná v tom, že na ňom záleží žiaková úspešnosť vo vzdelávacom procese a čiastočne aj v živote. V prípade rómskeho žiaka to platí dvojnásobne. Tancošová (1997, s. 53) poukazuje na to, že vzdelanie Rómov, ktorí dosiahli stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie, často hovoria: „Mal som šťastie, pretože ma učil výborný učiteľ.“ Osobnosť učiteľa je teda v živote detí významným prvkom. Postoj a názory učiteľov preberá kolektív detí v triede ako „nepísaný zákon“. Podľa Balabánovej (1998) je potrebné, aby učiteľ rozumel správaniu žiaka. K tomu musí mať základné vedomosti o sociálnej štruktúre rómskeho etnika, ako aj znalosti v oblasti histórie, kultúry a jazyka. Udržanie „efektívnej kondície“ učiteľského povolania vyžaduje kontinuálne dovzdelávanie a záujem o nové poznatky.

Rozvíjanie učiteľských spôsobilostí podľa Kosovej, B. (2004) zahŕňa:

- schopnosť vytvárať a využívať multikultúrne edukačné prostredie – prijímanie rómskej kultúry majoritnou časťou žiakov,
- schopnosť využívať metódy akčného výskumu, v rámci ktorých prebieha vzdelávanie rómskych žiakov, poznávanie ich kultúry,
- schopnosť formulovať širšie edukačné ciele podľa individuálnych potrieb žiakov, rešpektovať individuálne osobitosti žiakov,
- pri hodnotení reálne posúdiť výsledky, vyhnúť sa „nálepkovaniu“,
- schopnosť riadiť a organizovať výchovno-vzdelávací proces tak, aby presiahol triedy smerom k rodinám žiakov a k miestnemu spoločenstvu,
- využívať prvky rómskeho materinského jazyka, keď výklad v slovenskom jazyku zlyháva,
- zabezpečiť zaškolenosť rómskych žiakov prostredníctvom špeciálnych programov rozvoja reči,

- nulté ročníky v ZŠ, ktorých úlohou je počas dvoch rokov zvládnuť učivo 1. ročníka ZŠ.

Ani takto vybavený učiteľ však nemusí mať šancu priblížiť sa spôsobu myslenia šesťročného rómskeho dieťaťa, ak nebude mať vlastný hlboký záujem o dieťa, ktoré mu je zverené. So zvyšujúcou sa náročnosťou výučby sa jazykový nedostatok razantne prehľbuje a jeho prejavy bývajú často mylne posudzované ako handicap, ktorý oprávňuje k preradeniu dieťaťa do osobitnej školy. (Balvín, 2004, s. 49 – 50). Němec a Štěpařová (2009, s. 463) uvádzajú, že náš súčasný školský systém ponúka a vytvára celú škálu príležitostí pre vzdelávanie rómskych detí s cieľom poskytnúť im vzdelanie a minimalizovať tak potenciálnu exklúziu. Selická a Vančoková (2009) poukazujú na to, že vzdelávanie a výchova sa zaraďujú k dominantným atribútom postupného rastu každej civilizovanej spoločnosti.

Vzdelávanie a výchova sa výraznou mierou spolupodieľajú na zlepšovaní vzdelanostnej, ako aj kultúrnej úrovne obyvateľstva a taktiež aj na spoločenskom vývine. S rómskou komunitou to taktiež bezprostredne súvisí. Podľa rôznych odborníkov, ktorí sa zaoberajú rómskou problematikou je základným problémom rómskeho národa a dôvodom ich životných ťažkostí nízka vzdelanostná úroveň. Úspešnosť vzdelávacích stratégií však nie je závislá na systéme, ale na osobnej angažovanosti pedagógov, ktorí ho naplňujú. Centrálnym miestom školskej socializácie je podľa Ondrejkooviča (2004) trieda. Učiteľia a žiaci tvoria podsystémy. Počas školského roka sa vytvárajú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Tým, že učiteľia žiakov známujú, hodnotia, chvália a kritizujú, trieda sa diferencuje na dobrých a menej dobrých žiakov. Z tohto vyplýva, že škola plní funkciu socializačnú a selekčnú.

V škole sa komunikácia uskutočňuje pravidelne, pričom jej obsah a formy sú dopredu stanovené. Škola je zameraná predovšetkým na sprostredkovanie poznatkov, zručností a prípravu na budúce povolanie. Vyučovanie v škole má dominantné postavenie, žiakovi zaberá najviac času v porovnaní s ostatnými aktivitami a považuje sa za najdôležitejšie. Podľa Kamiša vstupom do 1. ročníka základnej školy dieťa, ktoré ovláda slovenčinu v rannom detstve ako svoj materský jazyk, si utvára súvislé prejavy na základe pocitového zvládnutia gramatického systému slovenského jazyka. Rozpráva podľa zvyklostí, ktoré zodpovedajú slovenčine. Neplatí to však pre rómskeho žiaka, pre ktorého obvykle slovenský spisovný jazyk je jazykom cudzím. Slovenský jazyk je pre rómske dieťa cudzí dovtedy, pokiaľ si ho neosvojí v patričnej miere v predškolskom veku v materskej škole. Jazyk a reč sú významné v procese socializácie dieťaťa v rannom detstve a v mladšom školskom veku.

Deti si osvojujú jazyk a reč vo vnútri určitej sociálnej vrstvy a hlavne prostredníctvom svojej rodiny (Kamiš, 2009). Úspešnosť žiaka v škole je potom meraná schopnosťou prispôbiť sa tým požiadavkám. Logicky, rómsky žiak, ktorého domáce prostredie je svojou kultúrou stále vzdialené, zlyháva. "Tieto myšlienky musia pochopiť všetci, ktorí chcú pôsobiť v edukácii Rómov. Riešenie spoločenských problémov má spojitosť s dušou rodiny. O to viac sa pri riešení problému rómskych detí v škole pozornosť sústreďuje práve na rómsku rodinu. Poznať rómsku rodinu znamená poznať jej kultúrne tradície, všeobecne prijaté normy, hodnoty a vzorce správania Rómov. Čiže formovať rómske dieťa cez školu nie je možné bez akceptovania rodinnej štruktúry.

Prvým krôčikom, ktorý nás k rómskej rodine priblíži, je spoznať jej pohľad na školu. Róm považuje školu, podľa Liégeoisa, J. P. (1997), za klamársku inštitúciu a donucovací prostriedok väčšinového obyvateľstva, kde sa jeho deti majú asimilovať. Školskú dochádzku chápe ako povinnosť navyše. Rodičia chápu, že škola môže vzdelávať, ale pri vzdelávaní aj prevychovávať, prispôbovať a deformovať. Súhlasia, že škola poskytuje dieťaťu vzdelanie, ale musí sa z nej vytratiť asimilácia a princíp odmietania zostane za bránou školy. Ďalším problémom, ktorý si uvedomujú, je, že škola naučí dieťa, ako sa prispôbiť okoliu, prípadne bojovať proti nemu, aby sa zachránilo, ale zároveň ho vystavuje riziku, že sa od cudzí svojej príslušnosti.

Druhým krôčikom pedagóga je spoznať rómsku kultúru, ktorá nie je ako u iných detí „pôvodná kultúra“, Róm sa ňou vracia do minulosti, je to zároveň kultúra súčasná, kultúra každodenného života. Je potrebné mať na mysli, že dieťa nemôže viesť súčasne dva životy a vždy, keď prekročí bránu školy, zabudnúť na svoje sociálne cítenie, kultúru a vstúpiť do sveta iných. Tretím krôčikom je poznanie a porozumenie dieťaťu. Čo znamená, že pri výučbe v škole musíme vedieť využiť poznatky o mimoškolskom živote – výchove, rodine a bývaní. Formovanie identity, národnej kultúry a vlastného jazyka v multikultúrnom prostredí. Jazyk, ktorým rozpráva v škole, je iný, ako materinský. Hry, ktoré sa hrajú v škole, sú iné, ako sa hrajú doma. Deti sú rodičmi vedené k tomu, aby sa vedeli postarať o živobytie, žiť v spoločensťve, podporujú v nich nadanie pre rytmus a tanec. Štvrtým krôčikom pedagóga je rešpektovať požiadavku rómskych rodičov, aby sa rôzne prvky ich kultúry rozoberali s taktom, aby škola nezasahovala do ich súkromia.

Multikultúrna výchova v sebe zahŕňa existenciu rôznych kultúr, ktoré vedľa seba existujú. Ich rozvoj, starostlivosť o zachovanie a udržanie vlastnej identity, vlastnej kultúry, vlastného jazyka, histórie, etiky, morálneho života a filozofie. Pomocou tejto výchovy sa môžu oboznamovať nové generácie s kultúrnymi hodnotami rómskej minority. Preto je tu podľa Balvína, J. (1998) čas pre pedagógov, aby sa zamýšľali a riešili pedagogické problémy aj z hľadiska vzťahu k žiakom a rodinám s odlišným kultúrnym a etnickým pôvodom.

Učiteľ musí na jednej strane rozvíjať u dieťaťa vedomosti o príslušnosti k svojej národnosti a utvárať citové, filozofické, etické a estetické väzby na vlastnú kultúru. Na druhej strane je nevyhnutné od útleho veku budovať základy „národnej kultúry“, schopnosť dieťaťa vnímať vedomosti etnicky odlišných detí. A byť ochotný odovzdávať osvojené hodnoty vlastnej kultúry ľuďom iných národností. Rómsku kultúru je treba prezentovať v škole aj kvôli ostatným deťom. Tie skôr rómskych spolužiakov pochopia a budú ich akceptovať. Učiteľ rómskych detí nemá ľahkú úlohu, ale ak je dobre informovaný, pozná prostredie detí, rozumie ich kultúre, tak sa ju učí aj oceniť a využiť pri vyučovaní. Zo spomenutého už vyplýva, že pedagóg sa vo svojej práci s rómskymi žiakmi nemôže uspokojiť s bežnými metódami, ale musí hľadať nové, účinné, aby jeho prácu skvalitnil.

## Záver

Podpora vzdelávania a rozvíjania materinského jazyka minoritných etník patrí k základným kultúrnym a demokratickým charakteristikám vyspelých majoritných národov a štátov. Zapojenie rómskeho materinského jazyka do vzdelávania a každodenného vyučovania je významným nástrojom eliminácie zaostávania rómskych žiakov v porovnaní žiakmi majoritnej väčšiny. Zmysluplné a kvalitné vzdelávanie rómskych detí nie je možné bez toho, aby školstvo, štátna a verejná správa chápali a zohľadnili spoločenské, kultúrne a sociálne špecifiká, ako aj rodinné prostredie rómskej minority, ktoré sa značne líšia od životných podmienok majoritného obyvateľstva. Jazyk je jedným zo základných charakteristík každého etnika. Dominantnou príčinou neúspechu vo vzdelávaní Rómov je rozdiel medzi tradičnou výchovou v rómskej komunite a oficiálnym vzdelávacím systémom. Tento je zložitý štruktúrovaný, málo flexibilný a direktívny.

Následne z neho plynúce požiadavky na plnenie si školských povinností pokračuje u mnohých rómskych žiakov schopnosť zvládať tieto požiadavky. Jedným z hlavných poslání školy je umožniť dieťaťu získať vedomosti a zručnosti, ktoré bude môcť vedieť využiť v praktickom živote. Tento cieľ sa ťažko naplní u väčšiny Rómov, čo, samozrejme, so sebou prináša nízku životnú úroveň a brzdený je aj proces ich úspešnej integrácie do spoločnosti. To, čo platí v majoritnom, ako aj minoritnom školstve rovnako, je potreba obetavých, vzdelaných a zaangažovaných učiteľov. Osobnosť učiteľa je vo výchove a vzdelávaní žiakov tou najdôležitejšou osobou.

Udržanie „efektívnej kondície“ učiteľského povolania vyžaduje kontinuálne do-  
vzdelávanie a záujem o nové poznatky. Učiteľ odovzdáva svoje poznatky, vedomosti a postoje, zároveň plní významnú úlohu – sprostredkováva etické hodnoty svojim žiakom. Úloha učiteľa je významná v tom, že na ňom záleží žiakova úspeš-



nosť vo vzdelávacom procese a čiastočne aj v živote. V prípade rómskeho žiaka to platí dvojnásobne. Našu spoločnú snahu a úsilie by sme mali zmysluplne a s jasnými cieľmi koncentrovať na zapojenie intelektuálneho potenciálu a využitie disponibilných zdrojov financovania pre zlepšenie kvality života rómskych rodín a žiakov, ako aj pracovných podmienok učiteľov a úrovne rómskeho školstva.

## **Zoznam použitej literatúry**

BALVÍN, J. *Výchova a vzdelávaní romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. 207 s. ISBN 80-86031-48-9.

BALVÍN, J. *Rómsky žák, voľný čas a multikultúrná výchova*. *Vychovávateľ*. Roč. 42, č. 1 – 2, r. 1998/99, s. 6 – 8

CINA, S. 2009. *Rodinné prostredie a jeho vplyv na školský výkon rómskeho žiaka: vedecká štúdia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 398 s.

KAMIŠ, K. 2009. *Multikultúrne aspekty rečovej edukácie predškóláku a mladších žáků se specifickými edukačnými potrebami v interetnické spoločnosti ČR a SR: vedecká štúdia*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 398 s.

LEHOCKÁ, L. – HABURAJOVÁ – ILAVSKÁ, L. 2008. *Priestor pre integritu Rómov 1. vyd*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 194 s. ISBN 978-80-8094-406-3

OPEN SOCIETY INSTITUTE. 2007. *Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu: Slovensko: prehľadová správa*. Budapešť; New York : Open Society Institute, 2007. 224 s. 85

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 987-80-7367-546-2.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. s.50 – 61. ISBN 80-8050-955-7.

SELICKÁ, D. – VANKOVÁ, K. 2009. *Rómska rodina z aspektu rodinnej sociálnej politiky*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 182 s. ISBN 978-80-8094-485-8.

ŠLOSÁR, D. 2009. *Problematika vzdelávania a vzdelanosti v rómskej komunite : vedecká štúdia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. 398 s.

TANCOŠOVÁ, A. *K aktuálnym zmenám v pohľadu na zvláštni školy*. In *Romové a zvláštni školy*. Hnutí R, 1997. ISBN 80-9021-496-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Z DOKUMENTOV MEDZINÁRODNEJ KOFERENCIE SMOLENICE, 1995. *Rómovia na Slovensku a v Európe*.1. vyd. Bratislava: Academia Istropolitana Bratislava, 1995. 71 s. ISBN 80-88776-01-5.

## **Internetové zdroje**

*Rómovia – Rómsky jazyk* [cit. 06. 04. 2019 23:07:45]. Wikipédia. Dostupné z

WWW: < <https://sk.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3movia> >

## **Kontakt**

*PhDr. Martin Adamovič, PhD., MBA,*  
*Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8*  
*830 00 Bratislava*  
*E-mail : martin.adamovic@statpedu.sk*

# **Odborné články zahraničných autorov v anglickom jazyku**

# Improving the quality of Romani education in Europe: the Council of Europe's plurilingual approach and learner autonomy

David Little

## *Introduction*

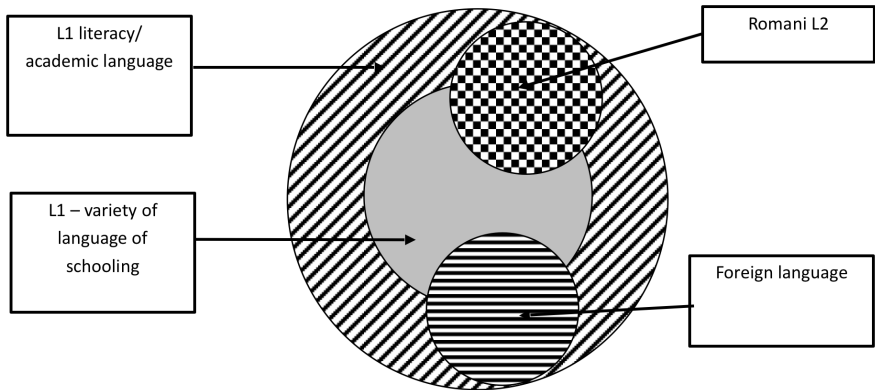
The educational inclusion of Roma has been a major concern of the Council of Europe for fifty years. Recognition of the role that the Romani language should play in that process prompted the development more than ten years ago of the Curriculum Framework for Romani (Council of Europe 2008a) and the Romani versions of the European Language Portfolio (ELP; Council of Europe 2008b, 2008c). In this article I argue that if these instruments are to contribute with maximum effectiveness to the provision of quality education in Romani, two more concepts fundamental to the Council of Europe's work in language education need to be brought into play: the plurilingual approach and the concept of the learner as an autonomous social agent.

The plurilingual approach and its implications for language teaching and learning. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) defines the plurilingual approach to language education as follows:

[T]he plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep those languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of languages contributes, and in which languages interrelate and interact. (Council of Europe 2001: 4)

Plurilingualism, in other words, arises from the dynamic integration of languages in the mind; it is closely related to the concept of linguistic multicompetence as "the compound state of a mind with two [or more] grammars" (Cook 1991: 112). As the CEFR's definition suggests, each language in a plurilingual repertoire is, from the very beginning, part of the user/learner's "everyday lived language" (García 2017: 18). This consideration has two profound implications for language teaching. First, spontaneous, authentic use of the target language should be the

bedrock of second/foreign language pedagogy; and second, language teaching should seek to ensure that the languages in each learner's existing repertoire support the learning of new languages. How these principles apply to classroom practice can be illustrated with reference to two plurilingual repertoires, both of which include Romani.

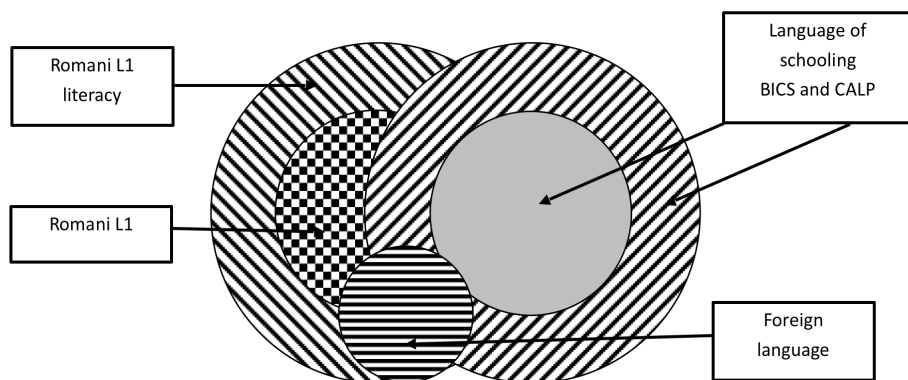


*Figure 1: Plurilingual repertoire of a Romani pupil who comes from a community where the Romani language is no longer in daily use*

The first repertoire is shown in Figure 1. It is an appropriate target for Romani pupils who come from a community where the Romani language is no longer in daily use but is taught at school. At home these pupils speak a variety of the language of schooling, and like non-Roma they must develop literacy skills that include mastery of the linguistic registers and genres that define the different curriculum subjects. The inclusion of Romani in the school curriculum acknowledges Romani pupils' distinct identity, gives them access to their linguistic, historical and cultural heritage, and should enhance their sense of identity and self-worth. It is important to insist that inclusion means integration, which is a two-way process. If classes in Romani are provided only for Roma, they risk becoming a means of exclusion rather than inclusion; the Romani language should be part of the educational experience of all pupils. Figure 1 is a necessarily simplified representation of the individual pupil's plurilingual repertoire as it might develop by the end of compulsory education. The language of the home (a version of the language of schooling) is at its core and gradually expands into the academic version of the language that is the principal achievement of successful schooling. Romani is taught and learnt as a second language. Together with the foreign language(s) of

the curriculum it is a fully integrated component of the pupil's developing plurilingual repertoire, part of her or his everyday lived language. In Figure 1, the position of Romani and the foreign language relative to the pupil's home language/ language of schooling reflects the fact that learning second/ foreign languages at school should extend learners' capacity for written as well as oral communication and draw them into engagement with new forms of literate culture.

The development of this plurilingual repertoire is achieved by implementing the two principles that arise from the plurilingual approach. The medium of communication in each lesson is the language in primary focus – Romani in Romani classes, the appropriate foreign language in foreign language classes, and the language of schooling in other curriculum subjects; at the same time, however, teachers should encourage learners to draw on the other languages in their repertoire to support their learning. In a foreign language lesson, for example, it may be possible to explore a particular grammatical structure or the pragmatics of a particular communicative event by comparing it with Romani and/or the language of schooling; and in a science class concepts may be clarified by considering how they are expressed in Romani and whatever foreign language(s) are being learnt.



*Figure 2: Target plurilingual repertoire of Romani pupil who speaks Romani at home and for whom the language of schooling is a second language*

The second plurilingual repertoire I want to consider is shown in Figure 2. It is a repertoire appropriate to Romani pupils who speak a variety of Romani at home and for whom the language of schooling is a second language. As the pupils' first

language, Romani is at the core of this repertoire. It has a key role to play in their education because it is the default medium of their discursive thinking and the basis for their learning of other languages, including the language of schooling. The development of literacy skills in Romani is a key educational goal: cognitive academic language ability (CALP) must be added to the basic interpersonal communication skills (BICS) that learners bring with them. Although the language of schooling is a second language for these pupils, they need to become fully bilingual if they are to derive maximum benefit from their education. This is a less formidable task than might at first appear if they attend kindergarten with children from the majority community. Starting kindergarten with no knowledge of the majority language, they will naturally depend on Romani to support their learning of that language. In the process children from the majority community will inevitably learn some Romani: early plurilingualism and inclusion go hand in hand. Wherever possible, this informal approach to bilingual education should be continued in subsequent stages of schooling. Where formal instruction in Romani can also be provided, it should aim to develop pupils' literacy skills to the same level as in the language of schooling. As in my first example, the foreign language is a fully integrated component of the repertoire and embraces written as well as spoken communication, literate as well as oral culture. The successful development of this repertoire again depends on the effective operationalization of the two principles that arise from the plurilingual approach; and that in turn depends on treating learners as autonomous social agents.

### ***The learner as autonomous social agent: a dialogic approach to classroom discourse***

To be autonomous is to be the author of one's own life, and there is a wealth of social psychological research to confirm that it is a basic human urge to set one's own agenda (see, e.g., Deci 1996). To be an autonomous learner is to be the author of one's own learning, and the Council of Europe has always promoted learner autonomy in the belief that autonomy in learning supports autonomy in living, which is the foundation of democratic citizenship. Because individual autonomy is a prerequisite for active participation in the democratic process, one of the major functions of education is to harness each learner's inborn capacity for autonomous behaviour and shape it into competences that enhance his or her social and cultural capital.

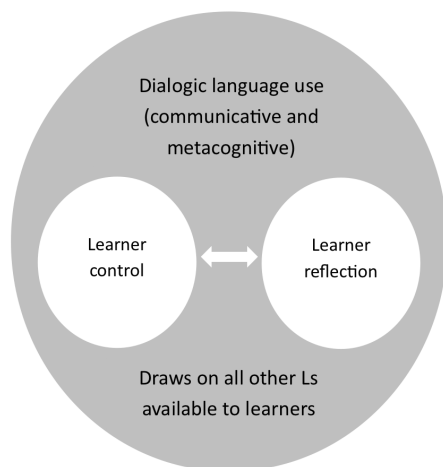
In formal educational contexts, the basis of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning. The development of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what, why and how one is learning, and with what degree of success. And

the effect of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives. This definition rests on three beliefs. First, learning can only be done by learners themselves; secondly, this being the case, learning will be more efficient when learners reflect on the goals, methods, processes and outcomes of their learning; and thirdly, it is through such reflection that learners empower themselves to transcend the limitations of their immediate learning environment.

This understanding of learner autonomy applies in principle to all formal learning, so the question arises: how do we implement language learner autonomy? My answer to this question starts from the fact that all current theories of second development assign a central role to dialogic use of the target language, which should therefore be the basis of language teaching. Now, in genuine dialogue – which includes discussion, disagreement and negotiation – all participants have access to a full range of discourse roles, initiating as well as responding. In the language classroom we engage our learners in dialogue by requiring them to be autonomous: to share responsibility with one another and the teacher for planning, implementing, monitoring and evaluating their learning. This requires them to develop a wide range of reflective skills; and by doing so in the target language they develop metacognitive as well as communicative proficiency. Using the ELP to document the learning process provides multiple scaffolds for individual and group learning and encourages and supports a symbiotic relation between writing and speaking (using written prompts to support speaking, speaking in order to generate written text).

Figure 3 shows the discursive structure of a plurilingual learning environment that promotes the development of learner autonomy in all subjects. The environment is constituted by dialogic use of the language that is principally in focus – a second/foreign language, a minority language, the language of schooling. Dialogue combines communication and metacognition, so that the learning of content goes hand in hand with the development of thinking skills. What makes the learning environment plurilingual is the fact that all other languages in the learners' repertoires are continuously available and can be drawn on to support comprehension, clarify concepts, and venture comparisons. The dialogue is driven forward by the twin engines of learner control (co-responsibility for planning, implementing, monitoring and evaluating learning) and learner reflection (the internal processes of thoughtful evaluation that are continually externalized in discussion and negotiation).





*Figure 3: Discursive structure of a plurilingual learning environment*

## **Conclusion**

I have argued that in order to derive maximum benefit from the Curriculum Framework for Romani and the Romani ELPs we need to adopt a plurilingual approach to Romani education. This means two things. First, we must teach all languages, including Romani, in such a way that from the beginning they are fully integrated components of learners’ linguistic repertoires, part of their everyday lived language, available for immediate use even (in the case of beginners) in a very limited way; and secondly, we must ensure that the language(s) already in each learner’s repertoire are used to support the learning of new languages. I have also argued that we should implement the plurilingual approach according to the principles of learner autonomy, which assign a central role to the promotion of learner agency via dialogic use of the languages that are the medium and goal of learning.

Aware that some readers may find my argument persuasive in theory but lacking in practical substance, I conclude by referring to two books that I have recently co-authored: *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research* (Little, Dam & Legenhausen 2017) and *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School* (Little & Kirwan 2019). Both books are strongly rooted in the kind of classroom practice I have described and have the potential to inform the implementation of a plurilingual approach to Romani education.

## References

Cook, V. J. (1991). *The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence*. *Second Language Research* 7(2), 103–117.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2008a). *Curriculum Framework for Romani*. Strasbourg: Council of Europe. Available at <https://rm.coe.int/a-curriculum-framework-for-romani-developed-in-co-operation-with-the-e/16805a2ab9> (accessed 8 April 2019).

Council of Europe (2008b). *European Language Portfolio for learners of Romani aged 6–11*. Available at <https://rm.coe.int/learning-the-romani-language-my-european-language-portfolio-primary-fo/16805a2ae3> (accessed 8 April 2019).

Council of Europe (2008c). *European Language Portfolio for learners of Romani aged 11–16*. <https://rm.coe.int/european-language-portfolio-learning-the-romani-language-lower-seconda/16805a2ae0> (accessed 8 April 2019).

Deci, E. L., with R. Flaste (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation*. New York: Penguin.

García, O. (2017). *Problematizing linguistic integration of adult migrants: The role of translanguaging and language teachers*. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm & D. Little (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'Intégration Linguistique des Migrants Adultes. Some Lessons from Research/Les Enseignements de la Recherche*, 11–26. Berlin: de Gruyter.

Little, D., L. Dam & L. Legenhausen (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.

Little, D. & D. Kirwan (2019). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*. London: Bloomsbury Academic.

## **Contact**

*Prof. David Little*

*Trinity College Dublin, Ireland*

*Fellow Emeritus, C.L.C.S.*

*E-mail: [dlittle@tcd.iepeople.tcd.ie/dlittle](mailto:dlittle@tcd.iepeople.tcd.ie/dlittle)*

# Romani language in the Romanian education system

## *Promoting inclusive education and developing Competences for Democratic Culture*

Calin Rus

### ***Abstract***

This paper presents a twofold analysis of the current place of the Romani language in the Romanian education system, based on the Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) published and promoted by the Council of Europe. On one side, the new curriculum for teaching Romani as a minority language in lower secondary education is analysed with the lenses of the model of competences for democratic culture. On the other side, the place of Romani language in the school is analysed based on the RFCDC and particularly the recommendations regarding the promotion of the competences for democratic culture as a whole-school approach.

**Keywords:** Romani language, competences for democratic culture, inclusive education, curriculum, whole-school-approach, curriculum in Romania

### ***1. Introduction***

The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) was developed by the Council of Europe and is built around a model of competences including the values, attitudes, skills and elements of knowledge and critical understanding which are needed for citizens to perform their role in a democratic and culturally diverse society. The model of competences was endorsed by the Conference of the Ministers of Education in 2016. The complete RFCDC, consisting of three volumes, the first describing the model of competences, as well as the related context and concepts, the second including a set of validated descriptors of competence and the third including a set of recommendations for the implementation in various areas of education, was published in April 2018.

As a “Reference Framework”, the RFCDC is conceived as a tool supporting the education systems to perform their mission of preparing young people to become active and effective citizens, while not being prescriptive and leaving to each mi-

nistry of education and education stakeholder to find the most appropriate way to put it into practice in their specific context.

The model of competences for democratic culture, the core of the RFCDC, described in volume 1, includes a combination of elements related to human rights and democracy, as well as the elements of intercultural competence.

Besides its endorsement by the Ministers of Education of the Council of Europe, the RFCDC is also mentioned explicitly in several documents adopted by the European Union and particularly in the EU Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching, adopted in May 2018: “Member States should [...] make effective use of existing tools to promote citizenship education, such as the Council of Europe’s Competences for Democratic Culture framework.”

As indicated in the RFCDC, all subjects can and should contribute to the development of the competences for democratic culture of all learners, at all levels of education.

This paper presents a twofold analysis of the current place of the Romani language in the Romanian education system, based on the RFCDC. On one side, the new curriculum for teaching Romani as a minority language in lower secondary education is analysed with the lenses of the model of competences for democratic culture. On the other side, the place of Romani language in the school is analysed based on some of the recommendations included in volume 3 of the RFCDC and particularly those regarding the promotion of the competences for democratic culture as a whole-school approach.

## ***2. Romani language – a minority language in the Romanian education system***

During the 1990s, Romani language started to be recognised and used as a minority language in various schools across Romania and its use expanded gradually over the years. The process was enhanced by the adoption by Romania of the Council of Europe Framework-Convention for the Protection of National Minorities and of the European Charter for Regional or Minority languages, as well as by the monitoring procedures associated with these documents.

The teaching of Romani language is also mentioned in all National Strategies for Roma Inclusion and in certain measures, programmes and projects promoting access to quality education for Roma children and inclusive education. As for other minority languages, in theory there are two options for Romani language as a mi-

minority language: a language of tuition for all subjects or for a part of the subjects, or a subject part of the core curriculum for Roma children. There is only one school in Romania, with a compact Roma population geographically segregated and disconnected from the nearby city, where Romani is a language of tuition. In many schools, however, Romani is taught as a subject, to Roma children whose family request that. In this latter case, children from different classes gather together once a week for additional hours on Romani language.

### ***3. Analysing the new curriculum for Romani language (2017) with CDC lenses***

The Ministry of Education adopted in 2017 a new curriculum for lower secondary education (grades 5-8) covering all the subjects, including the languages of national minorities. This new curriculum is presented as a competence-based curriculum, with general and specific competences, but it includes also a list of contents, as well as examples of learning activities and general methodological recommendations. As part of the curricular area “Language and communication”, there is a common curriculum structure for all minority languages, labelled as “maternal language and literature”, with the same general competences and many common elements in terms of specific competences, examples of learning activities, contents and methodological suggestions, but there are also elements which are specific for each minority language. This is also the case for the Romani language curriculum. A review of the curriculum for Romani language reveals interesting aspects related to the actual and potential contribution of this subject to the development of the competences for democratic culture.

Thus, in the introductory part it is mentioned that the subject addresses in an integrated way three components:

- The linguistic component, focused on a “correct and efficient use of the language”;
- The inter-relational component, referring to the development of communication skills;
- The aesthetic and cultural component, related to the literature.
- The first two components are directly related to one of the elements of the model of competences for democratic culture: linguistic, communicative and plurilingual skills.

The third component has a significant connection with the knowledge and critical understanding of the self and of language and communication. It is acknowledged in the introductory part of the curriculum that language is important for the construction of personal identity, but also for the national and ethnic identities. Language is also acknowledged as essential for interpersonal relationships and the connection with the family. In the case of the Romani language, an additional sensitive issue, more salient than in the case of the other ethnic groups in Romania, is the tension between the dialect actually spoken in the local families and the Romani language taught in school. Previously called “standardised” Romani, the language taught in school is now labelled as “common” Romani, in an effort to diffuse the perception of external normativity. The curriculum argues that the acquisition of the “common” Romani is a natural step further from the learning of the local dialect in the family and community, considering that this will enable the communication in the future with speakers of various other Romani dialects. This does not mean that the local dialect is judged as inappropriate in any way and its further use is not seen as incompatible with the competence in the “common” Romani. Having a more structured knowledge of the Romani language is also considered as a basis for learning other languages.

The general competences, as expected for a language curriculum, refer to verbal interaction, reading and writing, but there are also two broader general objectives that are directly relevant for the analysis from the perspective of the competences for democratic culture. These are:

- Correct, appropriate and efficient use of language in oral and written communication
- Manifesting an empathic cultural and intercultural behaviour

The fact that “appropriate and efficient use of language is envisaged, means that there are elements related to knowledge and critical understanding of language and communication, besides the skills necessary for the correct use of the language. Of course, as mentioned above, in this context of linguistic diversity among Romani speakers and the probable differences between the taught language and the language spoken in the community, correctness is sensitive and it would only make sense if associated with critical thinking, with tolerance of ambiguity and with valuing cultural diversity. Thus, in such a context, learners should not be told that the way they speak is incorrect, but to accept that there are various ways of speaking, to compare and contrast them, to understand the value of having a common reference across groups of Romani speakers and to appreciate linguistic diversity. This perspective is especially challenging if we consider that at this age, young people have a tendency to look for clear rules that would help them understand reality and may favour clear right – wrong judgements. Although this

approach is not explicitly contradicted in the text of the curriculum, it is not explicitly affirmed either. Therefore, it will remain for the teachers to decide how to frame the issue of correctness in their specific contexts but this certainly raises a series of risks. There should have been more clarity in this respect both in the introductory part and in the final part which includes methodological recommendations for teachers.

In the core part of the curriculum is structured for each grade in the following sections:

- A section including specific competences and examples of learning activities for each general competence
- A list of contents, structured in four content areas: oral communication, reading, writing, grammar (labelled as “elements for constructing communication”) and elements of interculturality.

For each year there is a general topic assigned for the contents section: “me and my familiar universe”, for 5th grade, “me and the world around me”, for 6th grade, “horizons of the world and of knowledge”, for the 7th grade, and “reflections on the world”, for the 8th grade.

In this core part there are many elements corresponding to the competences for democratic culture.

Obviously, many of them refer to the elements of the model of competences related to language and communication, linguistic, communicative and plurilingual skills and knowledge and critical understanding of language and communication. These are too many to mention but indeed cover a variety of aspects and can be associated with all the descriptors included for these two elements of the model in the second volume of the Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Also related to communication are the skills of listening and observing, which include observing communicative behaviours and attitudes and using active listening in oral communication.

Particularly in relation to the specific competences corresponding to the general competence “Manifesting an empathic cultural and intercultural behaviour”, as well as in the contents section labelled “elements of interculturality”, there are also aspects stimulating learners to value and appreciate cultural diversity. This is both implicit and explicit, as for example, in the suggestion regarding participation in projects and cultural events focused on valuing ethnocultural and linguistic diversity, for 7th grade.

There are also various connections with the attitudes in the CDC model.



Openness to cultural otherness is addressed for example in the intercultural topic “we and the others” and there is an explicit focus on “developing interest for learning about other cultures”. Respect is also addressed, with mentions such as “showing respect during communicative interactions”, “manifesting respect for the values of other people”, “manifesting polite communicative behaviour”.

Civic-mindedness appears in the activities aimed at building a “positive attitude towards the local Roma community” but there are also references to other levels of civic-mindedness, such as the national level (“belonging to Romania”) and the global one (“Roma cultural values in the European and global contexts”)

Responsibility appears mostly in some activities, as in the one mentioning the “use of internet and other sources of information in a responsible way”.

Self-efficacy is not mentioned as such in an explicit way but implicitly is addressed in the various project-based learning methods suggested in the curriculum.

Autonomous learning skills are mentioned in several places in an explicit way, mostly in relation to stimulating pupils to “learn how to learn” and to be actively involved in planning and organizing learning activities.

Analytical and critical thinking skills are also often addressed, mostly when it is about identifying characteristics of texts or comparing and contrasting different texts and elements of communication.

Cooperation and conflict resolution skills are also addressed, mostly in an implicit way, in the interactive group-based methods suggested as part of the examples of learning activities and in the methodological section.

This curriculum is among the few in the Romanian education system which explicitly mention empathy, already at the level of the general competences. Empathy is also reflected in the more specific parts of the curriculum, in relation with recognising the emotions of interlocutors engaged in an oral exchange, manifesting empathic behaviour is the analysis of certain texts, or formulating a discourse from someone else’s perspective, as part of a writing assignment.

Flexibility and adaptability appears also, mostly in relation to adapting communicative behaviour to the context.

There are many elements related to knowledge and critical understanding of the self. Several activities encourage pupils to reflect on their own cultural affiliations, on their family, their community, but also on their own personal preferences and perspectives.

Certain aspects of the curriculum also support pupils to reflect on the concept of culture and on related concepts, such as the concept of stereotype and develop a critical understanding of the impact of culture and ethnicity on individuals and society. There are also contents regarding “cultural elements of Roma and non-Roma”. It is not clearly specified how these are envisaged. There are two dimensions that can be taken into account in relation to such a topic.

The first dimension concerns the perspective on culture: is it an essentialist perspective, associating cultural practices and cultural references with characteristics of groups and seeing them as part of their essence, or is it a constructivist, interactionist perspective, seeing cultural practices and cultural references as part of a reality in evolution and as a result of multiple interactions and processes of construction and re-construction of meaning? The second dimension concerns the relationship between the image of the culture taught and the life of the local community. Is culture seen as emerging from and in connection with the daily life of the pupils in their families and local communities, or is it something prescribed from outside, related to narratives, practices, references and heroes that appear in texts the pupils learn about in school? Again, there is not enough information in the curriculum to define where is Roma culture positioned with regards to the two dimensions. If it is left to the teachers to decide which perspective they take, there is a high probability that they will prefer an essentialist perspective of culture, combined with an externally prescribed set of key references and messages. This is in fact in contradiction with the intercultural approach stated in the curriculum, as well as in contradiction with the perspective on culture recommended in the RFCDC. Moreover, this is also not taking into account one of the ten common basic principles of Roma inclusion, recognised at European level.

We can therefore conclude that most of the elements of the CDC model are well reflected in the Romanian lower secondary curriculum for Romani language, some of them extensively and explicitly, some in a more limited way or implicitly. There are also, however, certain missing elements, which represent as many missing opportunities for learning and for developing the competences for democratic culture of the pupils attending Romani language classes.

Besides the aspects related to the critical understanding of culture described above, the main missing elements refer to the aspects related to human dignity, human rights, equality, fairness, justice, democracy and the rule of law. These aspects appear in the CDC model both as values and as elements of knowledge and critical understanding. Thus, for example, it is important to encourage valuing human dignity and human rights but also knowing what human rights are and having a critical understanding of the way they manifest in society. All these elements could have been easily included in the curriculum, in a coherent connection with the existing elements, but they are not mentioned.

More attention could have been given also to certain aspects of civic-mindedness, related for example to the idea of cooperating with non-Roma colleagues for improving the situation in the school and in the local community. This could have stimulated, not only civic-mindedness in itself, but also positive intercultural relations and perceptions.

In relation to the understanding of Roma culture and of the diversity of Roma communities, including at the level of using the Romani language, a connection could have been made with the development of the tolerance of ambiguity. Supporting acceptance of the fact that there can be various ways of speaking and writing, various words used in different communities and various cultural practices, is a good way to develop tolerance of ambiguity.

#### ***4. Romani language in the context of inclusive education***

Since the projects initiated by NGOs between late 1990s and 2001, as well as within the larger-scale projects implemented from 2003 to 2007 with funding from the EU PHARE programme, Romani language was acknowledged for its potential of being much more than about language learning.

The idea that linguistic diversity, the multilingualism of the local community and the plurilingual competences of pupils and parents should be made visible in school as part of a whole-school approach is compatible with the recommendations of the RFCDC. The concrete way to do this should be decided by teachers and other school stakeholders as a result of a participatory process for planning and implementing school development measures. This will generate advancement towards a more inclusive school, in which all children, including Roma children, are appreciated and supported in developing their competences.

A recent example of putting these ideas in practice is represented by the experiences of the Council of Europe project “InSchool – Making a difference for Roma children”, which operated in several countries, including Romania, with the aim of promoting an inclusive approach in schools with presence of Roma children. In the Romanian case, the schools involved were supported to engage in a development process and the place of Romani language has been also addressed.

Besides being a right for the Roma children, making Romani language visible in the school should be seen as a way to show recognition and respect. Thus, Romani language can be made visible in the school to all, Roma and non-Roma, children, parents and staff. Visibility can be ensured within certain educational activities for all children, as part of the learning environment, on special occasions and events, as well as in the public communication of the school.

In this way, the recognition and visibility of the Romani language can also be a tool to enhance cooperation with parents and community, as well as a very relevant support for intercultural education.

## ***5. Conclusions: Romani language - more than language teaching***

The place of Romani language in a school where Roma children learn side by side with non-Roma colleagues needs to be carefully considered, as it presents important opportunities, but also challenges and risks.

The example of the Romani language curriculum in the Romanian education system shows that Romani language classes can be structured in such a way as to have a significantly positive impact of the development of the competences for democratic culture of the pupils attending them. The new curriculum exploits to a large extent this potential. There are however certain important elements not clear enough in the curriculum and for which the implementation risks to come against the stated goals of an intercultural and rights-based approach. These risks can be reduced, even if the text of the curriculum remains the same, if the implementation of the curriculum is associated with training and support for teachers.

The potential positive impact of the recognition of the Romani language at the school at large has been proven by initiatives such as the ones implemented in the framework of the Council of Europe's InSchool project. However, these remain rather isolated initiatives and a strategy and a plan would be necessary at national level to scale-up this kind of experiences and make sure that not only Romani language teachers, but all teachers are supported to promote together an inclusive approach in their schools.

## **References**

*Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă Rromani, Clasele a V-a – a VIII-a, Ministerul Educației Naționale, Anexa 3 la OMEN 3393/28. 02. 2017*

*The Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Council of Europe, 2018*

*The Curriculum Framework for Romani Language, Council of Europe, 2008*

*The Ten Common Basic Principles of Roma Inclusion, European Commission, 2010*

*Framework-Convention for the Protection of National Minorities, Council of Europe, 1995*

*European Charter for Regional or Minority Languages, Council of Europe, 1992*

## **Contact**

*Calin Rus, Ph.D, Director, Intercultural Institute, Timisoara, Romania*

*Member of the Council of Europe Ad-hoc Group of Experts*

*on Competences for Democratic Culture*

*E-mail: calin.rus@intercultural.ro*

# Teaching Curriculum “Roma History, Culture and Traditions” through Romani language in the Republic of Moldova: challenges and issues

Ion DUMINICA

## *Roma Education issues at European context*

The tangled situation of Roma population across Europe is a well-known reality, under continuous debate in the last 50 years. At 1969, Parliamentary Assembly of Council of Europe adopted first international Recommendation to the member states on Situation of Gypsies and other travellers in Europe: “The situation of the Gypsy population of Europe is severely affected by the rapid changes in modern society, which are depriving the Gypsies and other travellers of many opportunities to carry on with their traditional trades and professions, and worsening their handicaps with regard to literacy and educational and professional training. That lack of education, resulting mainly from the Gypsies’ and other Travellers’ nomadic way of life, has far-reaching repercussions, over and above the purely material or financial factors, on their life and social climate, which threaten to prejudice in the long term their integration in modern European society and their acceptance as citizens with equal rights:”.

Living especially in South-Eastern and Central Europe, Roma people were subject to discrimination and social exclusion during their history. Under the communist regime, authority’s was officially hide and ignored issues which were confronted Roma population during their everyday life: access to qualitative primary Education (teaching providing through their native – Romani language); access to the well-paid skilled Labor market; access to decent living conditions (Housing); access to the well-intentioned Health system. They have not been recognized as a national minority and they were not present in the official discourse. One of the main measures of the communist authorities was to stop the nomadism and to force them to adopt a sedentary way of life through segregating this community into suboptimal living conditions at peripheral areas. The transition to democracy after 1989 had a positive, but also a negative impact on Roma population. The positive one consists in the possibility of reaffirming the ethnic and cultural iden-

---

1 Council of Europe/Parliamentary Assembly. Recommendation 562 (1969) “Situation of Gypsies and other travellers in Europe”. Available at: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?file-id=14599> & lang=en

tity of Roma. Today they are recognized as a distinctive ethnic community. In this quality they have opportunity to benefit from state support in order to develop their own culture and identity, to participate in social life and in political decision making. The negative impact of transition period is linked to economical situation of Roma. The fall of centralized socialist economy produced a large number of unemployed, including Roma which were mostly unskilled workers.

Nowadays a large number of Roma, confronted with “internal” problems, related to the construction of their social and cultural identity as transnational minority in the new context of worldwide globalization, and with “external” problems, regarding their access to social-political participation, the prejudicial attitudes of the majority of population towards them etc. In terms of access and participation, educational opportunities for Roma children are still low, despite the contemporary international dispersal efforts and non-governmental local small projects which tried sporadic to improve the access to education and equal chances for success to a part of Roma pupils, without threatening their identity and culture. If “equality” is taken in its wider sense of equal access to, equal survival in, equal treatment during, and equal empowerment as a result of education, then Roma children are not getting yet their fair share on any of these counts<sup>2</sup>.

Roma education is a distinct part of intercultural education – the wider category of theoretical and research activity which has as its central concern the way education can confront issues arising from the presence in the same classroom of pupils from different cultural backgrounds. There have been many folkloric, musicological, historical, and linguistic studies of the life and activity of the Roma people but there has been no corresponding research activity examining their education inclusion approaches. Any attempt to record the educational problems of Roma children face as well as any proposed solutions must always begins from their lived everyday life and experience. Feasible solutions concerning the educational inclusion of Roma children cannot be found and proposed through the desk research reports. There is a strong connection between educational success and economic disadvantage. People living in poverty are more likely to not have adequate resources to support their children’s schooling. They also lack comfortable housing, separate rooms for their children, proper nutrition, or even basic amenities such as running water and electricity. Roma often live in poor sanitary conditions, close to sources of air or sound pollution. The educational and social inclusion of the members of Roma groups is also connected to the way in which local governments and societies have historically treated them. Historically, education has played a central role in the formation of national identity in welfare nation-states and the assimilation of ethnic/national/cultural mino-

---

2 Ciolan, L. Schools against Social Exclusion: The Impact of Adult Learning on Pupils Development in Roma Communities. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, ED 461745 (2002). Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED461745>

rities. Educational systems legitimate and promote cultural heritage of the majority and erase multicultural minority diversity. In order to accomplish this aim, official educational systems have ignored those portions of their populations whose members are distinguished from the “majority” group by features such as language, religion, manners and customs. However, the past thirty years have seen the development of “identity politics”, which has pushed the education systems to abandon the politics of assimilation and to seek the integration of pupils with different ethnic, linguistic and cultural backgrounds. This new politics has brought with it changes to national curricula and consequently changes also to the everyday activities of educators. The teaching of a child’s mother tongue positively influences the development of the child’s linguistic competence and thus reinforces his/her ability to learn a second language (which is official State/inclusion language). Additionally, the acceptance and recognition by the school of a key element of pupils’ culture, language, contributes to self-esteem and self-confidence<sup>3</sup>.

Teaching in mother tongue is keystone recommendation of many international organizations to their member states. According articles 11-12 of The Hague Recommendations regarding the Education Rights of National Minorities provided in October 1996 by OSCE High Commissioner on National Minorities: “The first years of education are of pivotal importance in a child’s development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child’s language. In primary school, the curriculum should ideally be taught in the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The official State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children’s cultural and linguistic background”<sup>4</sup>.

Exclusion from educational opportunities holds significant negative implications and gives rise to other problems. A large percentage of Romani children avoid classes and eventually drop out altogether, partly because they feel unwelcome in many public schools. Lacking basic qualifications, many Roma fare poorly in increasingly competitive job markets. Others, whose academic accomplishments satisfy basic job qualifications, face nearly impenetrable barriers of discrimination. It is essential that Roma children get a good start in life. Prejudice and intolerance are commonly fed by negative stereotypes. These must be countered through public education about Romani culture and history. In countries where Roma have been part of national history, their history and culture must be part of every child’s education. Special emphasis should therefore be put on pre-school

---

3 Zachos, D.T. Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, Nr. 8/2017, pp. 1656-1659.

4 <https://www.osce.org/hcnm/32180>



and kindergarten education for Roma children to increase their proficiency in the language of instruction and, more generally, to prepare them for school<sup>5</sup>.

In fact, during the history the Roma-related policies have been up until now expressions of cultural negation in various forms: marginally exclusion (public rejection) or totally cultural immersion (forced integration). Actually, by contrast, is challenged by one of indecision of the political will. There are many reasons behind this: the failure of imposed integration, the unexpected impact of migrant cultures in many States of Western Europe, dispersion of the efforts through many international institutions/organizations etc. Currently within “intercultural education” lessons – diverse cultures just coexist in the classroom, but do not really enter into contact, and thus do not engage in dialogue. This despite the fact that certain positive innovative changes should have taken place long ago in response to basic needs, even if only to enable Roma children to attend school; unfortunately, currently the word “attend” being used just in its simplest sense: that the child have the right of access to the classroom, and the possibility of staying there just to be a item of the “intercultural education<sup>6</sup>”.

Thus, school provision for Roma children is at a crossroads. It is possible to continue to envisage it as it could have been: an exhilarating adventure, an historic act of social reconciliation, bringing to national and to European culture the treasures of an oppressed people. Or, it can be transformed into a purgatory for teachers relegated to a disadvantaged sector. Without a clear vision at national level, this latter possibility is the more likely<sup>7</sup>.

## ***Roma Education challenges in the Republic of Moldova***

The Roma are a transnational ethnic minority found mostly in Europe, who has lived in the territory making up modern-day Moldova since beginning of the 15th century (1414)<sup>8</sup>. Over 600 years, Roma community has been subject to many discriminatory/exclusion policies provided by the local state authorities: slavery in medieval Moldova during XV-XVIII centuries AD, forced colonial settlement

---

5 Organization for Security and Cooperation in Europe/High Commissioner on National Minorities. Report on the Situation of Roma and Sinti in OSCE area. Hague, 2000, pp. 05-07. Available at: <https://www.osce.org/hcnm/32350?download=true>

6 Liegeois, J.-P. Schooling for Gypsies and Travellers Children: Evaluating Innovation. Report of the 35th European Teachers Seminar: DECS/EGT-(87)-36-E (Donaueschingen, West Germany, May 18-23, 1987). Council of Europe: Strasbourg, 1988, pp. 09-10.

7 Acton, Th. Gypsy Education: At the Crossroads. British Journal of Special Education, Vol.12 /Nr. 1. 1985, p. 08.

8 <http://romafacts.uni-graz.at/index.php/history/early-european-history-first-discrimination/arrival-in-europe>

in czar's Bessarbia during XIX century, forced deportation and extermination in Transnistria ruled by Romanian Antonescu dictatorial regime during II World War, forced sedentarisation provided by communist regime in Soviet Moldova (1945-1990). Thus, this discriminatory/oppressive policies implemented towards the Moldavian Roma throughout history induced this enormous disparity between official records and the self-assessment of Roma community; that situation negatively affected the awareness of Roma identity in the Republic of Moldova. There are no exact figures regarding the number of Roma living in the Republic of Moldova, which continues to pose challenges when discussing policies and inclusion programmes on Roma. The official data of the census in 2014 counted 9323 Roma in the Republic of Moldova; as well the independent data collection conducted by Roma organisations and Roma community mediators in 2013 in the various locations where Roma compact reside, resulted in the figure of over 102 000 Moldavian Roma. Efforts have been deployed in 2015 by the Ministry of Labour, Social Protection and Family as well as the Ministry of Health to gather data through relevant mapping exercises and the collection of information available in the registers of local family doctors: the Ministry of Labour and Social Protection estimates the number of Roma to be around 48 000; some 22 000 are registered with family doctors<sup>9</sup>.

Moldavian Roma are asymmetric spread all over the country, most of the representatives of this community currently living in the cities: Otaci, Soroca, Edinet, Riscani; districts: Drochia, Orhei, Calarasi, Hincesti; villages: Ursari, Parcani, Schinoasa (Calarasi district) and Vulcanesti (Nisporeni district)<sup>10</sup>. Also, due to the geographically cross-border location of the Republic of Moldova near of the three Emperies: Ottoman, Habsburg, Russian; and three kingdoms: Walachia, Poland and Hungary – nowadays there are unique congregations of ten Roma subgroups: Laesi (nomads), Catunari (inhabitants in tents), Ciocanari (nomadic blacksmiths), Ciori (horse thieves, which simultaneously refers to those who care for and traditionally trade with horses), Ciurari (sieve makers), Brazdeni (plowmen), Ursari (bear trainers), Lingurari (spoon makers), Lautari (musicians), and Curteni (servants and casual labourers in the nobles' courtyards). Each subgroup of Roma in the Republic of Moldova has its own professional, linguistic, and cultural characteristics. Among others, following the new socio-economic changes in the transnational global society, the Moldavian Roma community can be divided into three distinct ethno-social groups:

---

9 ACFC/OP/IV(2016)004: „Fourth Opinion on the Republic of Moldova – adopted on 25 May 2016 by the Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities”, pp. 13-14. Available at: <https://rm.coe.int/16806f69e0>

10 Vulcanesti and Ursari are the villages when population speaks native Romani language and emphasize their identities as traditional/authentic Roma (Ursari – Roma subgroup). Schinoasa and Parcani are the villages when population does not speak in Romani, but identifies themselves with Roma as social-vulnerable discriminated/excluded community (Lingurari – Roma subgroup).

a. Traditional Roma with emphasized identity (“Ciocanari”, “Catunari”, “Ciori”, and “Ursari”) – those who respect and preserve the unwritten paternal Romani customs inherited from their ancestors and who speak/think in native Romani languages.

b. Roma with fragmentary identity (“Laiesi”, “Brazdeni”, “Lautari”, and “Ciurari”) – those who are partially self-integrated into contemporary Moldavian society. Members of this secondary group are Romani speaking (occasional)/Romanian or Russian thinking (regular), and they take on the lifestyle and habits of the majority population of the Republic of Moldova. Their native/thinking language depending on the social environment where they live and grow – is Romanian or Russian.

c. Assimilated Roma with hidden identity (“Lingurari” and “Curteni”) – those who are cross-discriminated against by both the majority population and the traditional Roma groups. This group includes Romanian speaking/thinking Roma who during their history gradually lost their ethno-psychological markers of Roma identity, including language, cultural paternal customs, and nomadic/romantic lifestyle determined by a community spirit of mutual support. Poor living conditions and the individualization of social problems through enforced segregation of families has led most representatives of this group to become socially vulnerable<sup>11</sup>.

Republic of Moldova is a particular example for multilateral harmonization of interethnic relations and for ensuring the necessary legislative framework for human rights and freedoms. The Constitution of the Republic of Moldova (adopted at July 29, 1994) through Article 10(2) reinforces the obligation of the State to recognize and guarantee the rights of citizens to preserve develop and highlight their ethnic, cultural, linguistic and religious identity<sup>12</sup>.

In 1994, Moldavian Roma writer Anatol Raditza has composed a dedicated anthem to Romani language *Bari Ghili vas i Cib Romani*, which was published at Moldavian newspaper (with simultaneously translation in Romanian language): “Not exist any other world language than the sweeter, the better and the prettiest – Romani language: round as ring, sweet like honey, ripe like apple, red like blood, hot as the Sun, rich as gold, black as the Gypsies, strong as a horse, beautiful as a young girl. Where you’ve been seen not be able to learn – the mother tongue / the father’s language – our Romani language?”<sup>13</sup>.

---

11 Duminica, I. Romani studies in the Republic of Moldova. *Baltic Worlds*. Vol. XI: 02-03/2018, p. 102.

12 [http://lex.justice.md/document\\_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731](http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731)

13 Raditza, A. *Bari Ghili vas i Cib Romani/ Cantare Limbii Tiganesti*. *Tinerimea Moldovei*, Nr. 10 (72)/iunie 1994. Available at: <http://www.red-rrom.com/voixenligne.page?docId=543>

In 2012, with the financial support of OSCE/ODIHR, there was developed the “Guideline for Roma Families” published in three languages (Romanian, Russian, Romani), which represents an assistance framework to facilitate them to resolve social problem, access to medical services, education system, register their civil status and so on<sup>14</sup>.

In 2016, following an international project coordinated by UNDP Moldova and European Union in partnership with Constitutional Court of the Republic of Moldova – an official translation was made in Romani language of the Moldavian Constitution<sup>15</sup>. This translation strengthened the officially recognized status of Romani language – the native language of the Moldavian Roma community.

During the development of the local democratic process, the Government of the Republic of Moldova assumed and implemented complex of policies based on a democratic legislative framework meant to increase the socio-economic inclusion of Roma, to eliminate discriminatory practices and to preserve their cultural identity. In order to promote traditional Roma culture, research Roma History, and protect the Roma rights – special institutions responsible for the development and implementation of current legislation through the national policy were created in the Republic of Moldova: Agency of Inter-ethnic Relations (Department on Consolidation of Interethnic Relations)<sup>16</sup>; Institute of Cultural Heritage of the Ministry of Education, Culture and Research (“Ethnology of Roma” research group)<sup>17</sup>; Parliamentary Commission for Human Rights and Inter-ethnic Relations<sup>18</sup>. The public television channel Moldova 1 and the public radio station Radio Moldova continues to put out the monthly programme Petalo Romano<sup>19</sup> and Romano Glasos<sup>20</sup> in Romani language. These programmes reflects the history and everyday life of the Roma in the Republic of Moldova, gives coverage to cultural events carry out in the Roma communities and promotes actions to include Roma issues into public policies and discourses.

The fourth Action Plan to support the Roma people for 2016-2020 in the Republic of Moldova was approved on 09. 06. 2016 by the Government Decision Nr.734<sup>21</sup>.

---

14 UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination. CERD/C/MDA/10-11. Consideration of reports submitted by States parties under article 9 of the Convention, Combined tenth and eleventh periodic reports of States parties due in 2014: Republic of Moldova, 02 March 2017, p 06. Available at: <https://www.refworld.org/docid/59787db74.html>

15 [https://www.academia.edu/38684344/Constitutia\\_Republicii\\_Moldova\\_-\\_Limba\\_Romani](https://www.academia.edu/38684344/Constitutia_Republicii_Moldova_-_Limba_Romani)

16 <http://www.bri.gov.md/>

17 [http://patrimoni.asm.md/?page\\_id=2118#pll\\_switcher](http://patrimoni.asm.md/?page_id=2118#pll_switcher)

18 <http://www.parlament.md/StructuraParlamentului/Comisii/permanente/tabid/84/Comisio-nId/6/language/en-US/Default.aspx>

19 <http://www.trm.md/ro/petalo-romano/>

20 <http://www.trm.md/ro/romano-glasos>

21 <http://lex.justice.md/index.php?action=view & view=doc & lang=1 & id=365368>

The document is a continuity of Moldavian Government's commitment to enhance social inclusion of Roma community. This Moldavian Roma support Action Plan includes specific measures and responsibilities in such fields like education, health, labour and social protection, housing and community development, participation in decision-making process and combating discrimination. According the measure Nr.1. 2. 2 which are included in Action Plan for supporting the Roma population in the Republic of Moldova for 2016-2020 „Elaboration of a teaching module in the National School Curriculum on the subject History, culture and traditions of the Ukrainian, Russian, Gagauz, Bulgarian, Roma and other ethnic groups in the Republic of Moldova” in 2016-2017 study year – this subject was introduced to be taught in the National School Curriculum / Framework Plan for Education<sup>22</sup>. Implementation of the module „History, culture and traditions of the Ukrainian, Russian, Gagauz, and Bulgarian people” in the primary and secondary educational institutions of the Republic of Moldova was facilitated through the teaching materials (textbooks in native national minority languages) which were published during last 20 years<sup>23</sup>, and teachers which are trained in vocational pedagogical institutions during last 25 years<sup>24</sup>.

Contrariwise, after elaboration in 2018 of the Curriculum for primary schools “History, Culture and Traditions of the Roma from the Republic of Moldova<sup>25</sup>” through three native languages of the Moldavian Roma: Romani, Russian and Romanian – in the absence of the textbooks which will be developed later – implementation of this teaching subject at present can be provided just through supporting teaching materials published in Romani and Romanian language by the Council of Europe<sup>26</sup> and academic publications on Romani studies disseminate by the researchers from „Ethnology of Roma” Group from the Institute of Cultural Heritage<sup>27</sup>. Therewith, unfortunately, now in the Republic of Moldova appear new predictable challenges: there are no trained teachers which are available to

22 [http://www.edu.gov.md/sites/default/files/plan-cadru\\_2016-17.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016-17.pdf)

23 <http://krorm.ru/deyatelnost/manuals.html>

[http://www.edu.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_bulgara.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_bulgara.pdf)

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_ucraineana.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_ucraineana.pdf)

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_si\\_literatura\\_gagauza.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_gagauza.pdf)

[http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic\\_view/334745](http://cc.sibimol.bnrm.md/opac/bibliographic_view/334745)

24 Bilingual teaching in Ukrainian and Romanian languages at State University „Alecu Russo” from Balti. Available at: <http://usarb.md/facultatea-de-litera-programe-de-licenta/>

Bilingual teaching in Russian and Romanian languages at State University „Alecu Russo” from Balti. Available at: <http://usarb.md/facultatea-de-litera-programe-de-licenta/>

Bilingual teaching in Gagauz and Russian languages at Comrat State University. Available at: <https://kdu.md/ro/structura-universit-ii/facultati/facultatea-de-cultura-na-ionala/departamentul-de-filologie-gagauza>

Bilingual teaching in Bulgarian and Romanian languages at State University „Gregory Tsamblak” from Taraclia. Available at: <http://tdu-tar.md/index.php/uchebnyj-protsess/obrazovatelnye-programmy>

25 [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_romii\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_romii_site.pdf)

26 [https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture_en.asp)

27 <http://ethnology.asm.md/archives/>

implement this topic in pre-university education institutions, including in Roma native language – Romani.

Curriculum for primary schools “Roma History, Culture and Traditions” must to be implemented in 44 compact localities inhabited by Moldavian Roma<sup>28</sup>, which are traditional Roma communities, Roma communities with fragmentary identities, and assimilated Roma communities with hidden identities. Content units of the primary schools Curriculum “History, Culture and Traditions of the Roma from the Republic of Moldova” are structured in four items: “My homeland is the Republic of Moldova”; “I am a member of a Roma family”; “I am a member of a Roma community”; “I am a needful part of a multicultural society”. Teaching subject related to Roma History, Culture and Traditions its keystone activity to motivate Roma children to learn in primary schools, from the beginning of their educational inclusion in a contemporary rivalry society based on knowledge.

In fact, there are three basic motivations related to creating a friendly school and facilitate the educational inclusion of Roma children: Motivation to attend the school; Motivation to learn in the school; Motivation to graduate from the school<sup>29</sup>.

#### *Motivation to attend the school by the Roma children*

The first issue/social challenge related to the educational inclusion of Roma children in the Republic of Moldova is determined by the full assurance of the compulsory schooling of Roma children and the reduction of the phenomenon of school unmotivated absenteeism. Addressing this social challenge is interdependent on the sustainable work of three cross partnerships/social relationships: School and Local Authorities, School and Roma parents, Social assistant and Roma parents.

#### *Motivation to learn in the school for Roma pupils*

The second issue/social challenge related to the educational inclusion of Roma children in the Republic of Moldova is determined by the reduction of the illiteracy rate and the prevention of the early school dropout of Roma children. Addressing this social challenge is interdependent on the sustainable work of three cross partnerships/social relationships: Teacher and Roma pupils, Roma pupils and Non-Roma pupils, Roma parents and Roma pupils.

---

28 The list of the all 44 compact localities inhabited by Moldavian Roma its available (pp. 33-34) at: [http://www.old.mmmsf.gov.md/file/rapoarte/Raport\\_Cartografiere\\_2012.pdf](http://www.old.mmmsf.gov.md/file/rapoarte/Raport_Cartografiere_2012.pdf)

29 Duminica, I. Cum să facem școala un mediu prietenos copiilor romi. Raport realizat sub egida Proiectului “Să facem școala un mediu prietenos pentru copii, inclusiv pentru copiii romi”. Chișinău: Fundația elevețiană „Therre des hommes” Moldova, 2016, pp. 07-17.

One of the solutions to address this challenge is: “For diminished the pejorative image of the Roma community, predominantly formed by social collective prejudices and stereotypes – must to be elaborate curriculum History, culture and traditions of the Roma in the Republic of Moldova which will be taught in Primary schools in three native languages of Roma pupils: Romani, Russian and Romanian”.

### *Motivation to graduate from the school for Roma graduates*

The third issue/social challenge related to the educational inclusion of children in the Republic of Moldova is determined by ensuring a process of continuous training of a socially-integrated person and offer well-paid job based on meritocratic criteria, without the involvement of corruptible conspirers. Addressing this social challenge is interdependent on the sustainable work of two cross partnerships/relationships: Roma graduate and Ministry of Education, Roma graduate and Ministry of Economy.

In conclusion – teaching Curriculum “Roma History, Culture and Traditions” through Romani language in the Republic of Moldova is just is one of the solutions designed to facilitate the educational inclusion rate of Roma children. The process of the oncoming friendly school towards marginalized Roma children still quite ungainly and it is only in the initial phase. There are other challenges and issues which will be faced to facilitate the educational inclusion of Roma children. For these solutions it is necessary to involve more stakeholders, political will and farsightedness which can be more easily achieved through experience exchanges at local, regional, national and international level.

## **Contact**

*Dr. Ion DUMINICA  
Director of the Centre of Ethnology  
Institute of Cultural Heritage  
Ministry of Education, Culture and Research  
Republic of Moldova  
E-mail: johny\_sunday@yahoo.com*

# Závery z medzinárodnej konferencie

Účastníci sa plne postavili za nevyhnutnosť uplatňovania Európskej charty regionálnych a menšinových jazykov vo vzťahu k rómskej národnostnej menšine, ktorá síce nemá politicky vymedzené hranice, ale je integrálnou súčasťou európskeho priestoru i Slovenskej republiky. Jednoznačne sa zhodli, že úroveň vzdelania je jednou z najdôležitejších podmienok zmien v životnej úrovni a sociálnom postavení rómskej národnostnej menšiny, ktorá predstavuje väčšinu v súčasných marginalizovaných komunitách na Slovensku. Pre plnohodnotné uplatňovanie potenciálu detí a žiakov rómskej národnosti je používanie a výučba rómskeho jazyka nevyhnutnou podmienkou. K zvýšeniu kvalifikovanosti vyučovania rómskeho jazyka, literatúry a reálií je potrebná inovácia existujúcich študijných programov pre špecifiká vyučovania rómskeho jazyka a podpora tvorby nových učebných materiálov. Prezentáciami skúseností z pedagogickej praxe v rámci jednotlivých workshopov účastníci vyslovili nasledovné odporúčania:

1. Zvýšiť normatívy pre vzdelávanie žiakov národnostných menšín, osobitne pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.
2. Zabezpečiť rozšírenie štátnych škôl poskytujúcich vyučovanie rómskeho jazyka a v rómskom jazyku.
3. Zabezpečiť realizáciu inovatívneho kontinuálneho vzdelávania rómskeho jazyka pedagogických zamestnancov.
4. Zabezpečiť dostatok študentov bakalárskeho štúdia na Prešovskej univerzite a podporou vzdelávania rómskych žiakov na nižších stupňoch, zvyšovať ich podiel v maturitných odboroch.
5. Zabezpečovať pravidelnú výmenu praktických skúseností a osvedčených inovatívnych postupov v oblasti inkluzívneho vzdelávania organizovaním seminárov a konferencií.
6. Podporovať viacjazyčnosť vo vzdelávaní v duchu odporúčaní SEFR.



Je dôležité uviesť, že závery a odporúčania účastníkov konferencie sú obsiahnuté v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVaV), ktorý určuje smerovanie slovenského školstva do r. 2027. Tvorí ho dvanásť čiastkových cieľov a 106 opatrení, rozpracovaných do implementačného plánu, ktorý pozostáva z piatich dvojiročných na seba nadväzujúcich akčných plánov.

## ***Pre porovnanie vyberáme:***

„Postupný presun časti kompetencií štátnej správy v oblasti riadenia a financovania regionálneho školstva z MV SR späť na MŠVVŠ SR“

„Úprava podmienok na zaraďovanie a vyradovanie škôl zo siete“

„Nová forma podpory detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia“

„Podpora výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na stredných školách“

„Podpora plynulého prechodu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo základnej na strednú školu“

„Vytvorenie stratégie postupného rozvoja inkluzívneho vzdelávania na Slovensku“

„Vytvorenie materiálno-technických podmienok na zabezpečenie naplnenia potrieb detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“

„Zvýšenie počtu odborných zamestnancov v školách, najmä asistentov učiteľa, sociálnych pedagógov, školských psychológov a špeciálnych pedagógov“

„Skvalitnenie činnosti školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie“

„Odstránenie dvojzmennej prevádzky v základných školách, najmä v lokalitách s vysokou koncentráciou marginalizovaných rómskych komunít“

„Rozvoj vzdelávania detí a žiakov patriacich k národnostným menšinám v materinskom jazyku“

„Posilnenie materiálno-technického zabezpečenia škôl, tvorba učebníc a ďalších vzdelávacích zdrojov na školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín“

**INOVÁCIA – RÓMSKY JAZYK  
– INKLÚZIA**

**VÝUČBA RÓMSKEHO JAZYKA  
METODIKOU VYUČOVANIA  
CUDZIEHO JAZYKA**

ISBN 978-80-8118-226-6  
EAN 9788081182266