

FORMOVANIE IDENTITY RÓMSKEHO ŽIAKA V PODMIENKACH INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE¹

Identity Formation of Roma Pupils in the Conditions of Inclusive Education

Ladislav Horňák²

Abstrakt: Cieľom príspevku je upriamiť pozornosť na spolužitie majoritného obyvateľstva a rómskeho etnika, ktoré vykazuje časté anomálie. Tie sa týkajú najmä spolužitia s rómskymi komunitami, ktoré žijú spôsobom života nami nazývaným tradičným. Vzájomná animozita vyplýva z iných životných priorít, z iného spôsobu života, ktorý akosi prirodzene vyúsťuje do ich často dobrovoľnej segregácie a z toho vyplývajúcej marginalizácie. V minulosti to bolo viac viditeľné, ale v dnešnej dobe sa životný priestor majority a rómskeho etnika stále viac prelína, hoci mnoho problémov ostáva. Nežijeme už tak oddelene, vzájomne sa ovplyvňujeme stále viac, čo vplýva aj na sebauvedomovanie jednotlivca, na vytváranie jeho identity. Napriek tomu stále ešte máme „ostrovy“ segregácie rómskeho etnika. Našou snahou je eliminovať ich v čo najväčšej miere zapojením členov týchto „ostrovov“ do života spoločnosti, a to aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie, ktorá by mala byť prítomná od začiatku ich inštitucionálneho vzdelávania. Pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je nesmierne dôležité všetkými dostupnými prostriedkami podporiť vytváranie stimulujúceho prostredia v škole, mimoškolskom prostredí, ale aj doma.

Kľúčové slová: rómsky žiak, marginalizované prostredie, sociálne znevýhodnené prostredie, inkluzívna edukácia, identita.

Abstract: The aim of the paper is to draw attention to the coexistence of the majority population and the Roma ethnic group, which shows frequent anomalies. In particular, these concern the coexistence with Roma communities that live a way of life we call traditional. Mutual animosity stems from different priorities in life, from a different way of life, which somehow naturally results in their often voluntary segregation and the resulting marginalisation. In the past this was more visible, but nowadays the living space of the majority and Roma ethnic groups is increasingly intertwined, although many problems remain. We no longer live so separately, we influence each other more and more, which also influences the self-awareness of the individual, the formation of his identity. Nevertheless, we still have „islands“ of segregation of the Roma ethnic group. Our effort is to eliminate them as much as possible by involving the members of these „islands“ in the life of society, including through inclusive education, which should be present from the beginning of their institutional education. For pupils from socially disadvantaged backgrounds, it is extremely important to promote, by all means available, the creation of a stimulating environment at school, in the out-of-school environment and at home.

Key words: Roma pupil, marginalized environment, socially disadvantaged environment, inclusive education, identity.

Úvod

Spolužitie majoritného obyvateľstva a rómskeho etnika sa datuje na území Slovenska od 14. storočia. Toto dlhé obdobie je charakteristické neustálymi konfliktmi vo vzájomnom spolužití. Je to neustály stret odlišných kultúr bez hlbšej snahy o vzájomnú akceptáciu. Rómske etnikum samozrejme nie

¹ Prijaté do redakcie/Paper submitted: 23. 01. 2025

² Ladislav Horňák, doc., PaedDr., PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Ul. 17. novembra 1, 080 16 Prešov, Slovenská republika (<https://orcid.org/0000-0003-4825-1960>). E-mail: ladislav.hornak@unipo.sk. Osobné údaje zverejnené s písomným súhlasom autora.

je homogénne a nemožno ho chápať iba z pohľadu neakceptovateľných kultúrnych rozdielov. Najmenej pozitívne sú vnímaní Rómovia žijúci v marginalizovanom prostredí, ktorí sa najviac identifikujú so svojím rómstvom a prejavujú najväčšiu rigiditu k zmenám, ktoré by zlepšili ich život, ale aj postoje majoritného obyvateľstva k nim. Títo sú pre väčšinu majoritného obyvateľstva stále nepoznaní. Je mu cudzí spôsob ich života, rodové tradície, spôsob myslenia a vnímania sveta. Majoritou sú vnímaní negatívne pre nevhodné správanie, nesprávne hygienické návyky, životosprávu, hodnotovú orientáciu, ako aj pre svoju hlučnosť, agresivitu a asociálne správanie časti tejto minority (cca 40 %), ktorá je najviac „na očiach.“ Negatívne postoje často bránia hlbšiemu poznaniu a pochopeniu rómskych špecifik. Rómovia vždy boli odlišní od majority a stále mali nízke sociálne postavenie, čo vo veľkej miere platí dodnes. Kultúrnejšia a vzdelanejšia skupina Rómov majorite vôbec neprekáža, a preto o nej ani neuvažuje v intenciách „inakosti“ (Horňák, 2005).

Cestu zlepšenia tejto skutočnosti vidíme v zavádzaní inkluzívnej edukácie v našom školstve vo vzťahu k rómskym žiakom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia. V prostredí inkluzívnej edukácie nám pôjde o pozitívne zmeny v identite rómskych žiakov. Vychádzame z predpokladu, že proces identifikácie, stotožňovania sa je tendencia priblížiť sa svojimi vlastnosťami k ostatným žiakom, členom skupiny, triedy, kam žiak patrí.

Charakteristika pojmu identita

Na identitu sa môžeme pozeráť z rôznych uhlov pohľadu. Je jednou z aktuálnych tém súčasnej psychológie, sociológie, etnológie, politológie atď. Pod identitou človeka máme na mysli súhrn jeho sebaobrazu spolu s jeho seba projektom, plánmi a aspiráciami do budúcnosti a tiež s jeho sebarešpektom. Psychológia ju chápe ako vedomie, pocit človeka, že je stále ten istý, aj keď sa časom mení. Je to pocit, že je autentický, je sám sebou. Je to pocit svojbytnosti, jedinečnosti, odlišiteľnosti človeka od iných ľudí. Říčan (2003) uvádza, že v psychológii je rozšírený názor, že pevná osobná identita je dôležitou zložkou a ústredným usporadúvacím faktorom zrelej osobnosti. Sociológia vníma identitu ako jednotu vnútorného života človeka a jeho vonkajšieho konania. Je to intenzívny pocit vlastnej totožnosti, ktorý človek prežíva so svojou komunitou. Slovník filosofických pojmov súčasnosti (2005, s. 81) charakterizuje pojem identita ako „výraz určitej (relatívnej) kontinuity v čase, keď jedinec zostáva sám sebou v plynutí času, predstavuje určitý jedinečný spôsob existovania ja, prejavuje sa určitou jednotou v konaní a reči, týka sa samotného základu (bytia) osobnosti, individuality, kolektivity. Realizuje sa v styku s druhými individualitami a spoločnosťou, v styku so svojim vlastným bytím (zdroj, prameň, jadro seba samého).“ Žilínek (1999) uvádza, že identita v najširšom poňatí vyjadruje zhodnosť, harmóniu, jednotu, stálosť, nezameniteľnosť, nerozpornosť subjektu. Je výpoveďou o sebe samom, o poznaní seba vo vzťahu k iným, zistenie zhody, ale aj odlišností medzi ľuďmi, národmi, štátmi i kontinentmi.

Mali by sme si uvedomiť, že identitu nie je možné presne kvantifikovať, vymedziť či zmerať. Identita nie je človeku daná, jestvujúca a priori. Každý človek

hľadá svoju identitu v odpovediach na otázky: Akým som človekom? Čím sa líšim od iných? Odpoveďou je sebadefinovanie pre iných ako osobnosť (Výrost a kol., 1997). Významným znakom identity je jej mnohovrstevnosť, pretože človek seba aj iných ľudí definuje v kontexte mnohonásobne sa prelínajúcich skupinových identít. V rôznych situáciách sa zvyčajne identifikujeme stále inak, môžeme sa identifikovať profesne (učiteľ, lekár), teritoriálne (Slovák, Prešovčan), záujmovo (záhradkár, poľovník) či rodičovsky (matka, otec) a pod. (Mann, 2006). Fakt, že pojem identita nie je možné jednoznačne, exaktne vymedziť, potvrdzuje napr. aj Kellner (1992), ktorý konštatuje, že v dnešnom svete sa identita stáva pohyblivou, mnohopočetnou, sebareflexívnou a je predmetom zmien a inovácií. Osobná (personálna) identita je neodmysliteľnou súčasťou každého človeka. Je výslednou mozaikou poskladanou z ostatných identít, ale zároveň aj prvkom rozhodujúcim o váhe jednotlivých identít, je prvkom určujúcim, ako bude výsledná mozaika vyzerat' (Matulay, 2006). Problém identity ako personálnej identity naráža na problém, ako zjednotiť pojem identity, založený v tradícii predovšetkým na konštantnosti a nemennosti, s dynamickým ponímaním reality, ktoré je evidentné aj vo vzťahu k ontogenéze človeka. Personálna sebaidentifikácia je nemysliteľná bez sebaidentifikácie konkrétnej osobnosti, žijúcej v určitých dejinných, sociálnych a kultúrnych podmienkach. Autenticnosť je charakteristickou vlastnosťou každého jedinečného životného objektu. Pri personálnej identite nie je možné prijať definitívnu odpoveď ako jednoznačne platnú, lebo aj sám človek sa vyvíja tak, ako sa vyvíjajú okolnosti jeho života (Navrátilová, 2008). V súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním rómskych žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komunít nám ide o to, aby okolnosti ich života boli prijateľnejšie a ich personálna identita sa formovala v súlade s predstavami dnešnej modernej spoločnosti.

Ľudská identita je utváraná dialogicky a komunikatívne, a preto vnímanie samého seba závisí od toho, ako ma vnímajú druhí, a teda je podmienená v dobrom i zlom zmysle uznaním poskytovaným či odopieraným druhými (Pavlovičová, 2004). Proces sebadefinovania je založený na porovnávaní sebavnímania a objektívneho vnímania inými, a preto môžeme konštatovať, že svoju identitu určujeme neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je uznanie zo strany druhých. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že personálna, osobná identita obsahuje v sebe vývinový aspekt, na ktorom by mala škola stavať vo vzťahu k rómskym žiakom. Vágnerová (2012) uvádza, že osobná identita je definovaná vymedzením seba samého ako jedinca odlišného od ostatných, ale existujúceho v kontexte vzťahov s ostatnými. Vzťahy s ľuďmi a život, ktorý prebieha v interakcii s nimi, predstavuje jeden zo základných aspektov rozvoja sebapoňatia. Môžeme teda povedať, že človek je definovaný ľuďmi, ku ktorým je viazaný. Súčasťou ich identity budú vzťahy k určitým ľuďom alebo skupine (triede), do ktorej budú patriť a budú sa cítiť nimi akceptovaní. Preto je dôležité, aby rómski žiaci prichádzali do kontaktu so spolužiakmi (učiteľmi a pod.), ktorí budú ich sebaponímanie, a teda identitu ovplyvňovať pozitívne. To je výrazný argument obmedzovania škôl s čisto rómskymi žiakmi z marginalizovaných

komunit, čo je ťažká úloha najmä na východe a juhu Slovenska s výraznejším zastúpením rómskeho obyvateľstva.

Androvičová (2004) uvádza, že identita jednotlivca sa vytvára v dvoch vzájomne spätých rovinách. Prvou z nich je postupná identifikácia s rôznymi skupinami, druhá je postupné diferencovanie sa od ostatných prijímaním alebo odmietaním hodnôt, noriem a ideálov či vzorov, s ktorými získava skúsenosť. Dnešok je dynamická doba a v nej je nutné upustiť od úzkoprseho, v podstate už prekonaného chápania identity jednotlivca. Dnešná identita sa prejavuje ako plurálna identita, existujúca v neustále sa meniacej konštelácii. Welsch (1993) hovorí o rozširovaní registra identity v podobe generovania nových, vyslovene plurálnych identít. Z tohto dôvodu je dôležité zdôrazniť aj fakt, že v procese rozvoja individuálnej identity je zážitok skupinovej identity nezastupiteľný. Skupinová identita funguje ako opora v mladosti nejasej a meniacej sa individuálnej identity. Prináša mu určitú orientáciu vo vzťahu k sebe aj okolitému svetu. Čím je identifikácia so skupinou silnejšia, tým je jedinec konformnejší k jej hodnotám a normám, resp. tým má väčšiu snahu o viditeľné vyjadrenie k skupinovej príslušnosti – triede či škole (Vágnerová, 2014). V období vstupu dieťaťa do školy majú v procese formovania identity významnú úlohu práve vzťahy s rovesníkmi. Dieťa pociťuje intenzívnu potrebu prináležať k triede, vytvára si tesnejší pomer k tejto sociálnej skupine (Ľuptáková, 2006). Preto je veľmi dôležité, aby sa marginalizovaní rómski žiaci vzdelávali v inkluzívnych podmienkach spolu so žiakmi majority. Z tohto pohľadu je spochybiteľný argument, že inkluzívna môže byť aj škola s čisto rómskymi žiakmi (pri splnení ostatných podmienok inkluzívnej školy). V našich školách je vo vzťahu k rómskym žiakom prítomný aj problém dvojitej sociálnej identity. Tá je chápaná ako členstvo žiaka v dvoch sociálnych skupinách, s ktorých jedna je spoločnosťou chápaná ako kontradiktórna. Sociálna norma nezlučiteľnosti dvoch (alebo viacerých) skupinových členstiev stavia žiaka pred nutnosť vyrovnávať sa so svojou dvojitou identitou. Najčastejšie tak, že je nútený vybrať si (Bačová, 1997). V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že každý človek, každý z nás má viac identít. Sme Slováci, Európania, Prešovčania, príslušníci rôznych národností. Ide nám hlavne o to, aby sa identita Rómov nevnímala ako niečo negatívne, ako niečo, za čo je potrebné hanbiť sa. Nechceme teda potierať rómsku identitu, ale chceme, aby sa Rómovia začali viac identifikovať ako plnoprávni občania Slovenska a občania Európy, občania konkrétneho mesta či obce.

Národná/etnická identita vo vzťahu k rómskemu etniku

Označenie národná, resp. etnická identita je trochu nejednoznačné z toho dôvodu, že odborníci tiež nejednoznačne charakterizujú Rómov. Niektorí im pripisujú status národa, iní národnosti či etnickej skupiny, ďalší národnostnej menšiny či etnika, čiže mohli by sme identifikovať viacero označení Rómov. Preto si kladieme otázku: Ako to vlastne je s identitou Rómov? Pokúsime sa do tejto problematiky vniesť trochu viac „svetla.“

Národná identita v spojitosti s národom odzrkadľuje osobitosť a špecifickosť tejto formy ľudskej existencie, do ktorej je jedinec vtáňovaný prostredníctvom rôznych mechanizmov identifikácie. Národná identita tak zahŕňa aj spoločnú historickú pamäť a skúsenosť, reprezentuje kontinuitu tradície a kultúrne spojoivo medzi generáciami, integráciu komunity danú spoločným jazykom a sebareflexiou podmienok národného spoločenstva, ktoré sa v súčasnosti rozvíja prevažne v rámci národných štátov (Piscová, 1997). Problémom Rómov je fakt, že nemajú vlastný štát, ale žijú v rôznych národných štátoch Európy aj sveta. Tento fakt sťažuje identifikáciu ich národnej identity. Piscová (1997) ďalej vysvetľuje, že národná identita plní rôzne funkcie, spomedzi ktorých je významná integračná úloha tejto kolektívnej podoby sebaidentifikácie a sebainterpretácie. Jej prostredníctvom sa formuje solidarita medzi členmi spoločenstva a pocit spolupatričnosti. Neurčitá, celkom legitímna potreba niekam patriť zohráva úlohu ako mobilizačný a zjednocujúci činiteľ spoločenstva, najmä v situáciách vonkajšieho ohrozenia. Pocity povinnosti a záväzkov koreniace v cite spolupatričnosti pomáhajú prekonávať napätie a kolízie v rámci sociálne a demograficky širšie štruktúrovanej viacnárodnej komunity (štátu). Čo sa týka Rómov, podľa Jurovej (1997) predstavujú veľmi pestrý heterogénny svet, zložený s početných skupín, tvoriaci etnickú komunitu s mnohými spoločnými atribútmi. Patrí k nim spoločne prežívaná historická skúsenosť netolerancie, prenasledovania a vyvražďovania, diskriminácie a rasizmu, ktorá u Rómov sformovala silný pocit spolupatričnosti a etnickej solidarity. Pretrvávajúce a prežitie tohto kultúrne tak odlišného etnika, rozdeleného na malé rodinnoskupinové lokálne i rodovo-kmeňové jednotky roztrúsené v priestore na okraji majoritnej spoločnosti, nás neprestáva prekvapovať.

V súvislosti s národnou identitou Rómov sa stretávame aj s označením etnická identita. Etnická identita sa tvorí v rámci sociálnych vzťahov, v ktorých jedinec existuje. V etnicky homogénnom prostredí spoločenstvo nepovažuje za problém určiť a odôvodniť svoju etnicitu. V zmiešaných prostrediach je situácia komplikovanejšia, rozdiely by mali byť viditeľnejšie. Sociálna identita akejkolvek pospolitosti, a teda aj etnickej, je jej vnútornou charakteristikou, nesformovala by sa bez prítomnosti iných odlišných pospolitostí (Paukovič, 1997). Etnicita je „vzájomne previazaný systém kultúrnych (materiálnych a duchovných), rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode, pôsobiach v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka a jeho etnickú identitu“ (Veľký sociologický slovník I, 1996, s. 275). Etnicita je teda súhrn vlastností či znakov vymedzujúcich etnikum. Hubinger (1988) charakterizoval etnicitu ako „súhrn a vzájomne previazaný systém a spoločenstvo kultúrnych (materiálnych a duchovných), rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode, pôsobiach v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka, jeho etnickú identitu a orientáciu“ (s. 45). Ďalej autor uvádza, že na uznanie etnicity je potrebné, aby nositeľom uvedených znakov bola skupina ľudí, aby sa medzigeneračne tradovali a boli relatívne stabilné, resp. obmedzene variabilné. V tejto súvislosti Bačová (1992) uvádza, že po novembri 1989 začali Rómovia

hľadať svoje miesto v sociálnej organizácii spoločnosti, vytvárať potvrdzujúce kultúrne inštitúcie, etnické siete, t. j. inštitucionalizovať svoju etnicitu. Časť rómskej inteligencie sa postavila do čela občianskych rómskych iniciatív a politických strán, ktoré sa zapojili do volieb v roku 1990. Rómske občianske a politické hnutia sú však poznačené komplikovaným hľadaním rómskej identity vnútri rómskeho spoločenstva, ako dôsledku predchádzajúceho historického vývoja. Nesdale, Rooney a Smith (1997) vymedzujú etnickú identitu ako „*rozsah toho, čo si jednotlivec uchováva ako postoje, hodnoty, vieru a spôsoby správania zo svojej etnickej skupiny*“ (s. 570).

Identita Rómov vykazuje rozporuplný vzťah k svojej etnicite – od jej znehodnocovania a neuznávania (či už predstieraného alebo reálneho) cez pocity menejcennosti až po jej nekritické a preceňujúce hodnotenie (Bačová, 1992). Etnická identita, ako konštatuje Mann (2001), je emocionálna záležitosť – „*som tým, kým sa cítim*.“ Človek môže svoju identitu cítiť ako plus, ale aj ako príťaž, ktorá mu bráni v spoločenskom raste. Človek môže svoju etnicitu počas života aj zmeniť, vyrastie napríklad v tom, že nevie, kým je a potom sa s tým vyrovnáva. Stupeň etnickej identifikácie Rómov (romipen) úzko súvisí s ich vzťahom k vlastnej minulosti a tradičnej kultúre. Mann (2006) ďalej upozorňuje, že etnická identita je sociálnou konštrukciou, ktorá vychádza z predstavy o sociálnej diferenciácii ľudstva. Jej výrazným znakom je emocionálny charakter. Nebezpečenstvo vidí v skutočnosti, keď začneme na ňu klásť dôraz. Môže dochádzať k etnizácii spoločnosti, ktorá môže vyústiť do prejavov nacionalizmu, šovinizmu, xenofóbie a rasizmu. Oponuje mu Davidová (2006), ktorá tvrdí, že formovanie rómskej etnickej identity, ktorá v žiadnom prípade nie je len sociálnou konštrukciou, je zložitý proces, v ktorom zatiaľ chýba zásadná koncepcia. Na druhej strane súhlasí s ním, keď uvádza, že etnická odlišnosť a etnická identita je dnes ešte viac podložená sociálnymi rozdielmi a vzájomným sociálnym dištancom medzi rómskymi komunitami (najmä marginalizovanými) a majoritnou spoločnosťou, ale nie je smerom, ktorý by túto odlišnosť a vzájomné vzťahy posilňoval. Portik (2003) konštatuje, že je tu však aj hlbšie základné, ťažko postihnuteľné „jadro“ odlišností Rómov. Navonok sa prejavuje v biologických znakoch, antropologickom type, ktorý nesie stopy antropologickej diferenciácie Indov. Ďalšie znaky nadobúdajú podobu kultúrnej odlišnosti – jazyk, normy, hodnoty, spoločný historický osud a jeho prežívanie. Kultúrne odlišnosti sa však nevzťahujú len na zjavné odlišné charakteristiky, ale aj na podvedomé, exaktne nepostihnuteľné charakteristiky tzv. hlbkej kultúry, ktorú Rómovia sami výstižne nazývajú romipen (rómstvo). Tvorí esenciálnu subjektívnu bázu etnicity, ktorá v prípade Rómov prežila stáročia, prekračuje teritoriálne a triedne hranice a spôsobuje, že Rómovia na celom svete sa môžu dorozumieť (nielen jazykom) a vysvetľuje historickú perzistenciu tohto etnika.

Význam etnickej sebaidentifikácie a diferenciácie spoločnosti sa mení v obdobiach, keď dochádza k dôležitým spoločenským zmenám. Na Slovensku k takejto spoločenskej zmene došlo v roku 1989. Dencik (1991) v tejto súvislosti uvádza, že etnické identity sa kryštalizujú v procese sociálneho konfliktu. Vývoj na Slovensku po roku 1989 tomu nasvedčuje. Pred zmenou

spoločenských pomerov na Slovensku sa bývalý režim snažil Rómov asimilovať medzi majoritnú populáciu, ale tieto snahy boli neúspešné. Dnes majú možnosť budovať svoju národnú či etnickú identitu, hoci ani tento proces nie je jednoduchý a bez problémov. Pretože aj dnes sa stretávame s javmi, ktoré pre historické, kultúrne i sociálne napredovanie rómskeho etnika nie sú priaznivé. Objavuje sa skrývanie vlastnej národnej identity Rómov (Portik, 2003).

Etnická identita sama o sebe pôsobí pozitívne napr. pri navodzovaní pocitu istoty, bezpečia či ochrany jednotlivca. Problematická môže byť etnická identita minority, pretože môže vyvolávať u jej príslušníkov aj pocity neistoty a menejcennosti, ktoré sú sprevádzané negatívnym sebahodnotením. Časť minority sa potom snaží vyhnúť etnickej identifikácii a snaží sa o asimiláciu. V tejto súvislosti Holomek (2010) uvádza, že stále sa ozývajú hlasy, ktoré hodnotia identitu Rómov ako nežiaducu, keď sa objavuje v programoch spoločenskej integrácie Rómov. Pritom rómska (etnická) identita je úplne oprávnená. Spomína, že na jednej z českých univerzít existuje skupina kultúrnych antropológov, ktorá svojbytnosť rómskej identity považuje za hlavnú prekážku úspešnej integrácie Rómov a snažia sa to zdôvodňovať akousi teóriou „kultúry chudoby,“ ktorú Rómovia produkujú. Mohlo by sa teda zdať, že podpora etnickej identity Rómov je v rozpore s úsilím vzdelávať rómskych žiakov v hlavnom prúde vzdelávania. Súhlasíme s Holomkom, že je to len zdanie. Na upevňovaní a rozvíjaní etnickej identity Rómov sa vo významnej miere podieľa edukačný proces na školách. Len tak je možné efektívne presadzovať a zároveň upevňovať do reálneho života sociálne a ľudsky pozitívne hodnoty, prostredníctvom ktorých je možné eliminovať prejavy asociálneho, antisociálneho, deštruktívneho správania.

Potreba ľudí združovať sa do skupín je prirodzená, ale tolerancii a schopnosti akceptovať inakosť sa musíme učiť už od mala. Jedinou cestou do budúcnosti je výchova k interetnickej tolerancii. Mann (2006) je toho názoru, že sa musíme naučiť ľudí posudzovať podľa iných kritérií ako podľa etnickej príslušnosti. Podľa Kusina (2006) identitu Rómov je potrebné rozvíjať v civilizačnom kontexte, kontexte rozvoja celej spoločnosti a so zreteľom na priority tejto spoločnosti. Inak povedané, ide o proces osvojovania hodnôt, ktoré sú na jednej strane definíciou identity rómskeho etnika, ale na druhej strane signalizujú určitú pohotovosť Rómov zapojiť sa do dynamiky zmien v sociálnej, ekonomickej, kultúrnej či vzdelávacej oblasti. Identitu Rómov nemožno chápať len ako súčasť ich socializácie, tá má byť aj priestorom pre ich personalizáciu, kultiváciu ich osobnostnej svojbytnosti, pre identifikáciu ich JA.

Dôležitosť riešenia tejto problematiky Slovenská republika zdôraznila aj v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030*, kde sa v prioritnej oblasti Vzdelávanie (v čiastkovom celi 6) uvádza, že slovenské školstvo sa bude snažiť rozvíjať rómsku národnostnú identitu a podporovať realizáciu práv Rómov ako národnostnej menšiny s osobitným zreteľom na jazykové práva.

Kultúrna identita vo vzťahu k rómskemu etniku

Ešte pred charakteristikou kultúrnej identity sa krátko pristavíme pri pojme kultúra. Tá je veľmi širokým pojmom a nemá jedinú vysvetľujúcu definíciu.

Pojem kultúra je všeobecne používaný termín vo viacerých humanitných a lingvistických disciplínach. Niektorí antropológovia jej etymologický výklad chápu ako odvodený od slova kultivovať (Brislin, 1983). Súvisí teda s človekom a jeho činnosťou, spôsobom, ako si historicky zabezpečoval svoju existenciu a obživu. Vymedzenie pojmu kultúra bol a je predmetom úsilia odborníkov a výsledkom je množstvo definícií, ktoré odrážajú jej rôzne aspekty. Mistrík (1999) uvádza, že niektoré pramene hovoria o viac ako dvesto definíciách. Za všetky uvádzame komplexnejšiu definíciu kultúry vo Veľkom sociologickom slovníku (1996, s. 548), kde sa uvádza, že „*kultúra je súhrn prostriedkov a mechanizmov špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje program činnosti jednotlivcov a skupín, ktorý je fixovaný sociokultúrnymi stereotypmi a odovzdávaný prostredníctvom kultúrneho dedičstva. Kultúra vystupuje v podobe (a) výtvorov ľudskej práce, (b) sociokultúrnych regulatívov (noriem, hodnôt, kultúrnych vzorcov), (c) ideí (kognitívnych systémov), (d) inštitúcií organizujúcich ľudské správanie.*“ Podľa Gažovej (2014) kultúra predstavuje spoločné hodnoty a spôsoby hodnotenia, významy, normy, kódy, pravidlá či vzorce konania. V tomto zmysle možno kultúru chápať ako univerzálny, no pre konkrétne spoločenstvo špecifický, typický orientačný systém. Kultúra ako orientačný systém vymedzuje operačné pole jednotlivca, ktorý sa cíti byť súčasťou spoločenstva a na základe tohto predpokladu rozvíja vlastné formy fungovania vo svete. Centrálnou potrebou každého človeka je, aby sa vyznal vo svojom svete, aby sa v ňom dokázal orientovať. Človek je vo svojom živote účastníkom viacerých svetov a tie nie sú homogénne. Pozostávajú z odlišných navzájom mnohými väzbami poprepletaných zoskupení. Táto skutočnosť výrazne ovplyvňuje pripravenosť človeka na stretnutie s cudzím kultúrnym orientačným systémom. Všeobecne známa skutočnosť je, že zdrojom etnickej identity je kultúra etnického spoločenstva. Preto sa je potrebné venovať aj kultúrnej identite Rómov. Rómska kultúra je podľa Vankovej (2006) jednou z hlavných osobnostno-individuálnych dimenzií Rómov, prostredníctvom ktorej sa môžu postupne stierať hranice medzi sociálnym prostredím spĺňajúcim kritériá normality a mravnosti a sociálne znevýhodneným prostredím, v ktorom spomenuté kritériá značne absentujú.

V súčasnosti sa Rómovia nachádzajú vo veľmi zložitej situácii svojej vlastnej emancipácie a identifikácie. Otázky identifikácie Rómov tvoria komplex prelínajúcich sa problémov v rovine individuálnej i kolektívnej, etnickej i sociálnej identity, ktoré nie je možné postihnúť a objasniť z pohľadu len jednej vedeckej disciplíny. Množstvo otázok týkajúcich sa fungovania odlišného sociálneho systému rómskeho spoločenstva, silná sociálna identifikácia so skupinou, ktorej ponímanie zasahuje do etnológie, psychológie ale aj sociológie, ostáva zatiaľ bez vysvetlenia (Jurová, 1997). Rómovia sú v smerovaní a orientácii svojej ďalšej etnogenézy etnikom na rázcestí, sú v procese svojej emancipácie, národnostného rozvoja a etablovania sa.

Tradícia odovzdávaná mýtami, legendami, rozprávkami a rozprávami sa pretavuje do videnia sveta, v ktorom odlišnosť od ostatných vymedzuje históriu a osudy Rómov (podrobnejšie in Hlebová, 2010). Ich špecifické vnímanie sveta

sformovalo aj spoločenské vnútorné vzťahy, ktoré sa vytvorili sústredovaním rozličných skupín okolo symbolického kódu a spoločných hodnôt, tak aj vzťahy vonkajšie, v ktorých v istej kontrapozícii k majoritnému systému je vlastná odlišnosť prísne strážená a utvrdzovaná pravidlami správania sa a sociálnou kontrolou skupiny (Jurová, 1997). Vzhľadom na to, že pre kultúrnu identitu Rómov, je typická určitá konzervatívnosť, žiaci tohto etnika môžu byť vystavení v škole ohrozeniu nepochopenia. Riskujú, že ich videnie sveta nebude prijaté a prezentácia nimi osvojených kritérií a hodnôt prinesie negatívne reakcie zo strany učiteľa či spolužiakov. Opakované negatívne hodnotenie vstupuje do ich modelu sebahodnotenia a môže negovať doteraz nadobudnuté pozitívne obrazy seba samého. To môže vyústiť do izolácie, úniku a môže prerásť do agresívnych foriem správania alebo vyvolať psychické problémy. Negatívne hodnotenia vstupujúce do procesu sebaidentifikácie vyúsťujú do kvality súčasných, ale aj budúcich sociálnych vzťahov (Luptáková, 2006). Kreovanie kultúrnej identity rôznych spoločenstiev, a teda aj Rómov vidí Gažová (2014) v kontexte multikulturality. Tento proces bezprostredne súvisí s odpoveďami na dve zásadné otázky: *Je dôležité zachovať si kultúrnu identitu (zvyky, jazyk)? Je dôležité nadväzovať a pestovať vzťahy s inými skupinami, napr. s príslušníkmi dominantnej kultúry?*

Phinneyová (2003) rozlišuje štyri základné typy identít kreovaných v multikultúrnom prostredí:

1. segregáčny typ – silne naviazaný na etnickú kultúru svojich predkov; dôsledne vyznáva hodnoty, postoje a praktiky svojej skupiny; cíti sa byť dominantne príslušníkom kultúry pôvodu, menej sa identifikuje s krajinou, v ktorej aktuálne žije, necíti k nej príslušnosť; komunikuje najmä etnickým jazykom, jazyk hostiteľskej krajiny ovláda nedokonale; sociálne vzťahy udržiava najmä vo svojej skupine;

2. asimilačný typ – chce sa čo najskôr včleniť do väčšinovej spoločnosti; prejavuje malý záujem o kultúru svojho pôvodu; vytvára si nové sociálne siete mimo spoločenstva pôvodu a na dobrej úrovni ovláda štátny jazyk;

3. bikultúrny/integrovaný typ – nachádza sa niekde medzi predchádzajúcimi typmi, ktoré možno chápať ako extrémne; pestuje si identitu kultúry svojho pôvodu, ale zároveň sa cíti byť súčasťou spoločnosti, v ktorej žije, zvyčajne je bilingválny; pozitívne pocity voči dominantnej kultúre považuje za samozrejmosť;

4. difúzny/marginalizovaný typ – menej početný, zvyčajne má zmätok v obraze o svojej kultúrnej identite; často nenachádza cestu a cieľ života a nedokáže sa stotožniť s komplexnosťou sociálnej reality; ide o mimoriadne nestabilnú identitu, ktorá sa môže časom vyvinúť smerom k predchádzajúcim typom.

Je potrebné si uvedomiť, že utváranie kultúrnej identity je nepretržitý proces, do ktorého vstupuje premenlivá realita života, ako aj individuálne životné situácie. V inkluzívnej škole nám pôjde o to, aby sme čo najviac

eliminovali difúzny/marginalizovaný typ kultúrnej identity rómskych žiakov a dominantne budovali bikultúrny/integrovaný typ postupným prechodom od segregačného či asimilačného typu kultúrnej identity. Gažová (2014) v tejto súvislosti pripomína pretrvávajúce diskusie o vyprázdnenosti a škodlivosti pojmu kultúrna identita, ale aj posuny v chápaní minority, diskusie o prelínaní kultúr a stabilite/nestabilite identít, ako aj diskusie o nevyhnutnosti výchovy k interkultúrnym kompetenciám.

Napriek spomínaným negatívnym postojom k pojmu kultúrnej identity sa ukazuje, že táto problematika je nosná aj v súvislostiach včleňovania príslušníkov minorít do sociálneho a kultúrneho života, ale aj pri kreovaní európskej kultúrnej identity, ktorá by mala byť jednou z ciest pri prekonávaní tenzií z odlišností (Gažová, 2014). Sekyt (2004) formuluje dilemu vzťahu rómskej kultúry ku kultúre majority – *„alebo zachránime rómsku kultúru ako skanzen s tým, že Rómovia budú jeho zamestnancami a budeme im platiť mzdy vo forme sociálnych dávok, alebo umožníme Rómom cestu k úspechu za cenu premeny rómskej kultúry, pretože rómstvo v súčasnej podobe Rómov znevýhodňuje.“* (s. 214). Inak povedané, niektoré prvky rómskej kultúry nie sú nasledovania hodné.

Balvín (1999) tvrdí, že v tejto etape vývoja je potrebné brať do úvahy pozitívne, životaschopné prvky rómskeho etnika, podporovať ich zdravé sebauvedomenie, vedúce k etnickej integrácii, a tým bez straty etnického vedomia účinnejšie napomáhať dobrému vzájomnému súžitiu. Zjavná je tendencia, ako aj potreba vymaniť sa u väčšiny Rómov z pretrvávajúcej (ale už čiastočne rozrušenej) etnickej endogamie, a napriek etnickej integrácii dôjsť k rovnocennému súžitiu. Jeho slová sú v intenciách nášho presvedčenia, že nie je vhodné potláčať etnickú a kultúrnu identitu Rómov, ale posilňovať ich interkultúrnu kompetenciu. U Rómov však musíme rozlišovať medzi kultúrou a spoločenským postavením. Tieto dva pojmy sú často akoby synonymom vzhľadom na nízku socio-ekonomickú situáciu časti rómskych žiakov. Kultúrne hodnoty, s ktorými sa rómske etnikum stotožňuje, sa nemôžu zamieňať s dôsledkami, ktoré vznikajú v dôsledku ich chudoby, znevýhodnenej situácie či spoločenskej marginalizácie. Z histórie vieme, že rýchla a úplná asimilácia národnej kultúry vo sfére iných kultúr a spoločentiev nie je možná. Zachovanie kultúrnej, národnej a etnickej identity špecifických subkultúr odкрýva cestu humánneho, multikultúrneho spolužitia a integrácie v spoločenských dimenziách ľudskej civilizácie (Kominarec, Kominarecová, 2015).

Mikulová, Kardis a Šturák a kol. (2018) uvádzajú, že v posledných desaťročiach vzrástol záujem európskych výskumníkov a mimovládnych organizácií o problematiku Rómov v širokom kontexte multikulturalizmu a multietnicity alebo kultúrnej identity. Kultúrna identita je vyjadrená v identifikácii s miestnou, regionálnou, národnou a jazykovou komunitou s morálnymi a estetickými hodnotami, ktoré charakterizujú toto spoločenstvo, v spôsobe asimilácie tradícií, zvykov, vzorov a modelov života v zmysle so spoločným osudom a jeho zmenami. Ďalej píš, že pre proces budovania kultúrnej identity jednotlivca a pre existenciu jednotlivca v mnohých

komunitách sú dôležité aj multikultúrne skúsenosti. Preto rozvoj interkultúrnej citlivosti od najskorších rokov života človeka umožňuje efektívne fungovanie v mnohých komunitných systémoch. Preto stojí za to zvážiť smerovanie zmien v multikultúrnom a medzikultúrnom vzdelávaní, ktoré by mohli byť dôležité v praxi výchovy a vzdelávania. Úlohou multikultúrnej výchovy je oboznámiť etnické menšiny s jazykom, históriou, kultúrou dominantného spoločenstva, výchovou k tolerancii, integráciou a prípravou na interakciu v multikultúrnej spoločnosti.

Ak v tejto súvislosti hovoríme spolu s Gažovou (2014) o nevyhnutnosti výchovy k interkultúrnym kompetenciám, je potrebné zdôrazniť, že interkultúrne kompetencie nie sú statickým javom ani striktne definovaným výsledkom enkulturácie. Predstavujú skôr dynamický, rozvíjajúci sa komplex emocionálnej pripravenosti, komunikačných zručností a schopnosti adekvátne konať v styku s inou kultúrou. Otázkami interkultúrnej výchovy sa v našich podmienkach zaoberá aj Ľuptáková-Vančíková (2008). Tiež naznačuje, že svet okolo nás bude stále pestrejší, a nielen učelia, ale aj žiaci budú stále viac a viac obklopení inakosťou. Na túto skutočnosť je potrebné mladého človeka pripraviť. Interkultúrna výchova zvyšuje adaptabilitu žiaka a vytvára priestor na obohatenie sa. Na spoločenskej úrovni poskytuje isté záruky vzájomnej akceptácie a nekonfliktného spolužitia na spoločnom území. Interkultúrna výchova sa snaží podľa Porubského (2002) o presadzovanie:

- rasovej, etnickej a náboženskej tolerancie,
- sociálnej spolupatričnosti a kultúrneho pluralizmu,
- empatického nazerania na svet a ľudí v ňom,
- spolupráce a kooperácie,
- ponímania inakosti ako výzvy pre poznávanie, porozumenie a prekonávanie predsudkov a stereotypov.

Mistrík a kol. (1999) uvádzajú, že pochopenie a rešpektovanie inej kultúry spočíva v uvedomení si spoločného základu. To znamená, že každý z nás je príslušníkom určitého národa, etnického alebo náboženského spoločenstva, ale každý z nás je v prvom rade človek. Napriek určitej kultúrnej odlišnosti máme podobné emócie a potreby, spoločnou tradíciou všetkých ľudí je dlhá ľudská história. Túto skutočnosť je potrebné sprostredkovať aj žiakom v škole. Je potrebné viesť ich k tomu, aby vnímali, že aj keď sa od seba odlišujú, zároveň majú veľa spoločných vlastností. Z tohto dôvodu nesmú v rámci interkultúrnej výchovy chýbať činnosti, ktoré ich učia hľadať to, čo ich spája. Stretávanie sa s inakosťou, kultúrnou odlišnosťou je dnes každodennou realitou, preto je pochopiteľné a prirodzené, že interkultúrne kompetencie sa stávajú dominantnými pre súčasnú dobu.

Proces identifikácie rómskych žiakov so žiakmi majority v inkluzívnej škole

Rigidita Rómov vo vzťahu k zmenám, ktoré od nich očakáva majoritné obyvateľstvo, evokuje otázku: *Dokážu sa identifikovať s majoritným obyvateľstvom v podmienkach inkluzívneho vzdelávania? Ak áno, do akej*

miery? V našom prípade identifikáciu chápeme ako proces stotožňovania sa, snahu priblížiť sa svojimi vlastnosťami a charakteristikami k iným osobám, členom skupiny, kam jedinec patrí. Predpokladáme že v inkluzívnom modeli vzdelávania, v ktorom sa spoločne vzdelávajú rómski aj nerómski žiaci, pričom ak rómskych žiakov bude v triede menej, budú sa snažiť začleniť do skupiny, identifikovať sa s ňou. Okrem svojej jedinečnosti sa ich identita tak zároveň bude prejavovať prostredníctvom systému sociálnych rolí, v ktorých vystupujú (Valentín, 2006).

Ľuptáková (2006) hovorí, že svoj sebaobraz si človek formuje na základe poznania toho, ako je jeho konanie hodnotené podľa morálnych kritérií jeho kultúry, jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Postupne sa zvnútorňuje s „predpísanými“ normami, pretože ich plnenie prináša ocenenie a uznanie a ich ignorácia, naopak, odmietnutie či vyčlenenie. Keďže celý proces sebadefinovania je založený na porovnávaní sebavnímania a objektívneho vnímania s inými ľuďmi, môžeme konštatovať, že svoju identitu určujeme neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je uznanie zo strany druhých. Širšie spoločenstvo inkluzívnej školy umožňuje jednotlivcovi väčšiu možnosť výberu hodnôt, noriem, vzorov správania sa a pod. Predpokladáme, že v tomto prípade bude dochádzať k rozkolísanej etnickej identite. Pre jej nositeľov je typické slovné deklarovanie svojej príslušnosti k rómskej etnickej skupine, ale v praktickom živote pôjde o postupnú stratu svojej pôvodnej identity, neusilovanie sa o jej reálne zachovanie, toleranciu k procesu nenásilnej asimilácie detí do väčšinového národa.

Samozrejme, že ak všeobecne považujeme kultúru a etnicitu za hodnoty, ktoré stoja za to, aby sa nielen zachovali, ale aj rozvíjali, tak potom to platí aj o kultúre a etnicite iných ľudí vrátane Rómov. Z toho vyplýva aj rešpektovanie existencie multikulturálnej a multietnickej školy (Valentín, 2006). Vyšpecifikovať a v praktickom spoločenskom živote rozvíjať (resp. zachovať, stabilizovať) fenomén etnickej identity je o to zložitejší problém, o čo je nájstojčivejšia potreba vytvárať cestu pre novú, globálnu spoločnosť, ktorá by bola schopná vo fenoméne „nadanárodného“ identifikovať aj „národné“ a v „národnom“ aj „etnické“, ale do istej miery „nadanárodné“ (Kusín, 2005). Ľuptáková (2006) v tejto súvislosti upozorňuje, že dieťa nemôže viesť dva životy súčasne a zakaždým, keď prekročí prah školy, zabudnúť na svoje sociálne cítenie a kultúru a vstúpiť do sveta iných. Charakteristické črty rómskej kultúry by mali v inkluzívnej škole slúžiť pedagogickým cieľom a nie odstrkovaniu a negácii, ktoré ju znehodnocujú.

V inkluzívnej škole každý žiak prežíva pocity uznania a osobnej ceny. Pri vytváraní takejto pozitívnej klímy v triede najdôležitejšiu úlohu zohráva učiteľ, ktorý svojím správaním a vystupovaním vedie žiakov k tolerancii a prijatiu žiakov z odlišného kultúrneho prostredia. Súčasťou jeho kompetencie je formovať prostredie, ktoré každému žiakovi poskytne anticipovanú sociálnu oporu charakterizovanú presvedčením, že blízke sociálne okolie je ochotné, pripravené v prípade potreby poskytnúť pomoc. Koubeková (2002) uvádza, že takéto prostredie je výrazom dobrých emočných väzieb, dobrej sociálnej

začlenenosti každého žiaka. Ide o pestovanie vedomia, že existuje niekto, kto je pripravený pomôcť. Takáto triedna klíma vytvára pocit istoty, posilňuje sebavedomie, mobilizuje žiaka, aby riešil problémy samostatne.

Je potrebné zdôrazniť, že identita vo všeobecnosti, ako aj vo svojich konkrétnych identifikáciách nie je ničím trvalým, nejakým nemenným fundamentom v poradí akcidentálnych zmien. Kladieme dôraz na procesualnosť, otvorenosť a tvorivosť v živote človeka. Dôležité sú pre nás procesy stávania sa človekom (Šedík, 2004). Identita teda nie je vec jedincovi daná, ktorá by jestvovala a priori. Jedinec hľadá svoju identitu v odpovedi na otázku, „akým som človekom“ a „čím sa líšim od iných“ a sebadefinuje sa pre seba a pre iných ako osobnosť.

Identitu Rómov je potrebné rozvíjať v civilizačnom kontexte, v kontexte rozvoja celej spoločnosti a so zreteľom na priority tejto spoločnosti. Je predsa nemysliteľné zavádzať, resp. obnovovať stredoveké remeslá a zanedbávať potrebu vedecko-technického vzdelávania, ktoré je dnes už bežným kultúrnym javom. Inými slovami, ide o proces osvojovania hodnôt, ktoré sú na jednej strane definíciou identity rómskeho etnika, ale na druhej strane signalizujú určitú pohotovosť Rómov zapojiť sa do dynamiky zmien v sociálnej, ekonomickej, kultúrno-duchovnej, vzdelávacej a inej oblasti (Kusin, 2005). Etnická identita ako jedna z foriem skupinovej identity je sociálnou konštrukciou, ktorá vychádza z predstavy o sociálnej diferenciácii ľudstva. Etnicitou rozumieme súbor domnelých vlastností, ktoré odlišujú jedincov jednej etnickej skupiny od jedincov iných sociálnych skupín. Navyše etnickú identifikáciu, presadzovanú rómskou elitou, nepociťujú mnohí Rómovia ako svoju potrebu, naopak, vnímajú ju často ako istý tlak, manipuláciu (Uherek, Novák, in Mann, 2004). Krekovičová (in Mann, 2004) uvádza aj názor, že orientácia na etnickú identifikáciu skrýva v sebe nebezpečenstvo narastania vzájomnej nedôvery z „etnizácie“ spoločnosti. Dôsledkom zväčšovania rozdielov môže byť namiesto očakávanej integrácie zväčšovanie medzietnickej segregácie. Naopak, politika štátu orientovaná na rozvoj občianskej spoločnosti, akceptujúca prirodzenú existenciu minoritných skupín a ich „právo na život,“ akcentujúca výchovu ku vzájomnej tolerancii prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania môže postupne eliminovať bariéry vzájomných stereotypov a vytvárať tak predpoklady k pokiaľ možno bezkonfliktnému spolužitiu v multietnickej spoločnosti.

Pred spoločnosťou stojí vážna úloha – aj prostredníctvom výchovy a vzdelávania – hľadať nový spôsob pozitívnej socializácie Rómov okrem iného aj preto, že intenzívnejšie narastajú také sociálnopatologické javy, ako sú kriminalita, mravná abnormalita, neochota sebavzdelávania, takmer primitívne formy sebarealizácie (krádeže, drobné podvody atď.). Ľudská solidarita zo strany majoritnej spoločnosti by mala byť jednou z foriem pozitívnej súčinnosti Rómov s Nerómami, formou, ktorá Rómom umožní vo väčšej miere vstupovať aj do tak zložitého a náročného procesu, akým je sebaidentifikácia. Na upevňovaní a rozvíjaní identity Rómov sa vo významnej miere podieľa výchovno-vzdelávací proces na školách. Jeho zásluhou je možné efektívnejšie presadzovať do reálneho života sociálne a ľudsky pozitívne hodnoty,

prostredníctvom ktorých je možné eliminovať rozličné prejavy antisociálneho či deštruktívneho správania (Kusin, 2005). Ide o výchovu k hodnotám, ktorá je v kontexte s pozitívnou socializáciou nesporne zložitým procesom. Tento rozmer výchovy predstavuje istý „zásah“ do identity, ktorú determinuje konanie, myslenie a vnímanie okolitého sveta, rámcovaného tradíciami, historickou, no dobou obmedzenou pamäťou a relatívne nízkym stupňom gnozeologického pokroku v reflektovaní zmyslu a významu života súčaníkov rómskeho etnika. V podstate axiologizáciou osobnosti Rómov sledujeme ich výchovu k normalite a mravnosti. To sa dá dosiahnuť aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie. Proces identifikácie rómskych žiakov so žiakmi majority by nemal mať za následok stratu ich národnej identity, ale posilnenie ich (niekedy slabšieho) sebavedomia. Identifikácia so žiakmi majority by mala eliminovať najmä nevhodné prejavy ich rómstva, akými sú napr. hlučnosť, nižší hygienický štandard, vzťah k vzdelaniu, zvýšený výskyt sociálno-patologických javov.

Škola však v tom nemôže ostať sama. Súhlasíme s názorom Mušinku (2022), ktorý tvrdí, že nízke vzdelanie Rómov nie je príčinou ich sociálneho statusu, ale jeho dôsledkom. Hovorí o tom, že štandardné formalizované vzdelanie na Slovensku nemá potenciál na sociálnu mobilitu, ale práve sociálna mobilita generuje zmenu prístupu k vzdelaniu. Výsledky jeho terénnych výskumov dokazujú, že ak nedôjde k zmene bývania, nenastane zmena záujmu o vzdelanie a následne o kvalifikovanú prácu. U Rómov, ktorým sa podarilo opustiť osadu a získať bývanie na úrovni strednej triedy, je po určitom čase evidentný nárast záujmu o vzdelanie. Zároveň sa postupne mení aj prístup k rodičovstvu (znižuje sa počet detí v rodine) a zamestnaniu (od tzv. šedej ekonomiky ku štandardnému trhu práce). To pre nás znamená, že keď nezmeníme sociálny status Rómov, tak sa veľké zmeny ani v rámci inkluzívneho vzdelávania neudejú, čoho príkladom sú aj projekty, ktoré stáli nemálo peňazí (MRK 1, MRK 2, PRINED a ďalšie) ale zmeny v ich prístupe ku vzdelávaniu a vzdelaniu, ako aj prístup k vlastnej identite sa nezmenil, alebo ak, tak len minimálne (podrobnejšie in Hlebová, 2024).

Napriek tomu inkluzívne vzdelávanie chápeme ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne problémy nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia, napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelávanie (UNESCO, 2005). Za východiskové hodnoty inkluzívneho vzdelávania Stubbs (2008) a Arnesen a kol. (2009) považujú rovnosť a sociálnu spravodlivosť, toleranciu, vzájomný rešpekt a participáciu, čo je potrebné v plnej miere uplatňovať vo vzťahu k rómskym žiakom pri vytváraní inkluzívneho prostredia školy. Inkluzívne vzdelávanie je otázkou sociálnej spravodlivosti. Požiadavka rovnosti a spravodlivosti vo vzdelávaní úzko súvisí s požiadavkou rešpektovania identity každého žiaka.

Hlavným kritériom inkluzívnej školy je na jednej strane dosiahnutie optimálneho a rovnakého prístupu vo všetkých výchovno-vzdelávacích procesoch pre všetkých žiakov a na strane druhej je to právo na odlišnosť,

pod ktorým rozumieme rešpekt a posilňovanie kultúrnych osobitostí menšinových skupín, v našom prípade rómskych žiakov. Němec a Vojtová (2009) tvrdia, že inkluzívne vzdelávanie spĺňa nároky na cielenú podporu sociálne znevýhodnených rómskych žiakov. Sociálne prostredie školskej triedy a školy disponuje prirodzenými sociálnymi štruktúrami. Interakcie a učenie prebiehajú v prirodzených sociálnych procesoch majú čo ponúknuť práve žiakom so sociálnym znevýhodnením, sú vhodné aj v prevencii rizík a deficitov vo vývine kompetencií spojených so sociálnym znevýhodnením, majú oveľa lepšie podmienky na zlepšovanie budúcej kvality života. V individuálnej rovine je inkluzívne vzdelávanie zamerané na kompetencie a disponibilné zdroje žiaka. V centre záujmu je otázka, akými schopnosťami žiak disponuje, aby mohol spĺňať určité požiadavky v konkrétnych sociálnych a učebných situáciách, resp. aby sa mohol vyrovnáť s požiadavkami na procesy učenia a socializácie.

V súvislosti s rómskymi žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia inkluzívne vzdelávanie môžeme považovať za kľúčový mechanizmus sociálnej inklúzie, pretože dosiahnutie plnohodnotného vzdelania a tým aj získanie kvalifikácie a uplatnenia sa na trhu práce je jedným z najdôležitejších cieľov k sociálnemu začleneniu (Pančocha, Slepíčková, in Bartoňová a Vítková, 2011). Inkluzívne vzdelávanie rómskych žiakov musí sledovať hlavný cieľ, a to sociálnu funkčnosť v dospelosti. Samozrejme, že socializáciu nemožno redukovať na depersonalizáciu ani na proces čistej kolektivizácie. V inkluzívnej škole ide o podporu sociálnej inklúzie, teda začlenenia rómskeho žiaka do sociálnej skupiny. Základným východiskom je vyzdvihovanie žiakových predností a koncentrácie pozornosti žiakov na tie oblasti, v ktorých sa daný žiak javí ako výnimočný. Ide o prirodzenú vieru v schopnosti dieťaťa a ich neustále vyhľadávanie, o poskytnutie možnosti prežiť úspech a byť pozitívne hodnotený nielen zo strany učiteľa, ale najmä zo strany spolužiakov. Každá pochvala a úspech znamená budovanie viery vo vlastné sily a priblíženie sa k vedomiu svojej hodnoty (Ľuptáková, 2005). V tejto súvislosti Uherek a kol. (2002) uvádzajú, že jedinec uprednostňuje také formy skupinovej identity, ktoré mu umožnia nachádzať výhodné miesto v spoločenskom systéme, ktorý ho obklopuje. Ak tento pocit v triednom kolektíve nenachádza, upína sa na svoju primárnu skupinu a svoju osobnú identitu bude vytvárať na základe interakcie s ňou. Tomu sa inkluzívna edukácia snaží prirodzene predchádzať.

V inkluzívnej škole ide o vytváranie takého edukačného prostredia, v ktorom každý žiak získava priestor na sebavyjadrenie. Bude mať možnosť prezentovať samého seba ako autentickú bytosť, zostať verný sám sebe, svojej originalite. Identita sa formuje v dialogickom rámci takže, hoci žiak prichádza do školy s určitým systémom hodnôt, vzorcov správania a predstavami, ktoré sa sformovali v rodinnom prostredí, v kontakte s inými žiakmi ich neustále prehodnocuje. Konfrontácia vlastnej kultúry s odlišnou kultúrou je pre žiaka prirodzená (Ľuptáková, 2013). Vytváraním priestoru pre konfrontáciu odlišných pohľadov na svet neohrozujeme proces sebaidentifikácie. Musí však prebiehať v klíme porozumenia a otvorenej komunikácie, len takto sa môže vytvárať

sociálna identita každého žiaka bez rizika vzniku vážnejších konfliktov, ktoré môžu mať negatívny vplyv na jeho plnohodnotný vývin (Morvayová, 2005).

V rámci inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov (Ištvan, 2016, 2018) sa za efektívnu stratégiu považuje kooperatívne vyučovanie, pretože umožňuje týmto žiakom získať pozornosť a pomoc zo strany rovesníkov, byť aktívnym členom skupiny, čím sa môžu intenzívnejšie rozvíjať ich intelektuálne a sociálne spôsobilosti. Podobne aj Sailor (in Correia, 2003) tvrdí, že inkluzívna škola má okrem iného uprednostňovať vo vyučovaní kooperatívne vyučovanie a uplatňovať rovesnícke tutorstvo. Tieto metódy sú veľmi účinné nielen v tom, že vedú k nadobudnutiu vedomostí žiakov, ale aj v tom, že vedú k nadobudnutiu spoločenských kompetencií, zručností pri riešení problémov, ale najmä v tom, že vedú k rozvoju akceptácie a vzájomného spoznávania sa, čo podporuje prevenciu a znižovanie predsudkov. Kooperatívne vyučovanie sa snaží podporovať vytváranie priateľských vzťahov medzi rôznymi národnosťami prostredníctvom príťažlivosti, ktorá sa vytvára medzi členmi odlišných národnostných skupín, keď vyvíjajú úsilie na dosiahnutie spoločných cieľov.

Povinnosťou inkluzívnej školy je rešpektovať ľudskú autonómiu a integritu ľudského života. Pretransformovanie tejto mravnej kategórie do výchovných cieľov predpokladá vytváranie klímy, ktorá umožní každému žiakovi prežiť v škole pocity dôležitosti, jedinečnosti a dôstojnosti, a tak prispieť k formovaniu pozitívneho sebaobrazu a zdravého sebavedomia žiaka, ako aj k objavovaniu svojho skutočného JA (Luptáková, 2006). Inkluzívna škola je pre rómskeho žiaka bezpečným prostredím, kde sa cíti akceptovaný a kde nie je narúšaný proces formovania jeho identity. Je to prostredie, ktoré ho prijíma a poskytuje mu dostatočné množstvo podnetov pre pozitívne sebahodnotenia a budovanie vedomia vlastnej hodnoty.

Budovanie inkluzívneho prostredia v školách Slovenskej republiky zdôraznila aj v *Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (2021), kde sa v prioritnej oblasti Vzdelávanie (v čiastkovom ciele 5) uvádza, že slovenské školstvo sa bude snažiť zvýšiť inkluzívnosť škôl prostredníctvom systémovej a metodickkej podpory individualizácie edukačného procesu. Podobne aj *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021) zdôrazňuje, že cieľom inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní je, aby všetky deti, žiaci a študenti mali možnosť rozvíjať svoj osobný potenciál v škole, živote a neskôr na trhu práce; aby každý mohol byť sám sebou, cítiť sa vítaný v školskom prostredí, ale aj v spoločnosti. Spoločnými silami tak prostredníctvom stratégie môžeme budovať inkluzívne školské prostredie na základe princípov univerzálneho navrhovania, kultúru inklúzie a prispievať tak k tolerancii diverzity a rôznorodosti všetkých aktérov. Strategickou prioritou je rozvíjať a podporovať inkluzívne školstvo na Slovensku. Slovenská republika bude zvyšovať podporu a financovanie inkluzívnych škôl a plánuje vytvoriť efektívny, participatívny a monitorovaný systém, ktorý bude siahvať z makro úrovne až na úroveň mikroregiónov a obcí. Cieľom je rovnako vytvoriť vhodné podmienky pre zdieľanie príkladov dobrej praxe a ich rozšírenie do systémových riešení

na základe skúseností škôl a školských zariadení. Transformácia vzdelávacieho systému je na Slovensku nevyhnutná a z hľadiska vývoja školského systému je zrejmé, že doterajšie reformy vo vzdelávaní nepriniesli požadovanú zmenu.

LITERATÚRA

- Arnesen, A., Allen, J., & Simonsen, E. (Eds.), (2009). *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*. Strabourgh: Council of Europe.
- Androvičová, Z. (2004). O ľudskej identite z aspektu morálnej zodpovednosti. In: *Hľadanie ľudskej identity*. Banská Bystrica: UMB.
- Bačová, V. (1992). Vzťahy obyvateľov Slovenska k Rómom: Sociálnopsychologická analýza. In A. B. Mann, (Ed.), *Neznámi Rómovia: Zo života a kultúry Cigánov – Rómov na Slovensku* (s. 29–38). Ister Science Press.
- Bačová, V. (1997). Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32 (2), 149–154.
- Balvín, J. (1999). Cesta k občanskej multikultúrnej spoločnosti prostredky vzdelávania. In J. Balvín (Ed.), *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27. – 28. listopadu 1998. (s. 8–26). HNUTÍ R.
- Brislin, R. (1983). *Cross-Cultural Encounters: Face-to-Face Interaction*. Pergamon.
- Davidová, E. (2006). K etnické identitě Romů. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 114–122). Dostupné z: <https://katalog.npmk.gov.cz/files/454613>
- Dencik, L. (1991). Proces etnifikácie a deetnifikácie sociálnych konfliktov. In *Minority v politike*. Bratislava.
- Gažová, V. (2014). Komunikácia kultúr a kultúrna identita. In M. Ballay, K. Gabašová, & V. Kudláčková (Eds.), *Minority v subsystéme kultúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 15–24). Nitra: Kulturologická spoločnosť a katedra kulturológie FF UKF v Nitre.
- Hlebová, B. (2010). *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Hlebová, B. (2024). *Vybrané aspekty školskej úspešnosti detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v podmienkach inklúzie na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Holomek, K. (2010). Zrádná úskalí problematiky soužití mezi menšinou Romů a majoritou. *Speciální pedagogika*, 20 (1), 71–76.
- Hornák, L. (2005). *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Hubinger, V. (1988). Etnos a etnikum. *Český lid*, 75 (1), 43–50.
- Ištván, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Ištván, I. (2018). Možnosti rozvoja sociálnych zručností žiakov s mentálnym postihnutím prostredníctvom metód kooperatívneho učenia. In *ICOLLE 2018*, (s. 119–143). Mendelova univerzita v Brně.
- Jurová, A. (1997). História Rómov – zdroj pozitívnej etnickej emancipácie? In V. Bačová, & Z. Kusá, (Eds.), *Identita v meniacей sa spoločnosti* (s. 155–164). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Kellner, D. (1992). Popular Culture and the construction of postmodern identities. In S. Lash, & J. Friedman, (Eds.), *Modernity and Identity* (pp. 140–156). Blackwell.
- Kominarec, I., & Kominareciová, E. (2015). *Základy multikultúrnej komunikácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Koubeková, E. (2002). Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37 (4), 335–344.
- Kusin, V. (2005). K problematike identity Rómov (metodologické otázky). In L. Hornák, & I. Scholtzová (Eds.), *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika* (s. 94–101). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Kusin, V. (2006). Metodologické otázky identity v socializácii rómskeho etnika. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 123–128). Dostupné z: <https://katalog.npmk.gov.cz/files/454613>

- Luptáková, K. (2006). Formovanie identity žiaka z odlišného kultúrneho prostredia. *Pedagogické rozhľady*, 15 (2), 4–6.
- Luptáková-Vančíková, K. (2008). *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Prešov: MPC.
- Luptáková, K. (2013). *Multikultúrna výchova, jej miesto v súčasnej škole*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Mann, A. B. (2004). Etnická identita a etnické stereotypy v rómsko-nerómskych medzietnických vzťahoch. In J. Balvín, (Ed.), *Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 400–406). Praha.
- Mann, A. B. (2006). Etnická identita – životná nevyhnutnosť. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 62–66). Praha.
- Matulay, S. (2006). Ku kríze identity slovenských Rómov. In J. Balvín, (Ed.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám* (s. 328–331). Praha.
- Mikulová, A., Kardis, M., & Šturák, P. (2018). *Interkultúrne vzdelávanie*. Prešov: Gréckokatolícka teologická fakulta PU.
- Mistrík, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R., Ondrušková, N., & Rasanen, R. (1999). *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris.
- Morvayová, P. (2005). Interkultúrne vzdelávaní jako nedogmatický a deetnizovaný prostor pro adaptivní dětské sebepojetí. In J. Škoda, P. Doulík (Eds.), *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí* (s. 31–35). Ústí nad Labem: PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Mušinka, A. (2022). Niekoľko poznámok k otázke vzdelávania Rómov. In I. Ištvan (Ed.), *Druhá šanca vo formálnom vzdelávaní. Aktuálne otázky, pohľady z praxe a perspektívy rozvoja* (s. 158–163). Prešov, FHPV PU.
- Navrátilová, D. (2008). Identita moderného a postmoderného človeka vo vzťahu k premenám technologickej civilizácie. In O. Sisáková, & M. Cehelník (Eds.), *Reformulácia antropologickej otázky v súčasnej filozofii II* (s. 148–193). Prešov: FF PU.
- Nesdale, D., Rooney, R., & Smith, L. (1997). Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(5), 569–588.
- Němec, J., & Vojtová, V. (2009). Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním. In J. Nemec, & V. Vojtová (Eds.), *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* (s. 21–37). Brno: Paido.
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2011). Měření výsledků inkluzivních aktivit prostřednictvím konceptu participace. In M. Bartoňová, & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V* (s. 27–36). Brno: Paido.
- Paukovič, V. (1997). Hľadanie etnickej identity a jej úloha v meniacej sa slovenskej spoločnosti. In V. Bačová, & Z. Kusá (Eds.), *Identity v meniacej sa spoločnosti* (s.165-173). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Pavlovičová, Z. (2004). Identita a dobro. Morálna teória Ch. Taylora. *Filozofia*, 59 (6), 401–415.
- Piscová, M. (1997). K niektorým poznatkom sociologického výskumu národnej identity. In V. Bačová, & Z. Kusá (Eds.), *Identity v meniacej sa spoločnosti* (s. 88-98). Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov – asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Porubský, Š. (2002). Zlepšenie učenia sa vyučovania slovenského jazyka. In *Výstupné materiály k projektu Phare Program tolerance k menšinám SR-9905-02 (CD-ROM)*. Bratislava: MŠVVaŠ SR.
- Říčan, P. (2003). Nová identita českých Romů – naděje nebo hrozba? In V. Smékal (Ed.), *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit* (s. 79–85). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.
- Sekyt, V. (2004). Rómske tradície a ich konfrontácie so skutočnosťou. In M. Jakoubek, & T. Hirt (Eds.), *Kulturologické etudy* (188–217). Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021). <https://www.minedu.sk/data/att/21468.pdf>
- Stratégia rovnosti, inklúzie a participácie Rómov do roku 2030* (2021). Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/strategia_2030.pdf?csrt=17626745792605065087
- Stubbs, S. (2008). *Wherethere are fewresources*. The Allas Alliance. Dostupné z: <http://www.eenet>.

- org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%20200.pdfInclusive Education
- Šedík, M. (2004). Identita ako koncept. In *Hľadanie ľudskej identity*. Banská Bystrica: UMB.
- Uherek, Z., & Novák, K. (2002). Etnická identita Romů. In M. Vašečka, (Ed.), *Čačipen pal o Roma. Súhrn správa o Rómoch na Slovensku*. Dostupné z: <http://amariluma.romanokher.sk/encyclopedia/cacipen-pal-o-roma-suhrnna-spava-o-romoch-na-slovensku/>
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- Valentín, J. (2006). Interdisciplinárne prístupy k analýze pojmu identita. In R. Rosinský (Ed.), *Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov* (s. 5–17). Nitra: UKF.
- Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: *Dětství a dospívání*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Velký sociologický slovník. (1996). Praha: Karolinum.
- Výrost, J., & Slaměník, I. a kol. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Welsch, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.
- Žilínek, M. (1999). *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris.