Doučování nebo sociální opora?
Reflexe k projektu Domácí učitel

Tutoring or Social Support?
Reflection on the project Home Tutor

Jiří Němec

Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita[1]

Doučování, domácí učitel, hodnoty, kvalitativní výzkum, Romové, sociálně znevýhodnění žáci, sociální opora.

Tutorage, home teacher, tutor, values, quality research, Romany, socially handicapped pupils, social support.

Příspěvek na základě kvalitativního výzkumu realizovaného prostřednictvím ohniskových skupin se studenty – domácími učiteli, prezentuje vybrané problémy vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v romských rodinách. Výzkum si klade za cíl popsat a vysvětlit příčiny edukačních problémů romského žáka a snaží se objasnit složité sociální vztahy mezi dítětem, rodičem, učitelem a domácímu učitelem, který též dítěti poskytuje sociální oporu.

The article is based on the quality research realized through the focus groups of students – home tutors - and presents selected issues on education of socially handicapped children in the Romany families. The research aims at describing and explaining reasons of educational troubles of Romany pupils and tries to clarify difficult social relationships among children, teachers and home tutors who provide the children with the social support as well.

1 Úvod

Pracovníci Katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně a Kabinetu multikulturní výchovy, který je součástí pracoviště, organizují od roku 2001 rozsáhlý projekt Domácí učitel. Cílovou skupinou jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, především v romských rodinách. Cílem projektu je prostřednictvím studentů pedagogické fakulty a budoucích učitelů a profesionálních pedagogů[2] ve vytipovaných romských rodinách doučovat děti a nepřímo tak pozitivně ovlivňovat jejich postoje ke vzdělání. Pracovníci

[1] Příspěvek k dané problematice vnikl v rámci výzkumu Centra základního výzkumu školního vzdělávání (LC06046) a VZ Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (0021622443).

[2] Z více než poloviny jsou do projektu zapojeni studenti oboru Sociální pedagogika a volný čas.

Katedry sociální pedagogiky průběžně evaluují celý projekt a snaží se o jeho detailní popis, ale též zkoumaní edukačních efektů, které doučování přináší.[3] Součástí výzkumu je i část věnovaná výzkumu sociálních vztahů v romských rodinách mezi domácím učitelem - studentem, dítětem a rodiči. Některé z výzkumných zjištění prezentujeme v tomto příspěvku.

2 Vymezení cílů a metodologického postupu

Kvalitativně orientovaný modul byl zacílen na utvoření obrázku o postavení dětí v romské rodině a jejich přípravě na vyučování. Smyslem výzkumu bylo seznámení se s prostředím rodiny, jejími hodnotami a pochopení vztahu k majoritě, potažmo k českým učitelům a ke vzdělávání vůbec.

Každý student si po celou dobu výzkumu vedl svůj osobní reflexivní deník, do kterého měl za úkol zaznamenávat nejen celý průběh návštěvy v romské rodině, ale také myšlenky, které ho během návštěvy napadly. Smyslem analýzy výpovědí studentů je získat kvalitativní představu o fungování romské rodiny, o jejích zvycích, stereotypech, vztazích, postojích ke vzdělání svých dětí, preferovaných hodnotách apod. Po každé návštěvě (doučování dítěte v rodině) měl student za úkol zformulovat do svého deníku stručný zápis, který se stal základem pro diskusi ve skupině.

Při setkání studentů v rámci zaměřené skupiny měl každý za úkol nejdříve přečíst jeden z vybraných zápisů, popřípadě ho volně reprodukovat jako příběh. Diskuse byla opět nedirektivně moderována, studenti se volně vyjadřovali ke zkušenostem svých kolegů. Každého setkání se vždy účastnil jeden zástupce romského etnika (terénní sociální asistent, student oboru sociální pedagogiky), který do diskuse zasahoval a zkušenosti studentů komentoval. Takto koncipované setkání s příslušníkem romské komunity napomohlo vysvětlit a pochopit některé zkušenosti studentů při návštěvách rodin. Z diskuse zaměřených skupin byla pořízena více než čtyřhodinová nahrávka, která byla podrobně analyzována.

3 Proč má romské dítě ve školy problémy?

V procesu vzdělávání romských žáků můžeme identifikovat řadu příčin školní neúspěšnosti. Jedním z dominantních problémů již od počátku vstupu žáků do školy je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, což je příznačné pro většinu Romů. Romské děti, které především před rokem 1989 přicházely do škol z tohoto prostředí s nízkou jazykovou vybaveností, velmi brzo selhávaly a byly přeřazovány do zvláštních škol s odůvodněním, že vykazují nízký intelekt[4]. Smyslem současné školské politiky je zařadit co nejvíce dětí do tzv. hlavního vzdělávacího proudu.

3. 1 Český jazyk, pojmy a jejich významy

Děti před nástupem školní docházky nemají dostatečnou možnost seznámit se se spisovným českým jazykem, který je v rodině značně ovlivněn mnoha interferencemi (vzájemným působením češtiny a romštiny). Jednou z příčin školního neúspěchu proto bývá neznalost českého jazyka stejně jako formálního jazyka školy a neznalost

[3] Více např. v NEMEC, J. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. 2005.

[4] Tento fenomén byl typický v období před rokem 1989 a dodnes je předmětem i mnoha soudních sporů.

významů pojmů (Šotolová, 2001). Neschopnost myslet ve vyučovacím jazyce může být učitelem nesprávně vnímáno jako snížený intelekt dítěte. Přípravné třídy mají v této souvislosti nezastupitelné místo, protože nejen rozvíjejí slovní zásobu dětí, ale na konkrétních příkladech se jí učí rozumět a prakticky používat.

3. 2 Hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělání

Romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina majoritní společnosti. Výrazným fenoménem, který stále přetrvává, je relativně brzké mateřství (období prvního dítěte), které nastupuje ve srovnání s většinovou společností a se současnými trendy mezi 16. – 20. rokem. Hodnota mateřství (větší množství dětí) se v romské komunitě také slučuje s hodnotou zdraví, a naopak děti narozené matkám v pozdějším věku jsou komunitou vnímány jako něco nenormálního, nezdravého. V hodnotovém systému romské rodiny je též nepředstavitelné, že by se žena měla vzdělávat, protože má být připravena především na roli matky. Obecně hodnota vzdělávání je posazena velice nízko, ale v mnohých rodinách se pojetí této hodnoty postupně mění, především tam, kde např. rodiče podporují projekt Domácí učitel.

3. 3 Vnímání času a struktura dne

Romské dítě vyrůstá většinou v rodině, kde jsou oba rodiče nezaměstnaní, a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v rodinách, ve kterých rodiče většinu dne pracují a diferencují mezi tzv. vázaným a volným časem. Tato skutečnost je jedním z hlavních důvodů, proč v dětech není utvářen smysl pro časovou souslednost vytvářející základ denního režimu. Základy jakéhokoliv povědomí o posloupnostech určitých aktivit pak vytváří předpoklad k osvojování si jednoduchých pravidel.

3. 4. Peníze

Dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se zcela odlišným způsobem hospodaří s penězi. Realizovaný kvalitativní výzkum (Němec, 2005) například dokládá, že děti předškolního věku se domnívají, že peníze vznikají a dostávají se na poště, kam si rodiče chodí pro sociální dávky. Hodnota peněz nemá žádnou vazbu na práci. Pokud je rodina má, velice rychle je utratí, aniž by rozplánovala jejich čerpání na delší etapu. V rodině se střídají periody relativního bohatství s chudobou, která poskytuje prostor lichvářům. V romských rodinách je zakořeněn zvyk, že když matka nemůže dát dítěti peníze, aby si koupilo svačinu, nepošle dítě do školy, aby se před ostatními necítilo špatně.

3. 5 Vnímání odlišnosti

Téměř každé romské dítě se v určitém období setká se situací, ve které si uvědomí svoji barevnou odlišnost. Komplex barevné odlišnosti vzniká jakoby „náhlým odkrytím“ identity člověka, který do té doby žije ve svém nejbližším společenství (i majoritní společnosti) a není si vědom žádných sociálních a fyzických znaků, které by ho měly odlišovat. Na odlišnost je upozorněn svými vrstevníky z majoritní společnosti a odhalení je vnímáno jako skličující a zcela ponižující. Dokladem takového komplexu jsou příběhy dospělých, kteří vzpomínají na tento den jako na klíčovou životní událost, která výraznou měrou determinovala utváření jejich sebepojetí. Jeden z nich, který jsme nazvali Stydí se za svou barvu kůže, uvádíme*: Mám jednu známou a ta má malou holku,*

je tmavá. Šla do školy, přišla domů s brekem. Maminka ji viděla ve vaně. A říká: „Co tady děláš?“ A ona měla kartáč a drhla se a řekla jí, že ***se stydí za svou barvu kůže****. Takže děti tak trpí. Ani ty učitelky si to nenechají vysvětlit. To je ponížení pro nás. Ty děti s tím budou vyrůstat pořád.*[5]

Komplex barevné odlišnosti může být příčinou nejen sociálního vyloučení, ale významnou měrou se podílí i na vzdělávacích a výchovných problémech dětí, především na snižování aspirační úrovně ve vztahu ke školním úkolům.

4 Poprvé v romské rodině, setkání, nedůvěra, náhled studu a přijetí

Romská rodina, kde doučuje student, se odlišuje především tím, že rodiče oproti jiným výrazněji reflektují hodnotu vzdělání svých dětí (přesto, že jsou třeba i sami negramotní) a uvědomují si, že dobré vzdělání svých dětí (třeba i ukončení základní školy) jim může přinést lepší budoucnost a uplatnění na trhu práce. Tyto skutečnosti jsou patrné z vyprávění romské asistentky.

Snažila jsem se umístit studenty i do těch nejslabších rodin, ale bohužel tyto rodiny nemají zájem o doučování. Jejich rodiče sedí po hospodách, po hernách, děti běhají po ulici a nemají zájem. (…)

Stalo se nám, že matka nesouhlasila s tím, aby k nim chodil „bílý“ student, tak jsem jí sehnala Romku, která doučovala rok, ale bohužel to nakonec nedopadlo. Matka nechtěla dál pokračovat, neviděla v tom smysl, řekla, že má dceru, která vystudovala střední školu a přesto je na úřadu práce. Že vzdělání už nemá takový smysl, ať bude mít maturitu nebo vysokou, stejně se zamiluje, vdá a bude mít děti, že u nás u Romů je to úplně jinak. (Karin)

Název kapitoly napovídá, že moment prvního setkání s rodinou je opředen zvláštním emočním stavem, při kterém se snoubí určitá míra očekávání opírající se o subjektivní představy a touha poznat něco nového s velkou dávkou nejistoty a možná i strachu pramenícího ze vstupu do cizího prostředí. Adaptace studentů na prostředí romské rodiny probíhá podobně a v celém procesu můžeme vypozorovat prvky (kategorie), které jsou nedílnou součástí vzájemného sbližování. Typickým uvítacím rituálem je nabídka jídla, které je v romské komunitě dominantní hodnotou.

Pokud přijde návštěva a já jím, okamžitě dám ze stolu své jídlo a nabídnu hostům. Dávám tím najevo, že je pro mě čest ho přijmout. I pokud by nebyl dostatek, nabídnu návštěvě a sama si nevezmu. Jídlo je na prvním místě. Největší hodnota. (Karin)

Neznalost tohoto rituálu vyvolává u studentů překvapení, které je doprovázeno pocity a **obavami „z nečistoty**“. Opovržení jídlem může být na druhé straně vnímáno jako neúcta k danému etniku. Prvně příchozí návštěvník je tak vnitřně konfrontován s pocity nejistoty pramenící z prvně prožívané a netypické sociální situace.

K doučování jsem se rozhodla z důvodu, abych poznala tuto komunitu na vlastní kůži a nehodnotila je ze zkušeností ostatních. A přiznám se, že jsem tam šla s pocitem, že jdu do nečistého prostředí. Takže když mi nabídli pití, měla jsem strach si něco vzít. Ale hned po jedné strávené hodině v rodině tento pocit přešel a už se tam cítím jako doma. (Marcela)

[5] Citace příběhu jedné z žen výzkumu autorů o emancipaci a aktivizaci romských žen. Gulová, L., Němec, J., Štěpařová, E. 2006.

Jednou ke mně přišla jejich matka a nabídla mi hroznové víno, které jsem odmítla, ale ona se nenechala odbýt s tím, že je „čisté“. (Marika)

Autenticky prožívané emoce nedůvěry, ostychu a strachu jsou záhy vystřídány pocity většího bezpečí a **sociálního komfortu**. Podpůrnými interakčními mechanismy mohou být vstřícné kroky každého člena minority v podobě bezprostředního přijetí a nepředpojatosti. Co můžeme prostřednictvím vyprávění studentů vypozorovat, je kategorie, kterou jsme označili jako **„náhled studu“**. Mnozí Romové si sami velmi citlivě uvědomují, jak jsou jejich vlastní zvyky a chování interpretovány příslušníky majority. V mnoha případech je tedy patrný jejich náhled na zkreslený a nepravdivý obraz, který je vnímán majoritou a prezentován v médiích. Romové se tak cítí zhrzeni, když jsou kolektivně odsuzováni za prohřešky jednotlivců proti společenskému řádu majority. Z rozhovorů je však také patrné, že si Romové tuto skutečnost uvědomují a při setkání s členem majority se za takový „mediální majoritní obraz“ stydí. Kategorie, kterou jsme nazvali „náhled studu“, není zcela výstižná vzhledem k výše načrtnutým interpretacím, ale velmi dobře ilustruje pravděpodobné sociální klima v rodině, interakci a komunikaci mezi studentem a rodiči.

Docházím do rodiny už rok. Ze začátku, když mi nabídli něco k pití, odmítla jsem, ale oni stejně vždycky nějaké přinesli. Normálně jsem to přijala, ale nenapadlo mě, že by to něco znamenalo. Podle mě je běžné, že se návštěvě nabízí občerstvení. Ale všimla jsem si, že přikládají význam dojmu, jakým působí. Mají strach, aby nepůsobili nečistotně. Vždycky, když přijdu, mi matka dětí řekne, abych se nezlobila, že mají v bytě nepořádek, že právě uklízejí. Přitom mně nepřijde, že by byt nebyl v pořádku. Jen je možná trošku jinak uspořádaný. Jsou velice potěšeni, když si všimnu a pochválím jim v bytě nějaké nové vybavení. (Marcel)

Myslíte si, že romská rodina cítí jako handicap, když k nim přijde do rodiny někdo „bílý“? Myslíte si, že Romové žijí s pocitem, že na ně majorita nahlíží jinak? (Moderátor)

Ano. Domnívají se, že o nich majorita smýšlí jako o špinavých, že se živí psy a kočkami, a proto poukazují na čisté prostředí, u jídla hned zdůrazňují původ masa a podobně. (Karin)

Dokladem **absolutního přijetí** studenta do rodiny může být navázání vzájemného přátelství s rodinou, vzájemná důvěra překračující hranice rasové a kulturní odlišnosti. Uvést bychom mohli hned několik studentů, kteří do stejné rodiny pravidelně docházejí již více než dva roky, navštěvují společně kulturní akce, hlídají mladší sourozence atd. Krásné je vyprávění studenta, který důvěru k rodině srovnává s důvěrou vlastní rodiny.

Tak to mě se ptali i na mou přítelkyni. Když to přeženu, tak jsem jim toho řekl víc, než řeknu doma. Ale i oni jsou velice otevření a cítil jsem se tak dobře, že ani nebyl důvod to neříct. Nebylo to tak, že by ze mě něco dolovali. (Adam)

A pak jsme se začali bavit o osobních věcech a různých názorech na svět, na život. Dostala jsem od Ireny větší mikulášskou nadílku než od vlastní maminky. Pak jsem byla pozvaná na vánoční kafe, tak jsem jim donesla dárek, oni mi také dali dárky. (Zuzana)

5 Hodnota vzdělání dětí a jejich rodičů aneb Sociální opora

Podobně jako v rodinách majority, tak i v romské rodině můžeme sledovat odlišné vnímání významu vzdělávání u dětí a rodičů, kteří často kladou důraz na „dobré

známky“. Toto tvrzení je však vztaženo k našemu malému souboru rodin, o kterém jsme v úvodu uvedli, že pravděpodobně nereprezentuje typickou romskou rodinu. O to více je zajímavé sledovat tento fenomén v rodinách, kde se o významu vzdělání mluví stále více a ve kterých ho rodiče začínají uznávat jako hodnotu. Vyznání jiných hodnot, které jsou doménou majority a nejsou tradiční hodnotou komunity, může být pro danou rodinu nepříjemné. Uznání hodnoty vzdělání v některých romských rodinách je dokladem zlepšující se situace celého romského etnika.

Tato hodnota však není vždy uznávána dětmi. Přesto, že se rodiče snaží pro své potomky vytvořit dobré podmínky (domácí učitel, nákup školních pomůcek atd.), přetrvává silně tradovaný názor, že člověk dokáže být úspěšný i bez absolvování základní školy. Proti těmto dětem můžeme postavit nadané a ambiciózní žáky, kteří vzdělávání považují za smysluplné a pro život důležité.

Roman se snaží mou pozornost převést k matematice. Vypadá to, že mu jde, proto ho baví. Vyděsilo mě, když vykládal, že učení nepotřebuje, protože jeho děda ho bude živit a odkáže mu peníze, že i bez základní školy se dají vydělat peníze. Vůbec si neuvědomuje potřebu základního vzdělání a hodnotu a potřebnost peněz. Chce odejít ze školy a jít kopat s tím, že si tam vydělá dost peněz, přičemž si neuvědomuje, jak náročná je to práce. Bylo by velmi potřebné probudit v něm myšlenku, že vzdělání je potřebné. Alespoň jeho základy. Rodina zřejmě drží pohromadě, všichni se chystají na nějaké rodinné narozeniny za tetou. (Jana)

V souvislosti s takto otevřenými problémy se nabízí otázka, zda doučování v rodinách má smysl a přináší určitý vzdělávací efekt, který by byl postřehnutelný i učitelem a odrazil by se ve zlepšení známek. Zkušenosti studentů jsou rozmanité a dělí se do dvou skupin. Z reflexí studentů je patrné, že po odbourání adaptačních problémů a po navázání kontaktu s rodinou a dítětem má doučování ve většině případu smysl. Výjimkou jsou rodiny, ve kterých rodiče nesdílejí hodnotu vzdělání a „domácího učitele“ ve svém snažení nepodporují. Rozdílné postoje takto diferencovaných skupin studentů nacházíme u problematiky četnosti návštěv. Zatímco první skupina sdílí názor, že jedna návštěva týdně je téměř formální a že doučování by mělo smysl pouze při kratším časovém intervalu, druhá odůvodňuje názor, že jedna návštěva může být vysoce smysluplná. Důležitým prvkem, který rozděluje studenty do dvou skupin, je kritérium, podle kterého hodnotíme smysluplnost celého projektu. Zatímco školský systém uplatňuje tradiční paradigma, ve kterém je dominantní výkon žáků srovnatelný s majoritní populací, nacházejí studenti – budoucí pedagogové - hodnotu ve vzájemné interakci, kterou sami označují jako sociální oporu.

Když jsem byl jako malý nemocný, delší dobu jsem chyběl ve škole, tak taky bylo potřeba, aby na to se mnou máma sedla. Pak by to někde chybělo. A u nich je hlavní problém, když něco zameškají, že to s nimi nikdo neudělá. I když to dítě je chytré, tak se časem nakupí nějaký problém. Když jste se ptal na výsledky, tak loni jsem byl u jednoho prvňáčka, tam šlo o to, že když psali nějaký diktát, v rychlosti to naškrábal a dostal pětku. ***Pak jsme si na to sedli, psal pomalu a trošku si to zafixoval****. Učitelka se divila, co se děje, že se tolik zlepšil. A to je ten druhý extrém. Chtělo to, aby si hodinu sedl a vyzkoušel to. Jinak by ten čas samozřejmě prolítal s kamarády. Tak je to i se čtením. Kdo nečte, číst se nenaučí. A jak může ve škole přečíst plynule text, když nečetl.* ***U něj***

***zrovna hodina stačila ke zlepšení**. Tady byla výhoda v tom, že to byl prvňák. Kdyby to byl páťák a už by to na něco navazovalo, dokážu si představit, že by to byl větší problém.* (Adam)
*Občas si tam také připadám jako nějaká **sociální opora**, když se mě maminka například zeptá, kde jsou v Brně střední školy, že se pomalu začnou rozhodovat. Jsem spíš kamarádka. A díky mně a mým známým, které viděli, třeba získají pocit, že ti bílí nejsou zas tak špatní. Což je pro mě asi nejdůležitější. Aby tam nebyla bariéra, která tam určitě je.* (Iva)

Na základě načrtnuté diskuse můžeme vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí analogicky přirovnat ke stavění pyramidy. Širokou a nejobsáhlejší podstavou pyramidy tvoří pevné základy, na kterých budujeme další patra. Stejně tak základem vzdělání je probuzení zájmu dítěte a pochopení elementárních souvislostí. Tato skutečnost je patrná z vyprávění studentů („*trošku si to zafixoval"*) tak i učitelů. Úspěch ze zvládnutí jednoduchého úkolu je základem pro úspěch v dalších oblastech a posílení vědomí vlastních schopností, které bychom mohli vyjádřit zvoláním: „Věřím si!". Právě nedůvěra ve vlastní schopnosti a opakované selhávání žáků už na prvním stupni ZŠ vytváří nejen mezery v základních vědomostech a dovednostech, ale i bariéry pro pochopení složitějších souvislostí a nových poznatků. Strategie, která napomáhá osvojování si „základů, na kterých bychom mohli stavět", je v rozhovorech jednou ze studentek označena jako sociální opora. Úvahy o významu sociální opory[6], jejíž funkce jako bychom opomíjeli, nastiňuje možnou podobu nového vzdělávacího paradigmatu, které by se mělo proměnit z hodnocení obecné kvantity na sledování individuální kvality. Žáci by neměli být srovnáváni s obecnou normou (například v oblasti čtenářských dovedností), ale s individuální normou, která reflektuje vůli a schopnosti každého jedince.

6 Vzdělávací strategie nebo specifický přístup k romskému dítěti

Při jedné z diskusí v ohniskové skupině vznikla zajímavá výměna názorů mezi studenty – domácími učiteli a romským studentem sociální pedagogiky. Kontext emocionální diskuse byl podbarven kulturní odlišností a příslušností k majoritě a minoritě. Diskuse otevřela inspirativní pohled na problematiku vyučovací strategie romského dítěte, v užším pohledu na specifika sociální komunikace a interakce mezi učitelem a žákem. Záznam diskuse nabízí otázku, zda-li může být příslušník majority autoritou romskému dítěti a pokud ano, zda-li má používat specifických komunikačních strategií, které by tuto autoritu potvrdily. Diskuse začíná postesknutím jedné ze studentek, že neví, zda-li její počínání v rodině přináší určitý smysl, a pokud ano, jaký zvolit přístup.

(...) Protože je velice těžké naučit tak, aby to potom bylo vidět. (Jarka)
A budu na ně tvrdý. Cikáni jsou na svoje děti tvrdí. Ty jsi měkká v tom, že chceš vypadat, jako že je chceš něco naučit, ale problém je v tom, že ty se bojíš. Nevím proč a nevím čeho. Jestli těch cikánů nebo těch dětí. Neboj se. (...)Pokud chceš něčeho dosáhnout, musíš se chovat jako Romové. Vžij se do situace cikána. Já když se někdy

[6] V jiných souvislostech a o jiném pojetí sociální podpory pojednává J. Mareš. Srov. Mareš, J. a kol. 2002, 2003.

musím vžít do gadže, tak je mi chvílemi zle. Chovat se, že jsem bílý, že umím psát česky, že umím číst, že ovládám nějaké jazyky, nějaká slova, to mě nebaví. Já ti to řeknu na rovinu. Cikán má rád všechno od srdce. Já potřebuji vidět, že to cítíš srdcem. (Luboš)

Než se vrátíme zpět ke strategiím přístupu k romskému dítěti, uděláme malou odbočku, prostřednictvím které se pokusíme objasnit emotivitu předchozí repliky a podrobněji otevřít a popsat jednu z významných kategorií, která je zcela dominantní i v kontextu dalších kvalitativních výzkumů, jež jsme paralelně realizovali. Kategorii bychom mohli označit jako **komplex barevné odlišnosti**. Komplex vzniká jakoby „náhlým odkrytím" identity člověka, který do té doby žije ve svém nejbližším společenství (i majoritní společnosti) a není si vědom žádných i fyzických znaků, které by ho měly odlišovat. Na svoji odlišnost je často upozorněn až svými vrstevníky z majoritní společnosti a takové odhalení je vnímáno jako skličující a zcela ponižující. Dokladem takového komplexu jsou příběhy dospělých, kteří vzpomínají na tento den jako na klíčovou životní událost, která výraznou měrou determinovala utváření jejich sebepojetí. V příbězích jsou také samotnými vypravěči naznačeny strategie, které napomohly vyrovnat se s touto psychicky náročnou životní situací.

6. 1 Příběh první: *Stydí se za svou barvu kůže*

Já mám jeden takový příběh. Prostě mám jednu známou a ta má malou holku, je tmavá. Šla do školy, přišla domů s brekem. Maminka ji viděla ve vaně. A říká: „Co tady děláš?" A ona si vzala kartáč a drhla se a řekla jí, že ***se stydí za svou barvu kůže****. Maminka šla do školy a tam jim to řekla a taky z toho nic nebylo. Takže děti tak trpí. Ani ty učitelky si to nenechají vysvětlit. To je ponížení pro nás. Ty děti s tím budou vyrůstat pořád.*[7]

6. 2 Příběh druhý: *Já jsem něco špatného*

Já jsem měla problémy už od 1. třídy, chodila jsem na Xxx, tam to bylo fakt hrůza. Když si to teď vracím zpět a vzpomenu si, tak to nebylo úplně tak, jak to mělo být. Jak říká Michaela, já si myslím, že člověk potřebuje a to dítě opravdu tu podporu u kamarádů, a já jsem ji měla i od sourozenců, od mé starší sestry, která mě podpořila. Já jsem jen chtěla říct, že jsem si tak vzpomněla na jednu věc, že je hrozné, že já jsem se snad i jednu dobu styděla za to, že jsem Romka, já jsem si myslela, že to není v pořádku, a to mi bylo málo, nějak 11 nebo 12 let a vím, že se mi děti posmívaly, a já jsem si řekla, to je něco špatného, ***já jsem něco špatného****. Jakoby ty děti mají určitý ten okamžik, kdy se stydí za to, že jsou Romové. To je hrozné.*[8]

6. 3 Příběh třetí: *Nechápal jsem, co se děje*

Já jsem zažil situaci, kdy jsem do páté třídy nevěděl, že jsem cikán. A byl jsem jediný ve třídě. A když mi pak někdo řekl, že jsem „gipsy" nebo „cigoš", tak jsem nechápal, co se děje. A pak jsem zjistil, že i kdybych se učil na samé jedničky, vždycky budu mít za tři. A vždycky, když jsem udělal nějaký test, vždycky jsem ho měl horší než ostatní. A to asi

[7] Citace příběhu jedné z žen z výzkumu autora o emancipaci a aktivizaci romských žen. *Buďte rádi, že máte chytré ženy* aneb Romská žena v zrcadle vyprávění. Autoři Lenka Gulová, Jiří Němec, Ema Štěpařová. 2006.

nebylo o tom, že bych byl blbý nebo že by se mi nechtělo učit. Bylo to o tom, že tato společnost nás bere a bude nás brát, že jsme něco míň než vy.[9] (…) *Já ani nechápal, co to znamená cikán, tak jsem se ptal rodičů, ti mi řekli, ať si těch lidí nevšímám. Pak mi řekl kamarád, že kdo se mnou bude chtít kamarádit, bude můj kamarád i přesto, že jsem cikán, kdo nebude chtít, bude mě pořád pomlouvat. Tím jsem si udělal jasno a mám takové řešení, že nemám na nikoho žádný metr, na nikoho se nepovyšuji ani neponižuji a když se mi něco nelíbí, řeknu to každému do očí. Co cítím. Nechodím kolem horké kaše.* (Luboš)

Komplex barevné odlišnosti může být příčinou nejen sociálního vyloučení, ale významnou měrou se podílí i na vzdělávacích a výchovných problémech dětí. Zajímali jsme se o strategie budoucích pedagogů, kteří by podobným sociálně pedagogickým problémům měli předcházet a skrze ně se vracíme k našemu úvodnímu problému o specifické sociální komunikaci s romským dítětem.

Máme malé děti a když vznikne tento problém, tak si ukazujeme, že máme všichni dvě oči, všichni stejné nohy, ruce a ani já ani oni nejsou víc. A pak ukazujeme, aby měly nějakou motivaci, že paní ředitelka je Romka a že je i spousta dalších Romů, kteří to někam dotáhli. A že když budou chtít a budou se snažit, že možnosti mají. (Marie)

Já byla na školení a tam byla paní, která dělala romskou asistentku, vzpomínala na svoje dětství a říkala, že u Romů se křičí. Nechápala, když učitelka něco řekla pěkně a přitom to myslela špatně. Něco jí vyčítala a ona nechápala, jak to, že neřve. A ty naopak říkáš, že když na cikánské dítě zařveš, tak ono si ještě víc dovolí. (Dominika)
Já to myslím tak, že když chceš udržet jeho pozornost, tak mu musíš dát najevo, že ty se ho nebojíš. Že jsi nad ním. A říct: „Tak toto nesmíš!“ Hlavně se nebát. Klidně mu říct, že dostane facku. (…) *U nás byla „gadžinka“ s tím, že nás bude hlídat. My jsme byly malé děti. A matka jí řekla, ať nás klidně propleská, když bude problém. Dala jí svolení. A ona byla celou dobu v koupelně a měla strach vylézt ven. Nás tam bylo pět, pořád jsme chtěli, aby šla ven. Tak abyste takhle nedopadli.* (Luboš)
Oni to berou jinak, když na ně zařve Rom. Tak to vezmou. V momentě, když to udělá někdo bílý, tak mají naučené z domu, že je diskriminujeme, co na ně saháme, řveme a to i když od nich stojíš půl kilometru. Takže to na ně vždy neplatí. Když jsi bílý, řvát na ně nemůžeš. To je zakořeněné v rodině. Když je někdo „gadžo“, tak jim ubližuje. A hotovo. (Marika)

Studenti navrhují různé strategie, od racionalizace přes nabídku vzoru, se kterým by se mohly děti identifikovat. Sám příslušník romské komunity nabízí „užší mantinely“ ve výchově a jednoznačnost, důraznost až striktnost pokynů, které jsou doprovázeny patřičnou hlasitostí a intonací řeči. Takové strategie jsou nahrazeny zkušeností, která jednoznačně zapovídá na děti zvyšovat hlas, nebo jim dokonce vyhrožovat tělesnými tresty. Zatímco příslušník romské minority si je vědom odlišností, které by byly patrné v jeho výchovné strategii uplatňované vůči romskému a bílému dítěti, český pedagog (student) by používal individuální přístup bez větších diferencí ve vztahu ke kulturním odlišnostem minority a majority.

[9] Třetí příběh je reflexí dětství našeho studenta, který byl jedním z účastníků ohniskové skupiny.

Studenti však velmi citlivě reflektují dominantní postavení rodičů (ať už matky nebo otce), před kterými mají děti velký respekt. Znovu můžeme identifikovat kategorii denního režimu a s ním souvisejícího řádu. Ztráta autonomního jednání dětí je typická ve chvíli, kdy jsou rodiče mimo domov.[10] Další repliky dokládají sociální zralost studentů - budoucích pedagogů, jsou schopni použít strategie jednání, které vedou k jasnému a důslednému dodržování pravidel a vzájemnému respektování. Naplnění těchto pravidel pak naplňuje očekávání obou ze zúčastněných stran, aniž by vznikala nedorozumění a možné konflikty.

7 Závěrem

Prostřednictvím otevřeného kódování jsme měli možnost nahlédnout do problematiky přípravy romských žáků v jejich vlastním rodinném prostředí. Přestože jsme vzhledem k relativně malému rozsahu příspěvku nemohli pojednat ve větším rozsahu o celé problematice, naznačili jsme alespoň základní kategorie, které provází pedagogickou práci studentů – domácích učitelů v romských rodinách. Vlastní reflexe jsou v mnoha ohledech podobné výpovědím učitelů a napomáhají nám pochopit, popřípadě i vysvětlit problematiku výchovy a vzdělávání romských dětí. Výroky studentů jsou také dokladem, že k mnoha jevům, se kterými se pedagog při vzájemné interakci s dítětem a rodiči setká, přistupuje intuitivně a využívá všech svých „silných stránek“ osobnosti.

Použitá literatura:

GULOVÁ, L.; ČECH, T. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží*. Na pomoc romským pedagogickým asistentům. 1. vyd. Brno : MSD ve spolupráci s Kabinetem multikulturní výchovy PdF MU, 2003. ISBN 80-86633-03-3. 147 s.

GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno : MSD ve spolupráci s Kabinetem multikulturní výchovy PdF MU, 2004. ISBN 80-86633-14-4. 231 s.

GULOVÁ, L., NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E.: Buďte rádi, že máte romské ženy, aneb romská žena v zrcadle vyprávění. In Hašková, H., Křížková, A., Linková, M.: *Mnohohlasem. Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2006, s. 283 – 299. ISBN 80-7330-087-7.

MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. 1. vyd. Hradec Králové, Nukleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9. 188 s.

MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. 1. vyd. Hradec Králové, Nukleus, 2003. ISBN 80-86225-47-1. 252 s.

MORGAN, D. L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4. 99 s.

NAVRÁTIL, P. Romové v české společnosti. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8. 223 s.

NĚMEC, J. Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. 1. vyd. Brno : PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3727-X. 85 s.

PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. 1. vyd. Prešov, 2003. ISBN 80-8068-155-4. 177 s.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. 199 s.

[10] Srov. vyprávění příběhu, ve kterém „gádžinka“ hlídala romské děti.

SMÉKAL, V.; GRAY, H.; LEWIS, CH. A. *Together we will learn – ethnic minorities and education*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-86598-40-3. 214 s.
STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60. 197 s.
ŠEVČÍKOVÁ, S. Hodnoty a zvyky Romů v České republice. In Sirovátka, T. (Ed.). *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovných skupin.* Brno : MU a Georgetown, 2004, s. 117 - 136. ISBN 80-210-3455-6 a ISBN 80-86251-19-5.
ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.