

Jaroslav Balvín

Edukace romských dětí

Niepełnosprawność nr 12, 114-134

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jaroslav Balvín

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

*Historia magistra vitae.
Historie učitelka života.*

Edukace romských dětí

Education of the Roma children

Education of Roma children into the education policy in the Czech Republic and the Slovak Republic. In the past, Roma pupils from 80 per cent placement in special schools. Especially pedagogical approach to Roma children did not respect the fact that special schools were primarily for children with mental and physical disabilities. In 2005 there was a change. In the Czech Republic were changed to a special school elementary school special and practical. Yet many children (according to the findings of the Government Czech Republic), 35 percent of Roma children in these schools. In fact this is the Czech Republic criticism from European institutions and worldwide. Text tries to presentation of humanistic approaches to education of Roma children, which should lead to deeper democratization in education and in relation to the Roma national minority.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, edukacja dzieci romskich, demokratyzacja edukacji mniejszości narodowych

Keywords: educational policy, education of Roma children, the democratization of education of minorities

Úvod

Chceme-li odpovědět na otázky naší současnosti, měli bychom se obrátit k historii. Neboť tam leží odpovědi. A i na to, na co se obyčejní lidé často ptají, proč romský národ nedosahuje v současnosti parametrů našeho civilizovaného světa? Proč velká většina romských dětí chodila do zvláštních škol, které jsou určeny pro mentálně a fyzicky handicapované děti, a nikoliv do škol základních? Proč výsledky ve výuce jsou stále viditelně nižší, než u běžné populace dětí majoritní společnosti?

Statisticky zjištěným faktem je, že v letech 1970–1990 a ještě dlouho potom chodilo v Čechách a na Slovensku do zvláštních škol 80 procent romských žáků.

V roce 2005 se zvláštní školy v České republice změnily na speciální a praktické základní školy. Romští žáci tedy chodí již všichni do základních škol, ale přesto 35 procent navštěvuje stále školy základní speciální školy. To je stále ještě vysoké číslo a za to je Česká republika i Slovenská republika kritizována jak na evropské, tak na světové úrovni.

Chceme-li odpovědět na tyto nastolené otázky, které je třeba řešit i na půdě speciální pedagogiky, měli bychom se obrátit k historii vývoje romského národa a jeho postupnému začleňování do evropské a světové majoritní společnosti. Neboť historie je opravdu učitelkou života, jak jsme předeslali ve výše uvedeném mottu. Může nás poučit i pohledem do postupného rozvoje školství ve vztahu k romským dětem i k jejich rodinám.

K filozofii a etice výchovy ve vztahu učitelů a romských dětí

„Není podstatné, jestli se vychovává ve škole normální či speciální. Není nejmenší důvod dobré zvláštní školy podceňovat. Právě ony se na specifické problémy specializují. Podstatné je, aby se sociálně psychické deficity ze sociálně chudšího i výchovně méně podnětného prostředí dostatečně napravovaly, aby každý absolvent našel přijatelné reálné praktické uplatnění. Nejde o vzdělávání pro vzdělávání, pro školu, ale pro život“.

Blížkovský, 2008, s. 39

Speciální pedagogika má své speciální přístupy i k romským dětem, které jsou dnes podle zjištění Vlády ČR soustředěny v počtu až 35 procent (s různým postižením mentálním, fyzickým či mnohdy spíše sociálním) i nadále ve speciálních a praktických základních školách. Problém, zdali počet romských dětí na těchto školách je adekvátní či nikoliv v textu nebudeme zcela řešit. Zaměříme se však na to, co je pro výuku a vzdělávání obecně důležité ve vztahu ke všem dětem a ve vztahu k romským dětem zvláště.

Učitelský étos a pozitivní vztah k romským žákům (který ve školách podle našich výzkumných zjištění nebývá zcela naplněn) hraje mnohdy rozhodující roli v rozvoji nejenom jejich osobnosti. Ve svých důsledcích ovlivňuje i vztahy mezi Romy a majoritou. Škola, její ředitelé a učitelé (nezávisí ani tak na tom, zdali jde o školu základní či speciální) může a ve své perspektivě musí sehrávat v tomto procesu zmírňování někde napjatých interetnických vztahů důležitou roli. I když ani vztah učitelů k romským žákům nebývá ideální. Jedna z romských respondentek našeho v současnosti probíhajícího výzkumu (o možnostech učitele ovlivňovat pozitivním způsobem interetnické napětí ve společnosti zlepšením komunikace učitele s rodiči romských žáků), doslova napsala:

Myslím si, že učitelé z řad majority (což já nejsem a proto je můj názor velmi subjektivní) ještě stále neumí komunikovat s romským žákem, jsou zatíženi předsudky a hlavně velkou nechutí romské dítě posouvat vpřed...k úspěchu, k seberealizaci...Česká společnost již neskrývá své negativní postoje vůči Romům, jako tomu bylo dříve. Dnes otevřeně ukazuje na toho, koho nemá ráda. A to se děje i ve školách. Pedagogové jakoby přestávali být profesionály a v diskusích s romským dítětem sklouzávají k osobním urážkám, a narážkám na sociální statut žáka. Zde často vznikají těžké konfliktní situace. Romský žák si už od mala staví obrannou zeď vůči „bílému“, kterého odmítá respektovat, protože jím byl ponížen, a bohužel každý další komunikační neúspěch s členy majority bude tuto zeď posilovat, až přejde v sociální izolaci jedince. Ponižování se dostává romským dětem ve školách často. A to jak z řady pedagogů, tak z řad ostatních žáků. Pedagog s romským rodičem hovoří stále nadřazeně a rozhovor se nese v duchu výtek a jednostranně zaměřeného hodnocení. V mém okruhu jsou jen čtyři pedagogové z dvaceti, kteří jsou schopni a ochotni vnímat romského žáka, jako DÍTĚ!!!! A podle toho s ním jednájí. Jákýkoliv neúspěch ve vzdělávání romských dětí je ohodnocen slovy „no jo, Cikáni, co byste chtěli“. Hlavní příčinu negativní komunikace ve školství spatřuji v nechtění hledat schůdná řešení pro obě strany“ (Romská učitelka z Kladna).

Z našich dvacetiletých zkušeností a vědecko-pedagogických zkoumání otázek edukace romských žáků a také ze současného vzepětí anticiganistických nálad ve společnosti vyvozujeme, že se jedná o natolik závažný problém, že by zasloužil širší odbornou diskusi.

Speciální školství ve vztahu k romským žákům

Současnost vzdělávání ve speciálním školství se musí vyrovnávat s řadou výtek, které kritizují bývalý systém zvláštního školství, poněkud alibisticky převtěleného v roce 2005 v České republice do systému speciálních a praktických škol, za to, že ve speciálních základních školách zůstává stále dosti velký počet romských žáků, kteří jsou prý nesprávně diagnostikováni. Je třeba jasně říci, že zvláštní školy odvedly v minulé době i v době po sametové revoluci ve vztahu k romským žákům významnou práci. Přední psycholog Petr Klíma k tomu v roce 1997 napsal:

Není pochyb, že při správném zařazení je pro mnohé romské děti vzdělávání ve zvláštní škole velmi dobrým východiskem. Dostane se jim zde odpovídajícího vzdělání, existuje návaznost na odborných učilištích, neopakují ročníky a vzdělávají se tak s vrstevníky. I tak většinou dosaženým vzděláním převyšují své rodiče [Klíma 1997, s. 73].

Otázka zní: stačí to v současné době, aby romští žáci, jak výše citovaný psycholog píše, pouze převyšovali vzděláním své rodiče? Jak se říká, čas pokročil, vznikly nové historické společenské situace a kulturní úroveň romských komunit i zásluhou vzdělanosti se zvýšila. Zároveň však působí protikladné tendence,

kteřé znovu uvrhují romské komunity, ale také další sociálně handicapované společenské vrstvy, do chudoby s důsledkem marginalizovaného postavení ve společnosti. Neonacistické organizace se snaží o jakýkoliv konflikt, který se stane ve vztahu Romů a neromů, využít ve svůj prospěch a organizují v kritických místech s vysokou koncentrací Romů protiruské pochody. V České republice se tyto pochody, do kterých se zapojili i mnozí obyvatelů, odehrály v posledních dvou letech ve městech Šluknov, Rumburk, Varnsdorf, Duchcov, České Budějovice, Břeclav, Liberec. Znovu se dostává na scénu zdůvodňování, že Romové v důsledku svých „genetických nedostatků“ nejsou schopni se ve společnosti uplatnit stejně jako majorita. [Viz Bakalář 2003, 2004].

Kritiku Bakalářových teorií, které vycházejí z rasově založených teorií amerických psychologů P. Rushtona, R. Lynna, M. Levina a A. R. Jensena jsme podali v knize *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* [Balvín 2008, s. 39–52].

Ve společnosti a odborné veřejnosti se rozšířily také práce mladých kulturních antropologů, které ve „velkoryse“ podaných vědeckých skicách a odborných textech přispívají k pohledu na romské komunity jako entity s převažující kulturou chudoby. V důsledku rodinného systému vztahů prý podle nich neschopné širší společenské inkluze a dosažení politického a kulturního podílu na společenském vývoji. Kritiku těchto kulturně antropologických přístupů jsme provedli v téže práci v kapitole *„Kulturologická perspektiva podle Marka Jakoubka a jeho kolegů“* [Balvín 2008, s. 52–59].

Asimilace anebo inkluze?

Asimilační tendence, které se v naší společnosti projevují a realizují již od doby Marie Terezie [1740–1780] a kumulovaly v době komunistického režimu (1948–1989), nejsou typické pouze pro politiku naší doby a našich států. Poučení o negativních důsledcích těchto přístupů je možné najít i v jiných zemích. Např. o zákazu umísťování dětí imigrantů v Spolkové republice Německo ze strany státu píše Jenny Poláková [Poláková 2005] a o problémech segregace a desegregace romský lingvista z Bulharska Hristo Kyuchukov [Kyuchukov 2007]. Také příspěvek Tomáše Ryšky v české Speciální pedagogice o převýchově dětí horských kmenů v Thajsku je zdrcujícím svědectvím genetického odsuzování schopností příslušníků horských kmenů a negativních důsledků asimilace [Viz Ryška 2012, s. 120–138]. A pro naši politiku multikulturalismu jako protikladu asimilace ve vztahu k romským dětem může být velmi poučné řešení australské vlády, která v roce 1997 skončila s politikou asimilace a v roce 2008 se veřejně omluvila domorodcům za vytvoření tzv. ztracené generace (viz nedávno uváděný

film Austrálie P). Proti těmto tendencím je uplatňována ve školách multikulturní výchova [Srov. Hladík 2009, 2011].

Přidáme-li k těmto polemickým důvodům ještě jasně proklamovanou a realizovanou tendenci neonacistických skupin zvyšovat interetnické napětí ve společnosti až na hranu konkrétních střetů, jak jsme o tom psali výše, tendenci svalovat na Romy vše (jako v Břeclavi či v Liberci), zabít Romy se zbraní dokonce policistů (slovenské Hurbanovo, Devínská Nová Ves), přilítat olej do ohně nenávisti i od samotných Romů rasovými výpady proti českým či slovenským občanům (napadení mačetou zákazníky v baru od mladých Romů v Novém Boru), a vřadíme-li tyto tendence do evropského rámce (např. Maďarsko, Francie), pak je potřeba širší diskuse o podmínkách neasimilační edukace nanejvýš aktuální. Vzdělávání má v tomto systému determinant své nezastupitelné místo. V tomto směru je důležité rozvíjet principy humanistického multikulturního školství i ve vztahu k romským dětem, ale na druhé straně vystupovat i ve školách proti negativním postojům k romským dětem. Neboť rasismus ze strany učitelů k romským žákům je také aktuální. Ve vztahu ke školství máme i smutnou, ale pravdivou ukázkou toho, že i ve školách pracují učitelé, kteří mají s romskou komunitou „nevyřízené účty“. O tom píše jedna romská terénní pracovníce pracující ve Šluknově, v jednom z měst, v nichž se konaly demonstrace proti Romům. Na otázku z našeho výzkumu, zdali si myslíte, že je důležité zlepšování komunikace učitelů a rodičů romského žáka jako určitého modelu dobré interetnické komunikace ve společnosti, odpověděla doslova:

Určitě je to důležité. Ale upřímně, kolik učitelů bude mluvit s rodiči romských žáků po nepokojích, které zde proběhly? Zvlášť, když několik z těch učitelů bylo demonstrovat a pokřikovat rasistické hlášky. Z jejich strany si myslím moc zlepšení nebude. Ale setkala jsem se i s učiteli, kteří odsuzují rasismus a xenofobii. Je mi líto, že jich je málo, ale jsou. A pokud oni začnou více komunikovat s rodiči romského žáka tak, aby se postupně odbourávala ta špatná atmosféra, to napětí, tak děkuji i za ně. Samozřejmě to ale platí i naopak. Zapojit se musí i rodiče romských žáků. I oni se musí naučit ovládat své emoce a neházet celou majoritu do jednoho pytle. Každý člověk je individuální.

Inkluze a romský žák

Výrazným speciálně pedagogickým prostředkem ve vztahu k handicapovanému dítěti, k dítěti se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami je inkluze. Potřebu začleňování dítěte do prostředí školy, v němž bude repektován nejenom z nutnosti, ale z také z potřeby prostředí, do kterého je začleňován, vyjádřil zakladatel romologie František Štampach, který se zabýval studiem Romů (dobově Cikánů) v bývalé Československé republice z nejšířších aspektů. Z hlediska peda-

gogického je významná jeho kniha z roku 1933 s názvem *Dítě nad propastí*. Zde vymezuje i dítě cikánské jako dítě „ohrožené“. Ale nehledá důvody v jeho mentální nedostatečnosti, zaostalosti, ale především v sociálních a historických podmínkách. Přerušit dlouhodobý kruh neúspěšnosti romského dítěte podle Františka Štampacha může a musí sociálně pedagogická práce a ochota učitele a ostatních žáků i majoritních rodičů romské dítě přijmout, respektovat jeho sociální a historickou situaci a úměrně k tomu je začleňovat do společnosti jako rovnoprávného občana. V současné době tuto tendenci vystihuje nejlépe pojem inkluze [Srov. Kurincová, Turzák 2011]. Romský žák je často žákem se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. A tak by měla přistupovat k němu škola i učitelé. Romští pedagogičtí asistenti v tomto procesu mohou sehrát významnou roli.

Nový pojmový aparát respektuje jedinečnost a výjimečnost žáka se speciálními potřebami. Problematika humanistické edukace by měla být proto integrální součástí běžné školy a zároveň tak součástí edukace dětí se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami. Každý pedagog s humanistickým přístupem by měl umět k jinakostem vyskytujícím se v běžném výchovně-vzdělávacím procesu přistoupit, zaujmout správné stanovisko a respektovat individualitu dětí vyžadujících speciální výchovně-vzdělávací starostlivost [Turzák, Szabadosová 2009].

Pedagogické hledisko je komunikací s romskými rodiči doplňováno hlediskem andragogickým. Ačkoliv učitel není andragog, ale pedagog, přesto by měl znát zásady komunikace s dospělými, které v dané pedagogické situaci reprezentují romští rodiče. Jak píše přední slovenský odborník v oboru inkluzivní pedagogiky a komunikace s rodiči žáků jako efektivního prostředku při výchově a vzdělávání Tomáš Turzák:

jednou z fází životního cyklu rodiny je vstup dítěte do školy. Rodiče i děti čekají nové úlohy a povinnosti. Pokud je dítě „jiné“, výjimečné, situace si vyžaduje ještě více pozornosti. Nejen při vstupu dítěte do školy, ale už při samém procesu rozhodování o segregované anebo integrované cestě školování by měli rodiče a odborníci dobře poznat práva a povinnosti rodičů. Ty souvisejí s jejich novou rolí rodiče školou povinného dítěte se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami [Turzák 2008, s. 172].

Uvedené přístupy jsou v současné době aktuální. A mají základ i v myšlenkách Františka Štampacha, humanisty a zakladatele romologie, který se zabýval potřebou systematické edukace romských žáků již v období mezi dvěma světovými válkami. Z myšlenky Františka Štampacha (a nejen jeho-viz dále) se stal jeden z teoretických zdrojů mé vědecké práce při rozvíjení systematického a dlouhodobého výzkumu ve školách s pozitivními zkušenostmi s výukou romských žáků.

Historie

Českým dětem už od nejútlejšího věku vštěpují rodiče povinnost školní docházky. Toto vědomí má v sobě české dítě ještě před vstupem do školy. U cikánského dítěte¹ tomu tak není... Neškodí, uvědomí-li si pedagogové současnosti, že jejich předchůdci na přelomu 18.-19. století se se stejnými problémy potýkali v českém prostředí, především venkovském. Svědčí o tom zápisy ze školních kronik nebo deníkové záznamy, jako např. paměti J.J. Ryby.

Dědič, 2005, s. 31

Proč je důležité znát historii

Současnost vyrůstá z minulosti. Také prameny dnešní situace v otázce edukace romských dětí je třeba hledat v historii národů. Včetně historie romského národa. Jak jsme již uváděli, relativita v historii, uváděná Miroslavem Dědičem (zakladatel první romské internátní školy v roce 1951), nestora v edukaci romských dětí, plně platí. Když se mluví mnohdy opovrzhlivě o situaci romských dětí v romských osadách, bosých a umazaných, zapomíná se na to, že

celé generace školáků z doby našich pradědů a prababiček chodily do školy bosy, s nedostatky v hygieně, natož v předchozí přípravě na školu. Rodiče měli rovněž větší zájem na tom, aby jejich děti dosáhly úlevy, než aby svědomitě a pilně docházely do školy [Dědič 2005, s. 31].

I pro učitele a pro formování jejich vztahu k žákům jiné národnosti, jiné kultury, než ke které patří oni sami (o této situaci učitele v situaci výuky žáka jiné národnosti, než je on, viz Balvín [1995, s. 3–8], je důležitý pohled na romský národ z hlediska moderní historie. Sociolog historie Miloš Havelka píše:

stejně hodnotná jsou nejen dvě různá historická údobí či různé epochy, ale i synchronně existující kultury, regionální a etnické útvary, státy, národy, rasy... a žádný (historický, sociální nebo kulturní) celek nesmí být nadřazován nějakému jinému (jako hodnotnější, pokrokovější, rozvinutější, mravnější atp...) [Havelka 2010, s. 198].

Může mít učitel fundovanější podklad pro zdůvodnění humánního přístupu k romskému dítěti a k romské komunitě, než je toto historicko-sociologické zdůvodnění rovnosti ras a národů? I český národ se v minulosti a také

¹ V textu ponecháváme slovo „cikánské dítě“, je to originální použití autorem, který převážnou dobu svého profesionálního a občanského života pracoval s dětmi, které nesly označení cikánské. Teprve v roce 1971 se na základě požadavků nově vzniklé Mezinárodní romské unie na jejím 1. kongresu v Londýně začíná prosazovat požadavek názvu Romové, romský... Jde o odvození slova z původního označení v Indii (z názvu Dómové) a vyjadřuje požadavek romského národa, aby prosazoval svoji identitu v rámci jiných národů v Evropě a ve světě. I když se ještě dosud pojmem Cikáni označují Romové např. ve Francii nebo v Rusku.

v současnosti dovolával axilogické rovnoprávnosti. Jak psal náš druhý prezident Edward Beneš:

každý národ jest jen částí všeho lidstva a tudíž jednotkou, která musí být celému lidstvu užitečná
[Beneš, in: Pasák s. 34].

Současnost

Každá součást celku má svou funkci, a proto ti reprezentanti společnosti, kteří odpovídají za její zdravé fungování, by měli přispívat k harmonickému vývoji všech sfér společnosti.

Konference v Athénách. Hübschmannová M., 1995, 15

Hlavním cílem v oblasti výchovy a vzdělávání v České republice i Slovenské republice je v současnosti taková úroveň vzdělání, která by zasáhla co nejširší populaci, aby dosáhla co nejvyšší úrovně vzdělanosti. Vzdělání umožňuje existenci i rozvoj společnosti i všech lidí v ní. Hovoříme o tzv. vzdělanostní společnosti. Tento trend se týká i národnostních menšin, etnických skupin. Nejaktuálnější je požadavek na vzdělání u romské národnostní menšiny. Jeho realizaci však komplikuje historický handicap a současná špatná sociální situace romských komunit. O potřebě znát historické kořeny problému současnosti jsme již psali výše, avšak po roce 1989, po sametové revoluci nastala nová historická situace, v níž se muselo nově zorientovat i vzdělávání dětí romských.

Specifika edukace romských žáků

„Budou-li Romové i nadále diskriminováni na trhu práce, je otázka, k čemu je jim vzdělání. To sice může přispět k tomu, aby na trhu práce diskriminováni nebyli, ale jedná se o začarovaný kruh. Jeden z hlubokých omylů je torzení, že ta či ona sféra společenského života je důležitější než jiná. Každý většinou hájí svůj rezort: Sociální pracovníci říkají, že je to zaměstnání a bydlení, pedagogové zase, že je to vzdělání. Je to jako v té starodávné bajce, v níž se hádaly části lidského těla, kdo z nich je důležitější: zda srdce, mozek, žaludek nebo střeva“.

Konference v Athénách. Hübschmannová M., 1995, 15

Specifikem výchovy a vzdělávání romské komunity je, že dosažení vyšší úrovně vzdělání není možno dosáhnout bez angažovanosti samotných Romů, bez podílu jejich občanských sdružení, rady vlády pro záležitosti romských komunit atd. Stejně tak je však potřebná zvýšená angažovanost neromů, neroms-

kých organizací a samotné školy, která se zapojuje nejúčinněji do realizace vzdělávacích cílů.

Obecným cílem je co nejkvalitnější vzdělání pro všechny Romy. To je potřebné pro realizaci jejich pozitivního života v této společnosti, pro překonání nedostatků sociální, ekonomické a kulturní povahy. Je důležité také pro získání vlastního sebevědomí, vyrovnání se s úrovní soudobých požadavků na člověka. Otázka vzdělávání jako systémového procesu a vzdělanosti (dosažené úrovně vzdělání) je v celé Evropě obdobná. Jak píše přední specialista na otázky sociologie a edukace v romských komunitách Jean Pierre Liégeois z Francie na základě údajů řady romistů z různých států, některé statistické údaje, které nebyly publikovány ve východních státech za socialistického režimu a jsou nyní dostupné, poukazují na to, že situace v celé Evropě je velmi podobná.

Výchovu cikánských dětí ve školských zařízeních mnozí až dosud považují za neúspěch. V této situaci školu není třeba přebudovat, ale vybudovat (Liégeois, 1995, 176).

Potřeba systémového přístupu

Pro dosažení výše jmenovaných cílů je třeba přihlídnout k podmínkám, v nichž romská komunita a romský žák žije a úměrně kterým se vytváří úroveň jeho vzdělanosti, jeho osobnost a vztah ke společnosti. Tento postup platí jak pro učitele a vedení v základních školách, tak ve speciálních a praktických školách základních. Při vytváření koncepcí výchovy a vzdělávání romského žáka i při jejich realizaci je nezbytné realizovat systémový přístup, to znamená zvažovat a analyzovat podmínky biologické, psychické, sociální, pedagogické, regionální i globální.

V systémovém přístupu k výchově a vzdělávání romských žáků by mělo hrát důležitou roli také zvažování vztahu mezi pozitivními podmínkami a podmínkami negativními. Např. mnohé hodnoty, po staletí vytvořené Romy (srov. o tom Horváthová, 2006), jsou poučné i pro majoritu, patří k pozitivním a obecně platným výsledkům rozvoje lidské kultury (např. pevné rodinné vztahy, vztahy k dítěti, uvážlivé vztahy ke starým lidem apod.). Ty by měla výchovně vzdělávací soustava uchopit a využít v procesu progresivní výchovy. Existují však také negativní podmínky, proti nimž je třeba zaměřit výchovu. Jsou to i u Romů zcela nezakrytá se rozšiřující tendence ke kriminalitě, drogové závislosti, lichvě a v poslední době i rasové výpady některých Romů vůči občanům z řad majority apod.

Prostředky pro dosažení edukačních cílů

„Učebnice musí mít nejen informační hodnotu, ale také symbolickou hodnotu, která žáky motivuje. Nenajde-li romské dítě v učebnici sebemenší informací o své kultuře a historii, je diskriminované“.

Konference v Athénách. Hübschmannová M., 1995, 15

Pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů při vypracovávání vzdělávacích koncepcí i při konkrétní práci s žáky romské komunity je potřebné také poznat a cílevědomě využívat současné prostředky, které jsou k dispozici a které vybudovalo předcházející úsilí učitelů a dalších pracovníků v rámci výchovně vzdělávacího systému. Těmito prostředky, které byly vybudovány dosud v České republice a Slovenské republice, a které se v procesu jejich používání dále vyvíjejí a ověřují, jsou:

- úroveň školské soustavy,
- rozvoj interkulturní systémové komunikace v obcích a regionech [viz Vavreková 2008a];
- různé nestátní neziskové organizace, mezi nimi i romské;
- učitelé romských žáků jako subjekty realizující edukaci ve směru inkluze;
- romští pedagogičtí asistenti, kteří působí ve školách jako zprostředkovatelé romské kultury a komunikační činitelé mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodinou;
- organizace obdobné jako Hnutí spolupracujících škol R v Čechách, na Slovensku Klub učitelů romských dětí, které se od devadesátých let snaží o zkvalitnění vzdělávání romských dětí až do současnosti;
- další organizace, sdružující romské pedagogické asistenty a učitele (Asociace romských pedagogických asistentů, Liga komunitních škol atd.);
- vznik pobočných organizací Hnutí R : např. Hnutie R- Spiš a Hnutie R Nitra [Viz Vavreková 2008b], Hnutí R České Budějovice;
- speciální programy, vytvořené a vytvářené v procesu hledání metod pro specifické vzdělávací prostředí při práci s romskými žáky;
- kvalifikace, schopnost a ochota učitelů romských žáků přistupovat k romským žákům z hlediska humanistické a osobnostně rozvíjející pedagogiky [srov. o tom Zelina 2006];
- speciální pomůcky a metody, vytvářené ve školách s převahou romských žáků, atd.

Tvořivým přístupem je možné tyto i další navozené otázky aplikovat i na systém výchovy a vzdělávání romských žáků. (Aplikace systémové pedagogiky na edukaci romského žáka viz Balvín, 2004). Avšak tato činnost vyžaduje na jedné straně hlubokou znalost pedagogiky, zejména pedagogiky systémové, na druhé straně znalost zákonitostí romské kultury, životního způsobu Romů, jejich konkrétní situace apod. Je to proto, že romský žák nevyrůstá ve skleníkovém prostředí školy, ale jeho osobnost je průsečíkem velkého množství determinant

přírodního a sociálního charakteru, které jsou výsledkem historického střetávání romské a majoritní kultury. Zájem o rozvoj vzdělávání romských žáků, které je odborníky i širší veřejností prezentováno jako nejdůležitější prostředek emancipace romského národa, nemůže vycházet ani z voluntaristických přání radikálně změnit situaci romské komunity pouze a v krátkém čase prostředky vzdělání, ani z představy, že sociální, antropologické a kulturní bariéry jsou fatální překážkou vzdělávacího procesu. Reálný pohled na výchovné cíle, které si soudobá demokratická společnost dává i v otázce vzdělávání romské národnostní menšiny, se proto neobejde bez zohlednění teorie systémů a její aplikace na pedagogiku.

Humanismus jako filozoficko-pedagogické východisko edukace romského žáka

Podobně jako v mnohých filozoficko-pedagogických problémech, stejně tak se i při řešení otázek multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka odborníci mohou s důvěrou obracet na filozoficko-pedagogické ideje Jana Amose Komenského. Pro pochopení systémového přístupu k výchově a vzdělávání, jehož filozofickým základem je humanismus, je možné se obrátit na myšlenku J. A. Komenského o škole jako dílně lidskosti. Myšlenky Komenského znějí i pro současnou multikulturní pedagogiku, ať už se uplatňuje ve školách základních či základních školách speciálních a praktických, jako velmi moderní. V obecné podobě vyjadřují potřeby rovnoprávného vřazení kvalitního a celistvého vzdělávání Romů do výchovně vzdělávací soustavy. V *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* hovoří Komenský o tom, aby Evropané společně pracovali pro nápravu všech lidských záležitostí, k čemuž patří i utváření lepšího lidství v rodinách, ve školách a v životě vůbec. K tomu by mělo sloužit pojetí školy jako dílny lidskosti, v níž by byl všestranně zdokonalován každý jedinec i všichni lidé bez jakékoliv diskriminace ve spojení se zdokonalováním celku společnosti, která by se tímto procesem přetvářela v „*tvořivé dělné spolupracující společenství mírové*“ [Čapková 1991, s. 554].

Rok 1989 jako rok nula pro romské komunity a pro edukaci romských dětí

Romský básník, žijící v České republice Jan Horváth nazval rok 1989, kdy se uskutečnila v Československu tzv. sametová revoluce, pro romský národ rokem nula. Jeho básnické srdce tento nový počátek vidělo, a také vyslovilo, v básni *Černá*

růže. Zlom v chápání roku nula básník viděl především v otázce komunikace mezi Romy a majoritou, v tom, že Romové nejsou sami, že

černá růže a bílá vedle ní porostou spolu a jedna druhé nedá zahynout [Horváth 1997, s. 5].

<p>JAN HORVÁTH Kaľi ruža: v romštině</p> <p><i>Kaľi ruža bariľa, ňiko la na sadzinďa, ňiko la na vičinda, kaske kampiľa? Kale jakha, kale jakha, Soske jon roven? Ňiko pre kaľi ruže Paňi na živel, lačho lav na phenell, dikhen ake-mek dživel! Kale jakha, kale jakha, soske jon roven? O šil, e bokh, o meriben, andro jilo o pharipen- savoro chaos e kaľi ruža- mek adaj barol. Kale jakha, kale jakha, soske jon asan? Koja kaľi ruža imar nane korkori, saver šukar hine jekh paš aver! Savoreha pen ulaven, jekh paš aver chudela, te merel na dela.</i></p>	<p>JAN HORVÁTH Černá růže: v češtině</p> <p><i>Černá růže vyrostla Nezvaná, nechtěná, Nezasazená. Komu je třeba? Černé oči, černé oči, Proč pláčou? Není, kdo by černou růží Zalil, kdo by jí Dobré slovo dal – A přece tu roste dál. Černé oči, černé oči, Proč pláčou? Zakoušela hlad a bídu, Mráz, vyprahlost a žal, Kdo se slitoval? A přece tu roste dál. Černé oči, černé oči, Proč se usmívají? Že to černá růže Sama už není, Bílá sestra roste vedle ní, Jak jsou krásné vedle sebe! O všechno se podělí, Spolu porostou A jedna druhé nedá zahynout.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pro optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy, která by zahrnovala i optimalizaci vztahu k romským žákům a k romské komunitě, je inspirující také Komenského teorie, jak zušlechťovat všechny lidi ve vzájemné interakci a komunikaci sdíleného prostoru a času ve škole jako dílně lidskosti, v níž je člověk chápán jako průsečík světového dění a má vazbu na světové dění, na celý kosmos.

Pojetí školy jako dílny lidskosti evokuje nejenom potřebu humanizovat školu i ve vztahu k dětem odlišné národnosti a kultury, ale i potřebu chápat školu jako součást složitého systému, jako dílnu, ve které, aby dobře fungovala, musí být určité harmonické vztahy, optimální vazby mezi subjektem výchovy, učiteli, a objektem výchovy, jejich žáky. A v tomto vztahu nesmí absentovat vztah k rodičům. Je to jakýsi nezbytný trojúhelník, který je základnou úspěšnosti žáka i východiskem pro formování současných i budoucích mezilidských vztahů ve společnosti. Z hlediska potřeb speciální základní školy o tomto vztahu píše slovenští specialisté: pedagog Tomáš Turzák a psycholožka Jana Vanečková:

Úroveň komunikace školy a rodiny a angažovanost rodičů ve školním prostředí je významnou determinantou úspěchu dítěte ve škole. Podpora angažovanosti rodiny ve škole je už dlouho palčivým problémem pedagogické teorie a praxe. A jestliže má žák diagnostikované speciální potřeby, vzájemný vztah mezi rodinou a školou by měl být o mnoho intenzivnější [Turzák, Vanečková 2011, s. 271].

Škola jako dílna pedagogické tvořivosti není osamělá, je vázána na přírodní a společenský systém, její výsledky jsou determinovány řadou činitelů. K tomu, abychom i v multikulturní výchově se zaměřením na romského žáka mohli dosahovat optimálních výsledků, je nezbytné tyto činitele jako prvky systému i fungování celého systému dobře poznat a účinně využít. A samozřejmě s vědomím řady protichůdných tendencí, které humanismus ve vztahu k romským žákům brzdí, které vytvářejí přímo nepřátelské prostředí pro interetnické vztahy, jako je tomu v řadě míst vyhroceného napětí mezi romskou minoritou a minoritou (nepokoje ve Šluknovském výběžku, na Slovensku přímo vyúsťující ve vraždy Romů nebo opačné rasové incidenty Romů ve vztahu k českým a slovenským občanům).

Současný stav

V roce 2008 můžeme zaznamenat v České republice a Slovenské republice již řadu vysoce pozitivních výsledků. Není cílem této stati podrobně tyto výsledky rozebrat. Ale i k tomu dozrála situace v edukaci romských žáků, protože ve společnosti existují i názory, že výchova a vzdělávání romských žáků nedosahuje potřebného efektu. Tedy prý je zbytečné do ní vkládat peníze daňových poplatníků.

Pokusím se v přehledu podat přehled některých důležitých výsledků:

- Od roku 1990, kdy byla uznána romská komunita jako romská národnostní menšina, byla učiněna v oblasti edukace romských žáků řada radikálních změn na úrovni vlády, ministerstva školství, i v neziskovém sektoru.

- Byla vydána řada prací o romské kultuře, historii i politickém vývoji, které mohou sloužit jako pomůcky pro edukaci romských žáků ve školách i pro učitele romských žáků jako obsahoví a metodičtí průvodci.
- Byla vydána řada prací odborníků v oblasti edukace romských žáků v pedagogice, psychologii i dalších souvisejících oborech, které mohou sloužit jako základ nejen pro další akademické zkoumání, ale i pro přímou aplikaci ve školách s převahou romských žáků (významné jsou i nové metodické přístupy – viz Balvín 1997; Balvín 2008a; Balvín, 2008b).
- Do publikační činnosti i do politiky prosazování rovných práv v edukaci romských žáků se zapojila řada romských odborníků a specialistů, přičemž jejich počet roste a zvyšují se řady vysokoškolsky připravených Romů.
- Na úrovni vlády a ministerstvech vznikly rady vlády České republiky a Slovenské republiky pro záležitosti romské národnostní menšiny za účasti samotných představitelů Romů (se vzrůstající tendencí zapojit stále mladší romské intelektuály), které zaručují komplexní a systémové vřazení otázek edukace do řešení otázek Romů ve společnosti.
- Žádná koncepce vlád České republiky a Slovenské republiky se neobejde bez podrobné koncepce vzdělávání romské národnostní menšiny.
- Obecně platné koncepce vzdělávání jako na Slovensku Milénium a v Čechách Bílá kniha zahrnují i multikulturní výchovu i aplikaci edukace na národnostní menšiny, nejvíce menšinu romskou.
- Vzdělávání Romů je důležitou a sledovanou otázkou realizace Romské dekády.
- Otázkám edukace romských žáků se věnují i univerzitní týmy, které realizují svoji výzkumnou činnost i v národních a mezinárodních projektech. Na Slovensku na univerzitách v Nitře, Bratislavě, Banské Bystrici, Prešově, v Čechách nejvíce v Praze, Ústí nad Labem, Ostravě, Českých Budějovicích a Brně.
- Vytvářejí se i mezinárodní projekty a spolupráce mezi univerzitami hlavně v rámci tzv. Vyšehradské čtyřky – Česká republika, Slovenská republika, Polská republika, Slovenská republika, Maďarská republika. Velkou nadějí vkládáme i do spolupráce s Bulharskou republikou, kde má největší zkušenosti a mezinárodně uznávané výsledky docent Hristo Kjučukov (z velké řady publikací např. Kjučukov 2007),
- Významné je, že na Slovensku i v Praze existují romologická pracoviště. V Nitře je to Ústav romologických štúdií.
- Na Slovensku se stalo převratným krokem, že byl 29.07.2008 standardizován romský jazyk. To vytváří předpoklady k jeho uplatnění ve školách prvního i druhého stupně. K tomu připravuje Státní pedagogický ústav v Bratislavě projekt na tvorbu učebnic romského jazyka a romských reálií, i na přípravu romských učitelů, kteří ve školách budou učit romské děti. Ústav romolo-

- gických studí na univerzitě v Nitře se na tomto procesu bude podílet jako garant i konkrétní tvůrce,
- Do procesu výuky ve školách českých i slovenských s převahou romských žáků se účinně zapojují i romští pedagogové. Zatím hlavně jako asistenti, ale i učitelé, kteří mají ukončené univerzitní pedagogické vzdělání. Nejvýznamnějším výsledkem je práce romských asistentů ve školách,
 - Důležité je, že v současné době se zúročuje dlouhodobá práce učitelů romských dětí, kteří této práci obětovali celý svůj profesionální život (např. učitel Miroslav Dědič).
 - Důležité je, že se zúročuje práce romských i proromských sdružení v oblasti edukace. Mezi nimi významné místo mělo od devadesátých let občanské sdružení Hnutí spolupracujících škol R.
 - Důležité je, že se zúročuje práce předních odborníků na romistiku jako byla Milena Hübschmannová a Eva Davidová.
 - Podstatné je, že vyrostla nová mladá romská inteligence, která začíná „brát věci do svých rukou“.
 - Velmi důležité je, že se i ve vztahu k edukaci romských žáků prosazuje, sice postupně a často za cenu překonávání negativních společenských překážek, nová filozofie výchovy romského žáka založená na tvořivě humanistické pedagogice. (srov o tom více Balvín 2008).

Budoucnost?

Amen Roma, Na Kames Buter, Ča Sikhľa Than Andre Kaj Uliá.
My Romové nechceme nic víc, jen kousek místa v zemi, kde
jsme se narodili.

Botošová, 2008, s. 15

Pro budoucnost ve vztahu k romským žákům je důležité využití zahraničních zkušeností. Na Slovensku jsou to práce Ladislava Horňáka (Horňák, článek v tomto čísle Speciální pedagogiky), Milana Portika [Portik 2003], Mirona Zeliny [Zelina 2006] a dalších.

Je dobré, že oceňujeme zahraniční zkušenosti. Avšak má i česká pedagogika sílu postavit se k edukaci romských žáků humanistickým způsobem? To, že to může dokázat a že má oporu v díle významných pedagogů, ukáží na přístupu třech sociálních pedagogů: Františka Štampacha, Miroslava Dědiče a Přemysla Pittra.

Známý je postoj meziválečného specialisty na edukaci romských žáků Františka Štampacha. V knize se symbolickým názvem *Dítě nad propastí* píše na základě dlouholetých zkušeností ministerského inspektora, že dítě romské

(dobově cikánské) není zaostalé geneticky, ale především sociálně a jen na vztahu učitele k němu záleží, jak se bude postupně vřazovat (moderně řečeno inkludovat) do školského kolektivu [Štampach 1933].

V jednom ze svých četných vystoupeních píše jiný sociální pedagog Miroslav Dědič, učitel a vychovatel žáků různých národností, a zejména dětí romských, autor vynikající knihy *Květušínská poema* [srov. Dědič 2006] píše:

Cikánské dítě má v rámci třídy specifické postavení... Vždycky bude záležet na učiteli, do jaké míry se mu podaří ovlivnit a zformovat mínění třídy a zda bude schopen získat cikánské dítě pro aktioní práci ve třídě... [Dědič 2005, s. 30].

Pro budoucnost je významná myšlenka Miroslava Dědiče, který nazval svůj článek symbolicky:

I malý krok kupředu je lepší, než přešlapování na místě. „Pro romské společenství, ale nejen pro ně, i pro všechny občany naší republiky, je významné, jaká je situace mladé a nejmladší generace. V ní je ukryta budoucnost, jaké budou současné děti za deset, dvacet let, tak bude vypadat celá společnost“ [Dědič 1996, s. 63].

A že se na tomto procesu budou stále více podílet romští učitelé, o tom a o jejich roli svědčí i vyjádření romského učitel Karola Semana, který se stal po sametové revoluci jedním z prvních poslanců v parlamentě a také prvním vedoucím Katedry romské kultury, založené na Slovensku v roce 1991. Seman o roli romského učitele píše: *Romský učitel*

nemůže být jedním z nich. Je podanou rukou mezi černým a bílým. Je rukou. Je víc rukou, než sám sebou. Každý učitel se rozdává. Přestává být sám sebou. Co je v něm, co každý den od něho proudí z pramenů lidskosti, musí ze sebe vydat žákům do poslední kapky. Jen tehdy může být učitelem [Semán 1991, s. 34].

Možnosti a bariéry další edukace romských dětí

O tom, že edukace romských dětí je možná a úspěšná, svědčí i to, že romský národ má řadu osobností, které mohou sloužit jako vzor pro edukaci romských dětí. O nich psala i přední tomistka Milena Hübschmannová, která v těchto osobnostech viděla řadu možností při používání metod progresivní edukace romských dětí. Nejznámějšími romskými osobnostmi jsou:

1. **Cinka Panna**, houslová virtuózka (1711–1772).
2. **Jožko Piťo**, legendární primáš (1800–1886).
3. **János Bihári**, největší hudební interpret, houslista první poloviny 19. století.
4. **Matéo Maximoff**, romský spisovatel z rodu kalderašů, žijící ve Francii (1917–1996).

5. **Menyhért Lakatoš**, spisovatel z rodu maďarských Romů (nar. 1926).
6. **Dezider Banga**, známý romský básník na Slovensku (nar. 24.08.1939).
7. **Rajko Djurič**, romský básník, sociolog, novinář a politik z bývalé Jugoslávie (nar. 1947).
8. **Róza Taikonová**, romská výtvarnice z rodu kalderašů (nar. 1926).
9. **Ruda Dzurko**, romský výtvarník, samouk (nar. 1941).
10. **János Balász**, romský výtvarník, samouk z Maďarska (1905–1977).
11. **Svatý Barbar**, pravděpodobně první romský světec z Byzance (za vlády Michala II. V 9. století).
12. **Ceferino Jimenez Malla-Pela**, romský mučedník ze Španělska, popravený v roce 1936, blahořečený 1997 v Římě.
13. **Prof. PhDr. Ian Hancock-O. Yanko le Rodžosko**, jeden z nejvýznamnějších romských vědců, lingvista, historik, politik. Profesor Austinské univerzity v Texasu, USA. (nar. 1942 v Anglii).
14. **Bratři R.S. a P.S. Demeterovi**, romští lingvisté z rodu kalderašů v Rusku. Vynikající *Cygansko-russkij i russko-cyganskij slovar*, Moskava, 1990.
15. **Django Reinhardt**, hudebník, považovaný za zakladatele romského jazzu (1910–1953) [Hübschmannová 1996, s. 55–58].

Závěr

Můj příspěvek byl zaměřen na prezentaci především pozitivních výsledků v edukaci romských žáků v České republice a Slovenské republice. Do roku 1993 tyto republiky byly v jednotném Československu. To umožňovalo společnou práci slovenských a českých odborníků. Avšak po rozdělení se začaly směry zkoumání v oblasti vědy a jejích praktických aplikací rozlišovat. Vznikla zajímavá situace kdy se i edukační výzkumy začínají odlišovat podle objektu výzkumu. Na Slovensku např. děti z chudých romských osad, v Čechách romské děti z městských ghett.

Výchova a vzdělávání romských dětí je posuzována však nejenom z hlediska rovnoprávné humanistické pedagogiky. Existují i teorie, které zdůvodňují určitou mentální nedostatečnost romských dětí a obyvatel romských komunit [Bakalář 2003, 2004] a zjednodušují výklad romské kultury na kulturu chudoby [Jakoubek, Poduška 2003]. Takové teorie jsme v textu analyzovali a kritizovali. Tyto teorie jsou doprovodným pohledem, který je třeba objektivně posoudit jako jeden z přístupů z mnohých, které tvoří tzv. romologický a pedagogický diskurs. Také mezi učitelskou veřejností existují různé přístupy k Romům. Nejenom pozitivní, tvořivě humanistické, ale i velmi kritické, které hraničí s vyhořením profesionálního étosu.

Myslím si však, že tato situace rozporuplná situace ještě více zaktivizovala ty odborníky, učitele, kteří v této oblasti pracují. Výměna i spolupráce prospěla. V současné době se prosazuje v základním i speciálním školství inkluze žáků se speciálně výchovnými potřebami. V textu jsme ukázali přínos slovenských odborníků do této problematiky (Turzák a další). Evropa vytváří nový prostor a ještě větší možnosti pro komparaci. V tomto směru je důležitá i spolupráce s polskými specialisty a institucemi, jako je např. spolupráce s wroclawskou organizací Fundancja Prom [Balvín, Kwadrans 2010, 2011]. Výbornými možnostmi je i komunikace s Katedrami speciální pedagogiky v Polsku, kde je možnost získat i pro edukaci romských dětí řadu inspirací o smyslu speciálně pedagogické práce s dětmi se speciálně výchovnými potřebami [Srov. Woynarowska 2011; Krause 2011].

I další země EU mají řadu zkušeností v oblasti edukace romských žáků. Česká republika ani Slovenská republika se v tomto proudu neztrácejí. Naopak mají velké možnosti mnoho ze své teorie a praxe nabídnout. A toho je třeba využít i v nové situaci, kterou jsme chtěli ve svém článku nastínit.

Bibliografia

- Bakalář P. (2003), *Tabu v sociálních vědách. Rozdíly mezi rasami/Judaismus jako evoluční skupinová strategie/Eugenika*, Praha
- Bakalář P. (2004), *Psychologie Romů*, Praha
- Balvín J. (1996), *Multikulturní výchova romských žáků*, [in: *Výchova k evropanství*, Sborník příspěvků z mezioborové konference s mezinárodní účastí konané ve dnech 17.-18. září 1996. Technická univerzita Fakulta pedagogická, Liberec, s. 115–120
- Balvín J. a kolektiv. (1997), *SPOLEČNĚ (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství). Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996*, Hnutí R, Ústí nad Labem-Brno
- Balvín J. (1995), *Romský žák a osobnost učitele*, [in: *ROMANO DŽANIBEN*, II, 3, s. 3–8
- Balvín J. a kolektiv. (1997), *Romové a zvláštní školy*, Hnutí R, Ústí nad Labem
- Balvín J. (2004), *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Radix, Hnutí R, Praha
- Balvín J. (2007 a), *Metody výuky romských žáků*, Radix, Praha
- Balvín J. (2007 b), *Romové a romská otázka v českých zemích. 7. kapitola*, [in: *Rýdl K., Nezel I. Rasismus a nacionalismus v současném životě. Informační příručka pro školy a veřejnost*, IPP ČR, Praha, s. 138–174. Poznámka (JB). V této publikaci nejsou autoři u jednotlivých kapitol uváděni. Potvrzení autorství 7. kapitoly Jaroslava Balvína písemně i ústně podal jeden z řešitelů, prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., dnes Univerzita Pardubice
- Balvín J. (2008a), *A different – Romany (Gypsy) pupil requires a different teacher. And vice versa*, [in: *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, pod red. I. Chrzanowskiej, B. Jachimczak, SATORI, Łódz. s. 264–270
- Balvín J. (2008b), *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, Radix, Praha

- Balvín J. (2012), *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*, Hnutí R, Praha
- Beneš E. (1995), [in:] Pasák T., *Život Přemysla Pittra*, Praha
- Blížkovský B. (1997), *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*, Ostrava
- Blížkovský B. (2008), *Jak lidem pomáhat – Jak je kultivovat?* [in:] *InteRRA 5 Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, s. 36–41
- Botošová A. (2008), *Úvodný príhovor Spinomocnenkyne vlády SR pre rómske komunity*, [in:] *InteRRA 5 Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, s. 15
- Cina S. (2008), *Analýza príčin neprospievania rómskych žiakov na I. stupni ZŠ, zapríčinených sociálnym prostredím*, [in:] *InteRRA 5 Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, s. 80–90
- Čapková D. (1991), *Škola a utváření lidství v pojetí J.A. Komenského, „Pedagogika“*, 5–6
- Dědič M. (2005), *Problémy s adaptací na školní prostředí*, [in:] *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Sestavil a redigoval J. Balvín. Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 30–31
- Dědič M. (2008), *Príhovor dlhoročného pedagóga rómskych žiakov*, [in:] *InteRRA 5 Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, s. 16–18
- Hancock I. (2005), *My rómsky národ Ame sam e Rromane džene*, Bratislava
- Havelka M. (2010), *Ideje – dějiny společnost. Studie k historické sociologii vědění*, Brno
- Hladík J. (2009), *Paradigmatický dualismus ve výzkumu v multikulturální výchově, „Pedagogická orientace“*, č. 4, s. 40–45
- Hladík J. (2011), *Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturálních kompetencí, „Pedagogika“*, č. 1, s. 53–65
- Horňák L. (2005), *Poslanie asistenta učiteľa v triede z pohľadu pedagógov vzdelávajúcich rómskych žiakov*, [in:] *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 265–269
- Horváth J. (1997), *Kalí ruža-Černá růže*, in Balvín, J. a kolektiv, *SPOLEČNĚ (Spolu s Romy k multikulturální výchově ve školství)*. Setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996, Hnutí R, Ústí nad Labem-Brno, s. 5
- Horváthová J. (2006), *Devěskere čhave – svedctvom starých pohľadnic*, Poprad

- Hübschmannová M. (1995), *Mezinárodní konference v Athénách Vzdělávání Romů – pokrok ve vyučování, „Romano džaniben“*, 3
- Hübschmannová M. *Osobnosti romské kultury ve světě a ČR a SR*. In Balvín, J. a kolektiv. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. 3. Setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most-Chanov 28.-29. Dubna 1995. Ústí n. L., 1996, s. 55-58.
- Grabowska-Dąbek A. (2012), *Wykorzystanie elementów dramowych w profilaktyce uzależnień młodzieży, „Niepełnosprawność“*, nr 8, Gdańsk
- Klíma P. (1997), *Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému*, [in:] Balvín J. a kolektiv, *Romové a zvláštní školy*, Hnutí R, Ústí nad Labem
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej, „Niepełnosprawność“*, nr 1, Gdańsk
- Kyuchukov H. (2007), *Turkish and Roma Children learning Bulgarien. Psycholinguistic Aspects of Second Language Acquisition in a Multicultural Environment*, Studies in Romani Bilingualism Series 2. Diversity Publications, Faber
- Liégeois J. P. (1995), *Rómovia Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte*, Rada Európy, Academia Istropolitana, Bratislava
- Poláková J. (2005), *Integrace dětí rozdílného kulturního původu do základní školy – „Grundschule“ v SRN*, [in:] *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R 11.-12. listopadu 2004. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 108-115
- Portik M. (2003), *Determinanty edukácie rómskych žiakov – asistent učiteľa*, Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, Prešov
- ROMANO DŽANIBEN (1995), *Časopis romistických studií*, 3
- Ryška T. (2012), *Učit se být horalem: Etnografie vzdělávání Akhaů prostřednictvím křesťanských dětských domovů v současném Thajsku*, [in:] *Speciální pedagogika, časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, ročník 22, číslo 2, s. 120–138
- Seman K. *Romský učitel*. (1991), In *Romská matka*, Pedagogická fakulta, Nitra
- Situation of Roma Minority Czech, Hungary, Poland and Slovakia* (2010), ed. by Balvín J., Kwadrans Ł., Wrocław
- Situation of the Roma Minority in in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*, vol. 2. (2011), ed. by J. Balvin, M.E. Kowalczyk, Ł. Kwadrans, Wrocław
- Sternberg R.J. (200), *Úspešná inteligencia. Ako praktická a tvorivá inteligencia rozhodujú o úspechu v živote*, Bratislava
- Štampach F. (1933), *Dítě nad propastí*, Praha
- Turzák T., Vanečková J. (2011), *Cooperation with socially disadvantaged Roma families in the process of school inclusion from the view of teachers*, [in:] J. Balvín, M.E. Kowalczyk, L. Kwadrans (ed.). *Situation of the Roma Minority in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*, Foundation of Social Integration Prom, Wrocław, vol. 2, s. 271–278
- Vališová, A. a kol. (1998), *Autorita jako pedagogický problém*, Praha
- Vavreková L. (2008a), *Interkultúrna spolupráca inštitúcií v obci ako podmienka edukácie rómskych žiakov*, [in:] *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konaném

- 25.-26. septembra 2007 v Spišském Novej Vsi, Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre
Fakulta sociálních vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, Nitra, s. 601–610
- Vavreková L. (2008b), *Konkretizace demokratického přístupu k romským žákům v Hnutí R Spiš (Demokratyczne podejście wobec dzieci romskich na przykładzie Ruchu R w Spiszu)*, [in:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*, pod red. I. Chrzanowskiej, B. Jachimczak, SATORI, Łódź, s. 77–93
- Woynarowska A. (2011), *Pytania o sens – pedagoga specjalnego refleksji kilka*, „Niepełnosprawność”, nr 5, Gdańsk
- Zelina M. (ed.) (2006), *Tvorivo – humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*, Bratislava