

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Ústav jižní a centrální Asie

Seminář romistiky

Bakalářská práce

Vzdělávání Romů na území bývalého Československa od roku 1945 po současnost
Education of the Roma in the area of former Czechoslovakia from 1945 until now

Vedoucí práce: PhDr. Jan Červenka, Ph.D.

Praha 2008

Iva Hlaváčková

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.“

V Praze dne _____.

podpis

OBSAH

1. Úvod	5
2. Romové a vzdělávání v období 1945-1989	7
2.1. Celospolečenské změny v poválečném období	7
2.2. Období 1945-1948	8
2.3. Období 1948-1958	9
2.3.1. „Cikánské“ školy	10
2.3.2. Květušínská „cikánská“ škola	12
2.3.3. Vzdělávání dospělých	14
2.4. Období 1958-1968	15
2.5. Období 1968-1989	19
2.6. Důvody neúspěchu ve vzdělávání Romů v období komunismu	25
2.6.1. Zařazení do školní docházky, problémy s vyučovacím jazykem a vysoká absence	26
2.7. Výchova a vzdělávání dítěte v romské rodině	33
2.8. Romští intelektuálové v období komunismu	35
3. Romové a vzdělávání po roce 1989	35
3.1. Československá federativní republika 1989-1992	36
3.1.1. ROI a její aktivity ve vzdělávání Romů	39
3.2. Období 1993-1996	40
3.3. Období od roku 1997 po současnost	41
3.3.1. Koncepce romské integrace	51
3.4. Příklady příčin neúspěchů romských dětí ve vzdělávacím systému.....	55
3.4.1. Specifika romských dětí	55
3.4.2. Dítě a škola	57
3.4.3. Postoj Romů ke vzdělání	58
3.4.4. Nedostatečná znalost obecné češtiny	59
3.4.5. Odlišná rodinná výchova	60
3.4.6. Přeřazování romských dětí do zvláštních škol	61
3.4.7. Problém spádových škol	66
3.5. Nástroje umožňující romským dětem rovnoprávný přístup ke vzdělání	67
3.5.1. Rámcové vzdělávací programy	67
3.5.2. Vyrovnávací postupy a Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí	68
3.5.3. Přípravné třídy	69

3.5.4. Asistent pedagoga	75
3.5.5. Mateřská škola	79
3.5.6. Multikulturní výchova	81
3.5.7. Osnovy, učitelé a učebnice	83
3.5.8. Individuální přístup	85
3.5.9. Zapojení rodiny	87
3.5.10. Podpora talentovaných dětí a podpora smysluplného trávení volného času	87
3.5.11. Podpora školní docházky	88
3.5.12. Podpora romských středoškolských a vysokoškolských studentů	89
3.5.13. Podpora dalšího vzdělávání dospělých	90
3.6. Otázka národního školství a soukromé školy	91
3.7. Situace ve vzdělávání Romů na Slovensku od roku 1993	94
4. Závěr	96
Resumé / Summary	98
Bibliografie	100

1. Úvod

Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na vzdělání, které má být zaměřeno na plný rozvoj jeho osobnost (OSN, Charta lidských práv 10. 2. 1948)

Při vzdělávání dítěte má být respektována jeho kulturní identita, jazyk a vlastní hodnoty, národní hodnoty země, v níž žije, a země, ze které pochází, a civilizací jiných než jeho vlastních. (OSN, Úmluva o právech dítěte. 20. 11. 1989)

Vzdělávání je považováno za klíčový nástroj integrace Romů do většinové společnosti. Ve své práci bych chtěla ukázat jak bylo k vzdělávání Romů přistupováno v období komunismu a po roce 1989 hlavně ze strany státní politiky. Zda se tento nástroj vládní politiky měnil a vyvíjel. Ráda bych přiblížila důležité momenty ve vzdělávání Romů a následky těchto vzdělávacích přístupů.

V zájmu komunistického režimu nebylo, aby většina Romů dosahovala vyššího než základního vzdělání.¹ Po roce 1945 nastává na našem území nová situace a stát má snahy se s ní vyrovnat. Volí však nedostačující a nevhodná opatření. Nepřístupuje k Romům jako k rovnocenným partnerům, ani nepřihlíží k jejich odlišné etnicitě. Vzdělávání se stalo prostředkem asimilace, který přispěl k narušení přirozeného vývoje romské kultury. Gramotnosti bylo dosaženo asimilační cestou. Po roce 1989 se změnila situace romského etnika. Demokratické zřízení si relativně pozdě uvědomilo, že je nutné situaci na poli vzdělávání skutečně řešit. Mnoho Romů se v současnosti potýká s problémy socioekonomického charakteru a xenofobií či diskriminací ze strany majority. V některých případech prostorovou a kulturní segregací. Vyšší dosažené vzdělání může být řešením této situace. Na základě zvýšení vzdělanostní úrovně romského etnika má dojít k zvýšení úrovně sociální. Vzdělávání se tak stalo nástrojem integrace. K zvýšení vzdělanostní úrovně může však dojít pouze ve vzdělávacím systému, který reflektuje přítomnost romských dětí. V demokratické společnosti má takovýto systém existovat. Jaká je situace u nás? Měly a mají romské děti rovný přístup ke vzdělání? Mohou v českém školském systému uspět tak jako ostatní? Nebo český školský systém není na děti jiných etnických skupin stále ještě připraven? Jaké prostředky umožňují rovnocenný přístup ke vzdělání? Na tyto a další otázky se pokusím ve své práci odpovědět.

Práce je rozdělena na dvě části. První se věnuje období komunismu, druhá období po roce 1989. Neznamená to však, že tyto časové body musí nutně odpovídat důležitým zvrátům ve vzdělávání Romů.

¹ Navzdory tomu, že většina Romů vykonávala nekvalifikované dělnické práce, režim v určitém ohledu potřeboval i vzdělané, uvědomělé Romy, kteří by pomáhali v "převýchově" tzv. nepřizpůsobivých Romů.

Časové období práce jsem zvolila takto, protože umožňuje porovnání dvou politických přístupů k vzdělávání romských dětí. Navzdory tomu, že povinnou školní docházku pro děti od 6 do 12 let na našem území zavedla již Marie Terezie a to Všeobecným školním řádem vydaným 7. prosince 1774, aby zvýšila vzdělanost obyvatelstva. „...toto nařízení krachovalo na nezájmu obecných škol o romské žáky“² Dohled na dodržování školní docházky romských dětí pravděpodobně neexistoval. Navíc víceméně agrární společnost té doby nepovažovala školní vzdělání za příliš důležité ani u většinového obyvatelstva. Až na výjimky³, není do roku 1945 školní docházka romských dětí nějak více konceptuálně vnímána a řešena.

² HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*, Lidská práva 4/2002. s. 12.

³ Například v roce 1926 byla v Užhorodě otevřena první „cikánská škola“. Dále dle zákona o potulných cikánech č. 117/1927 měly být Romům „odebírány děti pro „nemožnost poskytování náležité péče“ vzhledem ke kočovnému životu. Jejich další výchovu měly převzít buď jiné rodiny, nebo výchovné ústavy.“(HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha 2002. s. 44) Některá opatření tohoto zákona nebyla příliš dodržována. Nicméně romské děti, které byly vychovány v náhradní péči mohly získat určitý stupeň vzdělání.

2. Romové a vzdělávání v období 1945-1989

2.1 Celospolečenské změny v poválečném období

Nejprve si přibližme situaci na území bývalého Československa po skončení druhé světové války. V tomto období dochází ke změnám v majoritní společnosti, které se odrazily i na podobě života Romů.

Na území České republiky se z koncentračních táborů⁴ a úkrytů (na Slovensku) vrátilo přibližně tisíc Romů. Romové, kteří se vrátili, nebyli na některých místech přijímáni zrovna přívětivě⁵. Jelikož se převážně jednalo o muže a ženy v produktivním věku, postupně se opět zapojili do společnosti.

Situace na Slovensku byla ještě složitější. Mnozí Romové se vraceli z pracovních táborů⁶ do osad, které byly v průběhu války přesunuty do ještě odlehlejších míst. Někteří se neměli kam vrátit, neboť jejich osady byly vypáleny gardisty či zničeny válkou. V průběhu války přestal fungovat oboustranně výhodný vztah sedláků a romských řemeslníků, pomocníků, hudebníků, o jejichž práci již nebyl zájem. Došlo k zhoršení sociální situace a prohloubení izolace Romů. Osady, které byly součástí slovenských obcí se ocitly na sociální a kulturní periferii. Romové dříve žijící takřka „sami pro sebe“ – autonomně – se měli do tohoto centralizovaného státního systému zařadit. Logicky se stali jeho okrajovou částí. Dalším faktorem změn byl vznik centralizovaného státu, který prosazoval průmysl a kolektivizace zemědělství. Ke kolektivizaci zemědělství na Slovensku dochází později. Na Slovensku navíc nebyl dostatek pracovních míst.

Naopak v českých zemích zůstaly rozsáhlé oblasti volné po odsunu Němců a začala se rozvíjet obnova infrastruktury a hospodářství. Bylo tedy třeba nekvalifikovaných dělníků. Důležitou roli zde sehrály dva Benešovy dekrety. První byl vydán dekret číslo 27 o jednotném řízení vnitřního osídlení dne 17. 7. 1945. Druhým důležitým dekretem byl dekret číslo 88 o všeobecné pracovní povinnosti vydaný 1. 10. 1945. Rozběhly se tedy náborové akce, které ze Slovenska přiváděly Romy z venkovského prostředí do průmyslových oblastí v Čechách. V počáteční fázi migrace jezdili za prací jen muži.

⁴ Historik Ctibor Nečas uvádí, že se vrátilo celkem 583 českých a moravských Romů. NEČAS, Ctibor. *Holocaust českých Romů*. Praha 2000. s. 173.

⁵ Historička Nina Pavelčíková uvádí jako důvody strach majoritního obyvatelstva z toho, že se Romové štítí práce, kradou či žijí nemravným způsobem života. PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 23-24.

⁶ „V roce 1941 byla zřízena pracovní střediska pro Židy a pracovní útvary pro asociály, kam byli zařazeni především „Cikáni mimo pracovní poměr“. (Nečas, 1988, 129), Balabánová s. 15.
„Poroce 1941 byli romští muži zařazováni do tzv. pracovních útvarů (např. v Hanušovicích nad Topľou, později v Dubnici nad Váhom a jinde).“ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha 2002. s. 48.

Postupem času docházelo k následné migraci, kdy za muži přijížděly ženy s dětmi. Na toto nebyli připraveni ani zaměstnavatelé, ani stát. „Záhy ovšem vyvstal obrovský problém s ubytováním dělníků a jejich rodin.“⁷ Kromě bydlení bylo nutno vyřešit otázky zdravotní péče, školní docházky dětí apod.

Romové, kteří žili v izolaci romských osad na kraji slovenských obcí, se dostali do prostředí velkých průmyslových měst. Došlo tedy k ostrému zlomu v prostředí, které je obklopovalo a kde jejich vzorce chování a myšlení pozbyly platnost. Nové normy však ještě nebyly pochopeny a přijaty. (Kulturní změna tedy může ovlivnit kulturní instituce a sociální organizaci etnika). To samozřejmě vedlo k sociálnímu napětí a konfliktům mezi dvěma kulturami. Tuto problematiku řeší Milena Hübschmannová v knize *Můžeme se domluvit*. Každé etnikum má specifickou komunikační symboliku – jazyk a kulturu, kterou si jedinec osvojuje od dětství. Pokud se setkají dva lidé z odlišných etnik, jsou omezeni svými zvyklostmi a jestliže partneři neznají symboliku druhého etnika často dochází k omylům. V případě, že si omyl nevysvětlí dochází k vytváření stereotypů, které mohou později přerůst v konflikty. Například Romové mohli být označeni za nezdvořilé, protože v tradiční romské společnosti se neděkovalo za jídlo. Majoritní populace pak jejich chování chybně dekodovala. Nutná je tedy především komunikace – musíme si být ochotni porozumět. Romové se tedy dostali do odlišného prostředí majority. Majorita bohužel ve většině případů za zdrojové informace o Romech měla pouze vzniklé stereotypy.

Politika asimilace, později integrace však nebrala žádná etnická specifika Romů v úvahu a pouze se snažila popřít všechny kulturní prvky, kterými se Romové od majority lišili. To mělo a má dalekosáhlé důsledky na romské etnikum.

Nyní se tedy věnujme tomu jak stát přistupoval k vzdělávání Romů v jednotlivých časových obdobích. Tyto přístupy je nutno zařadit do celospolečenského a politického kontextu.

2.2 Období 1945 – 1948

Charakteristickým rysem státní politiky v prvních poválečných letech je rozpolcenost. Situace Romů nebyla koncepčně řešena. Tedy ani situace vzdělávání. Na jedné straně je zde snaha o využití levné pracovní síly, na druhé se objevuje tendence pokračovat v protektorátních pokusech „o táborovou koncentraci romského obyvatelstva“⁸. Tyto

⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s.25.

⁸ HAIŠMAN, Tomáš. Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. s.143 In Romové v České republice. Praha 1999. Srovnej str. 145 „Také tady sáhla státní i místní samospráva po stále platných „proticikánských“ opatřeních z období první ČSR i Slovenské republiky,

návrhy byly naštěstí zamítnuty⁹. V roce 1946 převzalo Ministerstvo práce a sociální péče řešení problémů s Romy. Jak uvádí historička Pavelčíková ministerstvo si vyžádalo odborné stanovisko antropologa, etnologa a pedagoga Františka Štampacha¹⁰, který publikoval několik knih o Romech. K oblasti výchovy dětí měl Štampach takovéto názory: „Děti potulných Cikánů je možno umisťovat nejprve do zvláštních škol, postupně pak na převýchovu do ústavů nebo majoritních rodin. Výchovu dětí musí zajistit odborně vyškolené učitelské síly, Štampach doporučil pro okres Stříbro jako vzor bývalého učitele vězňů Františka Dienstbiera, zařazení dětí mohl podle něj vést tajemník školního výboru z Plzně J. Krásný.“¹¹ Ministerstvo podle těchto návrhů nepostupovalo a v rámci vzdělávání zdůrazňovalo docházku dětí do školy.

2.3 Období 1948-1958

V roce 1948 se k moci dostává Komunistická strana Československa. „Komunistický stát si v Romech našel další „oběť kapitalistického vykořisťování“ a ta se měla stát objektem jednoho z revolučních experimentů – procesu převýchovy „Cikána“ v řádného, tj. třídně uvědomělého občana.“¹² „...bylo zrušeno zvláštní zákonodárství pro Romy...Formálně tím byli Romové zrovnoprávněni s ostatním obyvatelstvem.“¹³ Z důvodu pokračující migrace byla v listopadu roku 1949 zřízena meziministerská komise „zaměřená na řešení otázek spojených se zaměstnaností a sociální situací romského obyvatelstva“¹⁴, tzv. komise „pro řešení cikánské otázky“. Byl vytvořen plán týkající se řešení problému v oblastech bydlení, pracovního zařazení, výchovy dětí i dospělých, zdravotní a sociální péče atd. Režim deklaroval prostředí bez diskriminace. Toto naznačuje existenci nějaké ucelené státní koncepce uplatňované vůči Romům. Nicméně jak uvádí Pavelčíková, žádná konkrétnější představa o postupu při řešení složité problematiky romského obyvatelstva ze strany státu neexistovala. Navzdory tomu, zde byly snahy o vytvoření „cikánských“ škol. Musíme si uvědomit, že jelikož Romové nebyli uznáni

zejména pak po zákoně o potulných cikánech a po vyhláškách o zákazu kočování a odstraňování romských osad a obydlí z blízkosti.“

⁹ Pavelčíková uvádí: „Ministerstvo spravedlnosti navíc upozornilo, že navrhovaná opatření nejsou kryta platnými předpisy...nařízení ... o kárných pracovních táborech byla zrušena a úvahy o nucené práci nelze opřít o již zmiňovaný zákon č. 117/1927....legislativně není vymezen ani pojem „Cikán“ a že československému občanovi nelze omezovat osobní svobodu.“

¹⁰ Například dílo *Cikáni v Československu* z roku 1929 je dílem založeným na fyzické antropologii.

¹¹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 27.

¹² HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967* vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. s.150 In *Romové v České republice*. Praha 1999

¹³ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 34.

¹⁴ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967* vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. s.151 In *Romové v České republice*. Praha 1999

národnostní menšinou, neměli tak žádná práva týkající se udržování a rozvoje své kultury a jazyka. Vzdělání mělo Romům pomoci stát se správnými socialistickými občany. Stát si byl vědom kulturní odlišnosti a jazykové bariéry mezi romskými dětmi a českými učiteli. Asimilační tendence však chápala romštinu jako překážku ve vzdělávání, kterou je třeba odstranit. Tomu odpovídají i snahy a metody pedagogů v těchto ideologií ovlivněných „cikánských školách“.

Romové, kteří přicházeli ze Slovenska většinou absolvovali pouze několik tříd základní školy. Někteří byli zcela negramotní. Bylo tomu z mnoha důvodů (tradiční velkorodina zajišťovala obecné vzdělání a profesní kvalifikaci, výpomoc starších sourozenců v domácnosti, jazyková bariéra, přehlížení špatné docházky ze strany učitelů, nezáměr učitelů o důvody špatného prospěchu dětí, sociální problémy – dítě přispívá k obživě rodiny apod.). Školní docházka byla na jedné straně vyžadována, na druhé straně škola nevytvořila žádný vstřícný krok jak dětem vzdělávání v prakticky cizojazyčné škole umožnit. Navíc Romové byli v některých případech zaměstnáváni jen na přechodnou dobu a docházelo tak k migraci. Dále školní docházka romských dětí nebyla důsledně kontrolována. Školní znalosti si tedy Romové nespojovali s prostředkem obživy. Pavelčíková uvádí toto: „Dospělí Romové si pochopitelně za této situace neuvědomovali význam vzdělání pro sebe ani pro mladou generaci, spíše se obávali, že jim škola děti odcizí. Děti samy, zvyklé na volný a citově zaměřený způsob výchovy, si jen velmi obtížně zvykaly na neosobní prostředí většiny škol a na přísné výchovné a vzdělávací metody založené na bezpodmínečné kázni, memorování a na pravidelné domácí přípravě.“¹⁵ Negativní vztah spolužáků a učitelů postoj ke škole jistě nezlepšil. Nezáměr o vzdělávání dětí a zvyšování profesní kvalifikace podporovaly i obecné trendy vývoje společnosti. Komunistický režim kladl od počátků vytváření své koncepce politiky vůči Romům důraz na odstranění analfabetismu a na zavedení pravidelné docházky dětí do základní školy. Tento trend již ale nezahrnoval podporu vyšší vzdělanosti Romů. Režim podporoval dělnictvo. Tedy manuální práci, která byla také dobře finančně ohodnocena.

Nelze obecně říci, že by si všichni Romové neuvědomovali význam vzdělání. Stejně tak bychom jistě našli vstřícné pedagogy, kteří se romské žáky snažili pochopit.

2.3.1 „Cikánské“ školy

Na počátku padesátých let vznikaly tzv. „cikánské školy“. Dosavadní praxe ukázala potřebu, kapitalismem utlačované Romy zapojit do školního vzdělávání. Jednalo se

¹⁵ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 45.

převážné o různé letní „převýchovné a doučovací“ tábory. Dopoledne se děti učily základům společenského chování a odpoledne byl pro ně připraven sportovní a kulturní program. Tyto letní školy se konaly např. v Soběsukách u Žatce, v Melči u Opavy. Ministerstvo školství potvrzovalo jejich přípravu v krajích Ústí nad Labem, Hradec Králové, Litovel. Jejich vznik byl podporován, ale byly vnímány jako dočasné řešení. Tyto akce pomohly dětem ve snadnějším zapojení do školní docházky. Nejtěžším úkolem bylo přesvědčit rodiče o účasti jejich dětí na letních akcích. Rodiče se obávali odebrání dětí.

V Soběsukách u Žatce se na základě dobrých zkušeností funkcionáři Československého svazu mládeže snažili vytvořit „internátní školu pro romské děti“¹⁶ k realizaci nakonec z finančních a politických důvodů nedošlo. Ve školním roce se zde podařilo otevřít dvě třídy pro 42 dětí. Pravidelnou docházku se ředitelka školy snažila zajistit „pomocí romského důvěrníka, který děti ráno přiváděl do školy a pomáhal jim s přípravou.“¹⁷ Vyrovňovací třídy vznikaly v roce 1951 v Pardubicích, v Boleticích, Žatci, později pak v Litovli, Roztokách u Rakovníka, v Ostravě. Patrně nejznámějším pokusem o „cikánskou školu“ se stala tzv. škola Míru v Květušíně u Českých Budějovic.

Tyto školy měly za úkol nejen vzdělávání romských dětí a pomoc při překonávání mezikulturních bariér. Byla zde také snaha „vytrhnout“ děti z romských velkorodin (hlavně u internátních škol), které byly považovány za nepotřebný přežitek minulosti brzdící společenský vývoj. Děti byly také „využívány“ k agitaci mezi Romy i majoritou. Romské děti byly vítaným důkazem, že z Romů lze vytvořit uvědomělého a plnohodnotného jedince. Pedagogové hájili názor, že romské děti jsou ve vhodném prostředí normálně vzdělatelné a nepatří do zvláštních škol¹⁸. Příkladně se k tomu, že kladný vztah dítěte ke škole může vzniknout pouze tehdy pokud je ve škole vytvořeno přátelské prostředí, podporující jejich vlohy.

V roce 1952 byla ministerstvem vnitra, sociální péče, osvěty a informací vytvořena směrnice „Úprava poměrů osob cikánského původu“. „Touto podzákonnou normou bylo dosaženo plné centralizace řízení tzv. cikánské otázky.“¹⁹ Směrnice v oblasti vzdělávání měla klást důraz na „docházku cikánských dětí do školy a zajištění předškolní výchovy (aby mohly působit na své rodiče a jiné dospělé cikány)...Povinností národních výborů

¹⁶ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 46.

¹⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 46-47.

¹⁸ „Je pozoruhodné, že ve zprávách o řešení romské problematiky se velmi často objevuje názor zkušených pedagogů, který v té době zpravidla přijímali i příslušní ministerští úředníci, totiž že romské děti jsou normálně vzdělatelné, pokud se jim poskytne vhodné prostředí, a naprostá většina z nich nepatří do zvláštních škol.“
tamtéž str. 48

¹⁹ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s.153 In *Romové v České republice*. Praha 1999.

bylo také dbát na přednostní přijímání romských dětí do mateřských a obecných škol. „Směrnice dovolovala zřizovat v případě potřeby třídy nebo školy jen pro cikánské děti a postupovat tak, jako by se jednalo o mládež obtížně vychovatelnou. Soustředění cikánských dětí v takové třídě či škole však bylo považováno za opatření přechodné.“²⁰ Po roce 1952 tak nacházíme informace o „cikánských“ školách jen sporadicky. V roce 1952 se také „konala celostátní konference školských a kulturně osvětových pracovníků národních výborů o výchově cikánského obyvatelstva...Péčí o školské, výchovné a kulturní záležitosti cikánů se od roku 1952 začalo zabývat ministerstvo školství a osvěty.“²¹

Na Ostravsku v letech 1952 – 1955 fungovala nejprve jedna později dvě vyrovnávací třídy organizované „formou celodenního vzdělávání a výchovy romských dětí“ tyto třídy vznikly „z iniciativy učitelky Zdeňky Půčkové.“²² Byl zde kladen důraz na výuku českého jazyka, talentové schopnosti dětí a přípravu ve školní družině. Bylo plánováno rozšíření školy, ke kterému z důvodu společensko politického vývoje nedošlo.

Na Slovensku se Národní výbory potýkaly s vysokou absencí žáků pomocí různých sociálních výpomocí např. bezplatným stravováním. „Jedným z riešení tejto situácie bol návrh výstavby troch detských domovov v Košickom a Prešovskom kraji. Sem malo byť umiestnených okolo 3000 detí kočujúcich Rómov, ktoré mali byť jednorazovo odobraté.“²³

2.3.2 Květušínská „cikánská“ škola

Tato škola vznikla v Květušíně u Českých Budějovic z iniciativy kpt. Josefa Pohla. Dle pedagoga Miroslava Dědiče se do tohoto odlehleho kraje v poválečném období nastěhovali „převážně Cikáni“²⁴ z východního Slovenska. Kapitán místní vojenské posádky: „Došel k závěru, že jedinou cestou ... je podchycení, ovlivňování a myšlenkové přetváření mladé generace vzděláváním.“²⁵ „Skupina vojenských brigádníků zrekonstruovala během 85 dnů polozbořenou budovu, v jejíchž prostorách byla 2. 6. 1950 otevřena mateřská škola a 1. 10. téhož roku národní škola pro romské děti.“²⁶ V čele školy stanul již zmíněný pedagog Miroslav Dědič. Škola byla koncem prvního školního roku přeměněna na internátní

²⁰ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s.153 In *Romové v České republice*. Praha 1999.

²¹ SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*, Praha 1961. s. 9

²² PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 47.

²³ KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. s. 686 In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002

²⁴ DĚDIČ, Miroslav, *Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě*. s. 27 In *Romové a jejich učitelé*. Praha 1999.

²⁵ DĚDIČ, Miroslav, *Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě*. s. 28 In *Romové a jejich učitelé*. Praha 1999.

²⁶ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 48.

vzdělávací zařízení pro 45 dětí. „Dědič propagoval internátní způsob výchovy. Byl přesvědčen, že oddělení od špatných rodinných poměrů pomůže jejich převýchově.“²⁷ Internátní škola vyřešila problém velkých absencí, domácí přípravy a zajistila dětem materiální potřeby.

Dědič založil pěvecký a taneční soubor, který vystupoval v okolí, čímž „začal propagovat a šířit myšlenku výchovy a vzdělávání cikánských dětí.“ „V roce 1953 poskytlo Ministerstvo vnitra Dědičovi prostředky na zájezd dvacetičlenného pěveckého a tanečního souboru...Úkolem dětí bylo nejen vystupovat v romských osadách, ale také přesvědčovat své spoluobčany, že je v budoucnu čeká lepší život...Romské rodiče měly přimět k tomu, aby posílali své děti pravidelně do školy.“²⁸ Celé toto mělo ukázat místním orgánům, že „cikánský problém“ má řešení. Děti vystoupily v 60 osadách a staly se tak prostředkem agitace, a zároveň ukázkou úspěšného řešení. Z tohoto důvodu patrně fungovala květušínská škola déle než ostatní zmíněné. Jelikož kapacita dosavadní budovy již nebyla dostačující, byla škola v létě roku 1954 přestěhována do objektu bývalých lázní Dobrá Voda u Záblatí, okres Prachatice. V roce 1960 byla škola přeměněna na „výchovný ústav pro mravně narušené dívky“²⁹. Miroslav Dědič zde skončil o dva roky později. Celkem školou prošlo kolem 300 dětí, které zde strávily různě dlouhou dobu. Po ukončení základní školy nastupovala mládež do učebních oborů (např. učiliště obuvnické, hornické, zednické, chemické, textilní apod.) a střední škol (pedagogické).

Dědič své zkušenosti s výukou romských dětí podrobně popisuje v knize *Škola bez kázně*.³⁰ Byl si vědom toho, že romské děti potřebují speciální péči a umožnil jim svým přístupem získat vzdělání odpovídající jejich schopnostem. Za jeden školní rok se některé děti naučily látku i několika tříd. To se však dělo na úkor ztráty nebo potlačení vztahu s rodinou a popření etnické identity. Jeho jednání bylo poznamenáno ideologií režimu a „kolonialistickým“ přístupem. Celá kniha *Škola bez kázně* je psána v tomto duchu např. „Naši chlapci a děvčata rostli před očima den od dne, nejen v tělesných proporcích, ale především v osobním jednání, jak se bez vlivu scestného rodinného prostředí utvářel a dále vyvíjel jejich charakter.“³¹ Na závěr autor uvádí: „Pokrokové školství socialistického Československa vytvořilo všechny podmínky pro plnoprávné, ale i plnohodnotné studijní uplatnění cikánských dětí ve školách a učilištích všech typů. Záleží nyní na tom, s jakou mírou pochopení bude cikánské obyvatelstvo vytvořené příležitosti přijímat a spoluutvářet budoucnost svých dětí. Záleží také na tom, zda se stejným neumdlévajícím úsilím budou

²⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 48.

²⁸ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 49.

²⁹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 35.

³⁰ DĚDIČ, Miroslav. *Škola bez kázně*. České Budějovice 1984.

³¹ DĚDIČ, Miroslav. *Škola bez kázně*. České Budějovice 1984. s. 141.

učitelé ve školách a vychovatelé ve výchovných zařízeních pokračovat v započatém díle, aby nejen nestagnovalo, ale dále se úspěšně rozvíjelo k prospěchu cikánského obyvatelstva a tím i celé naší společnosti.“³² Vidíme, že Romům pod podmínkou asimilace bylo umožněno vzdělávání, ale navzdory státem proklamované rovnosti spíše jen v dělnických profesích.

Některé pokusy o výchovu „cikánských“ dětí byly úspěšnější než jiné. Ty „úspěšnější“ pomohly „na svět“ romským středoškolákům, dělo se tomu většinou alespoň s mírným nátlakem majority, bez jakéhokoli ohledu na názor samotných Romů. Většina aspektů romské kultury byly vnímány jako zaostalé. Pozitivně tak můžeme hodnotit snad jen snahu neutěšenou situaci vzdělávání Romů nějak konkrétně řešit.

2.3.3 Vzdělávání dospělých

Odstraňování negramotnosti bylo cílené i na dospělé Romy. Z počátku probíhaly tyto aktivity neorganizovaně. „...Od roku 1954 se Ministerstvo kultury snažilo tyto akce organizačně podchytit, podpořit jejich průběh finančně a kontrolovat i jejich výsledky.“³³ Pavelčíková dále uvádí, že byly vytvořeny osnovy pro dva kurzy (první obsahoval výukovou látku prvního stupně, druhý druhého). V počátku byl o tyto kurzy zájem. Byl zde však problém s nepravidelnou účastí a nepřiměřeně náročnou osnovou kurzů. Výukovým jazykem byla samozřejmě čeština, kterou Romové v této době téměř neovládali.

Neznamená to však, že bychom mezi Romy nenalezli vysokoškolsky vzdělané osobnosti. Nebylo jich mnoho a jejich cesta ke vzdělání nebyla mnohdy jednoduchá. Pokud chtěli vykonávat odpovídající zaměstnání museli projevit souhlas s režimem.

Dle usnesení sekretariátu ÚV KSČ v roce 1954 měla být likvidována negramotnost Cikánů. „Realizace tohoto usnesení se omezila jen na některé postupy v resortu školství. Problematikou vzdělávání romských dětí se zabývala první celostátní konference učitelů vyučujících zanedbané cikánské děti.“³⁴ Konala se v Bratislavě téhož roku.

ÚV KSČ projednal Zprávu o některých nedostacích v práci mezi cikánským obyvatelstvem. Resorty školství na Slovensku reagovaly na usnesení „směrnici k zajištění školní výuky cikánských dětí. Ty umožňovaly v místech s vyšším počtem „zanedbaných cikánských dětí“ zřízení vyrovnávacích tříd.“³⁵ Byly zřizovány většinou u

³² DĚDIČ, Miroslav. *Škola bez kázně*. České Budějovice 1984. s. 222.

³³ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 50.

³⁴ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 19.

³⁵ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho*

zvláštních škol.

2.4 Období 1958-1968

S postupem doby se tak stále více objevoval názor, že tzv. „cikánskou problematiku“ je nutno řešit celostátně – komplexně. Úspěchy s převýchovou „Cikánů“ byly dle režimů jen dílčí a bylo nutno je rozšířit. V průběhu roku 1957 byly vytvářeny zprávy o stavu tzv. cikánské otázky v jednotlivých resortech. Postupem času také docházelo k upevnění vlády a Romům tak mohla být opět věnována pozornost. Po vzoru SSSR³⁶ se změnil přístup k romskému obyvatelstvu. 8. 4. 1958 přijal ÚV KSČ usnesení „o práci mezi cikánským obyvatelstvem“. Romové jsou zde označeni jako „sociálně a kulturně zaostalé obyvatelstvo vyznačující se charakteristickými rysy způsobu života“. Dále „je nutné odmítnout snahy některých osvětových pracovníků, kteří chtějí z dosavadních cikánských dialektů vytvářet spisovný jazyk a literaturu a zakládat třídy s cikánským vyučovacím jazykem... Dosavadní zkušenosti ukazují, že by uskutečnění podobných snah zpomalilo proces převýchovy cikánů, posílilo by jejich nežádoucí izolaci od života ostatních pracujících, napomáhalo by nadále konzervovat starý, primitivní způsob cikánského života.“³⁷

Od tohoto ustanovení byla proti Romům vedena tvrdá politika asimilace. Zákony a opatření vydávaná a prováděná v následujících letech měly docílit plného splynutí Romů s makrosocietou. Právě v tomto období došlo k největší morální devastaci Romů jako svébytné etnické skupiny. Romům bylo zakázáno používat romštinu a jakkoli projevovat vlastní kulturu. Hlavními metodami asimilace byla všeobecná pracovní povinnost, školní docházka, evidence pobytu, rozptýlení. Ještě téhož roku byl vydán zákon č. 74 o trvalém usídlení kočujících osob. O rok později byl proveden soupis kočovných a polokočovných Romů. Dále byla plánovaná likvidace romských osad a organizovaný rozptyl jejich obyvatel.

Boj proti odstranění kulturní a společenské zaostalosti Romů „počítal se dvěma směry působení: dosáhnout zapojení všech školou povinných romských dětí do vzdělávacího procesu a likvidovat negramotnost určitých věkových skupin dospělých.“³⁸ Toto mělo zajistit Ministerstvo školství a kultury. Romské děti tedy měly být vychovány v „řádné a

dopady. s. 157 In Romové v České republice. Praha 1999.

³⁶ Ministerstvo vnitra si vyžádalo informace o řešení „cikánské otázky“ v SSSR, kde během praktického řešení stalinské národní politiky došlo ke změně postoje k Romům, protože nedovedli projevovat kladný vztah k socialistickému zřízení a podřídit se mu.

³⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 59.

³⁸ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 161 In Romové v České republice. Praha 1999.

uvědomělé občany“ bez jakéhokoliv vlastního specifika. Děti měly být „pouze“ vzdělány prostřednictvím majoritní školy, která na ně však stále nebyla „připravena“. Individuální přístup k řešení školní výuky nebyl možný. Vlastní školství či využití romštiny jako výukového či pomocného jazyka je vyloučené. V dobové literatuře nacházíme například toto vysvětlení pro nutnost asimilace v oblasti vzdělávání: „Zveličování tzv. „národnostních“ rozdílů by dále upevňovalo a utvrzovalo sociální a kulturní rozdíly cikánského a necikánského obyvatelstva...“Nacionalizace“ cikánské školy za podmínek hlubokých rozdílů kulturních a jazykových může pak pro cikány znamenat jen zhoršení jejich stavu. Autonomizace je v podstatě založena na rasistickém názoru, který je zakryt vnějšími, zdánlivě humanistickými idejemi...Škodlivost podobných tendencí by se zřetelněji projevila po jejich praktickém uskutečnění...za socialismu, by nemohlo zvláštní cikánské školství vést k rychlému vzestupu kulturní úrovně cikánů a odumření negativních návyků získaných v cikánském prostředí...Dosavadní pedagogická praxe ukázala, že největší převýchovný vliv na cikánské děti vykonává smíšená škola či třída.“³⁹ Autor dále uvádí, že asimilace je všeobecně platnou vývojovou zákonitostí. Školství má „vést boj o cikánské dítě se zaostalostí jeho rodičů. Čím větší počet cikánských dětí bude škola kontrolovat, tím více bude sílit vliv nejen na ně, ale jejich prostřednictvím i na jejich rodiče.“⁴⁰ U otázky zařazování dětí do zvláštních škol nacházíme: „U nás již naprosto nepřichází v úvahu zařazovat cikánské děti do zvláštních škol či tříd pro méněcenné děti. To byla metoda pro třídní, nikoliv socialistickou společnost.“⁴¹ Zvláštní třídy popisuje jen jako přechodná opatření pro velmi zanedbané děti. Neřeší však otázku jak se děti mohly „rovnoprávně“ vzdělávat ve výukovém jazyce, který neovládaly.

„Prvním konkrétním opatřením na ministerské úrovni bylo vydání směrnice č. 110/1958 o výchově a vyučování cikánských dětí, kterou ministerstvo upravovalo dosavadní praxi v základním školním vzdělávání romských dětí.“⁴² Na základě této směrnice byla zrušena jak květušínská internátní škola, tak vyrovnávací třídy na Ostravsku. Koncem roku přijalo danou směrnici i Slovensko. Podle uvedené směrnice „mohly na základních školách přechodně vznikat také samostatné třídy „pro zanedbané a obtížně vychovatelné cikánské žáky“, ale jen podle uznaných všeobecných pravidel a osnov.“⁴³ Tyto třídy pak mohly být zřizovány jen v rámci základních škol, nikoliv zvláštních a z jejich názvu bylo odstraněno označení „pro cikánské žáky“.

³⁹ SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*. Praha 1961. s. 90-91.

⁴⁰ SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*. Praha 1961. s. 123.

⁴¹ SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*. Praha 1961. s. 123.

⁴² HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 162 In Romové v České republice. Praha 1999.

⁴³ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 61.

Na Slovensku povereníctvo školstva řešilo „zaškolení zanedbaných cikánských dětí“⁴⁴, kterých zde v té době podle oficiálních míst bylo 12 tisíc. Měla pro ně být zřízena předškolní zařízení a školní družiny. Na tyto záměry nebyly uvolněny finanční prostředky. Byl zde i návrh odebrat děti bývalých kočovných osob a umístit je do dětských domovů či návrh povereníctva kultury k přednostnímu přijímání romských studentů na vysoké školy.

V roce 1960 byla přijata tzv. socialistická ústava a probíhala rozsáhlá reforma státní zprávy. Z tohoto důvodu zanikla „komise pro řešení cikánské otázky“ a celkově byl zájem o Romy na chvíli ochromen. Na situaci ve vzdělávání Romů se nic nezměnilo. Negramotnost či pologramotnost Romů však byla trnem v oku státních orgánů. Nicméně státní aparát nevykonával důsledně kontroly výsledků převýchovy.

V roce 1960 „na celoslovenském aktivu pracovníků mezi cikánským obyvatelstvem“ ministr školství Kahuda označil „samostatné dětské i jiné soubory „lidové umělecké tvořivosti““⁴⁵, ale i účelová školní zařízení“ za nežádoucí a škodlivé. Tyto pak měly být odstraněny nejpozději do konce roku 1965. V roce 1963 vydává Ministerstvo školství a kultury další „směrnice o vyučování cikánských dětí a mládeže.“⁴⁶

Navzdory tomu, že se podařilo část romských dětí zařadit do školní docházky, většina z nich zůstávala pouze pologramotná. Kritika tohoto stavu byla dávána za vinu především samotným Romům, ne školskému systému. Ojedinele se kritika kladla i na pedagogy. Jiné důvody zmiňovány samozřejmě nebyly (problém jazyka výuky, přeřazování do zvláštních škol, nedostatečné finanční prostředky, atd.) Jelikož se státu ve velké míře nedařilo zvyšovat vzdělanostní úroveň Romů měly Národní výbory „možnost s použitím svých trestněprávních pravomocí přinutit rodiče těchto dětí, aby je posílali do školy.“⁴⁷ Což samozřejmě nezlepšovalo vztah rodiče škola. Dále bylo navrhováno, že pokud nebude toto dostačující je třeba přistoupit k ústavní výchově. „Dílčích preferencí...se mohly dočkat ty z romských dětí, o kterých se rozhodne, že budou moci pokračovat ve studii na středních školách nebo půjdou do učebního oboru.“⁴⁸ Paradoxně opět dochází k povolení „zřizování samostatných škol či tříd pro děti starší osmi let, které dosud nezačaly plnit povinnou školní docházku.“⁴⁹ Ministerstvo klade důraz na individuální práci s romskými žáky a povoluje úpravy osnov.

⁴⁴ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 167 In *Romové v České republice*. Praha 1999.

⁴⁵ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 171 In *Romové v České republice*. Praha 1999.

⁴⁶ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 81.

⁴⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 81.

⁴⁸ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 172 In *Romové v České republice*. Praha 1999.

⁴⁹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 81.

Stejně tak jako v současnosti i v období komunismu bylo problémovým bodem zařazování romských dětí do zvláštních škol. Navzdory tomu, že státní orgány prohlašovaly, že „odborné komise pro mládež vyžadující zvláštní péči nesmí zařazovat do zvláštních škol děti, u nichž nebyl prokázán vadný duševní výkon“⁵⁰, skutečnost byla jiná a zařazování romských dětí do zvláštních škol se stalo běžnou záležitostí. Mnoho dětí tedy vycházelo základní školu v nižším ročníku nebo byly absolventy škol zvláštních. Pavelčíková dále uvádí, že v šedesátých letech dosahoval podíl dětí zařazených do škol se zvláštní péčí, dětských domovů a záchytných zařízení až 40% romské dětské populace. Děti nejčastěji opakovaly první a druhý ročník ZŠ. Komise se snažily „ulehčit“ učitelům od romských dětí. Rodiče nemohly spolurozhodovat o zařazení svého dítěte.

Ve směrnicí z roku 1963 ministerstvo klade důraz i „na zařazování absolventů škol do učňovských poměrů a zvyšování počtu romských středoškoláků.“⁵¹ Učiliště přijímala i absolventy nižších stupňů základní či zvláštní školy. Školy internátního typu a absence finanční podpory ze strany rodiny byly častými důvody pro nedokončení učňovského oboru.

Na Slovensku „Učitelia chodili do osad, brali si osobné patronáty nad žiakmi a výučbu na niektorých miestach zabezpečovali vojenské a nápravno-výchovné zariadenie.“⁵²

V roce 1965 stát přistupuje k dalšímu kroku asimilace, čímž byla plánovaná likvidace romských osad a řízený rozptyl „cikánského“ obyvatelstva. Vytyčených cílů však nebylo dosaženo a rozptyl byl na počátku 70. let ukončen. Na počátku téhož roku státní orgány dospěly k závěru, že se nedaří plnit cíle stanovené v roce 1958.

Opět se můžeme setkat se stejnými přístupy jako v roce 1963. Na Slovensku mohlo Ministerstvo školství opětovně dočasně zřizovat „samostatné třídy pro zanedbané cikánské děti a kursy na doplnění vzdělání pro cikánskou mládež“, dále se měli „zaměřit na postih rodičů, které nezajišťovali řádnou docházku svých dětí do škol.....Nově se mělo celostátně organizovat usměrňování cikánské mládeže a zajišťovat výstavba mateřských a internátních škol a školních družin tak, aby v roce 1970 dosáhla zaškolenost cikánských dětí v mateřských školách poloviny z celkového počtu.“⁵³ Stát samozřejmě dále pokračoval v asimilačním přístupu.

Dalším dokumentem řešícím situaci Romů bylo usnesení vlády ČSSR ze 13. října 1965 č. 502 o opatřeních k řešení otázek cikánského obyvatelstva. K otázce vzdělávání

⁵⁰ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 81.

⁵¹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 81.

⁵² KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. s. 687 In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002.

⁵³ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. s. 176 In Romové v České republice. Praha 1999.

ustanovení sděluje: „Vláda.. ukládá.. všem ministrům a vedoucím ústředních orgánů pečovat o začleňování cikánské mládeže do učebního i pracovního poměru tak, aby daleko větší část této mládeže než dosud (i když nemá ukončené základní vzdělání) byla soustavně připravována pro výkon kvalifikovaných povolání; ..ministru školství a kultury a radám krajských národních výborů:

a, věnovat zvýšenou pozornost výchově cikánské mládeže a převýchově dospělého cikánského obyvatelstva;

b, ve výstavbě mateřských a internátních dětských domovů a při zřizování školních družin věnovat mimořádnou pozornost oblastem s velkým počtem cikánského obyvatelstva, nadále zřizovat přechodné třídy pro cikánské děti na základních devítiletých školách tam, kde je třeba;

c, dbát, aby rozmisťovací komise na základních devítiletých školách věnovaly větší pozornost než dosud rozmisťování cikánské mládeže podle jejího nadání, schopností a zájmů i důslednému projednání jejího dalšího vzdělávání s rodiči..⁵⁴

V roce 1967 se vláda ČSSR zabývala výsledky zprávy o plnění usnesení č. 502. Haišman uvádí, že podle této zprávy pravidelně navštěvovalo školu 63,5 % dětí, nepravidelně 30 % a 3500 dětí školu vůbec nenavštěvovalo. Národní výbory nebyly schopné plnit požadavky státních směrnic.

Vidíme, že komunistické vedení měnilo návrhy řešení, které však samozřejmě nemohly danou situaci zcela vyřešit. Nezajímali se o to, proč není možné asimilační snahy úspěšně provést, což můžeme považovat za štěstí. Stejně tak se nezamýšleli, jak zařadit Romy jako rovnoprávné spoluobčany do společnosti jinak než cestou asimilační politiky.

2.5 Období 1968-1989

Koncem 60. let došlo k dočasnému politickému uvolnění, snahám o demokratizaci společnosti a vytvoření „socialismu s lidskou tváří“. Režim si uvědomil neúspěch své asimilační politiky. Svými umělými zásahy přispěl k úpadku romské kultury a způsobil ekonomickou a sociální závislost Romů na státu. Nepodařilo se vyrovnat vzdělanostní úroveň Romů a majority. „Do konce šedesátých let se neseťkáváme ani s názorem, že by bylo nutno kromě zajištění povinné školní docházky (resp. zvýšení zájmu o méně náročné učební pokusy) věnovat vzdělávání romské mládeže více pozornosti... Vzdělanostní úroveň Romů zůstávala hluboko pod celospolečenským průměrem: v roce 1970 mělo střední všeobecné vzdělání v ČSSR jen asi 0,5% romských mužů a žen, střední odborné

⁵⁴ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc 1995. s. 82-83.

necelé 1 %, vysokoškoláků bylo 39 (26 mužů a 13 žen).⁵⁵ Školní docházku se podařilo částečně zvýšit, ale často pomocí různých donucovacích metod. V roce 1966 byla docházka odhadována na necelých 60 %. Režimu zatím postačovalo dosáhnout u Romů základního vzdělání. Někteří pedagogové se přesto snažili orientovat mládež k dalšímu studiu a to hlavně pedagogických škol.

Díky dočasné uvolněnější atmosféře bylo možné v květnu založit Svaz Cikánů – Romů na Slovensku a o několik měsíců později v České republice. Svaz byl první samostatnou romskou organizací, která byla důležitá nejen kvůli možnosti rozvoje kultury a jazyka, ale také z hlediska politického. Romové mají poprvé možnost podílet se na řešení problémů vlastního etnika.

V roce 1970 Romové v rámci „Memoranda k základním otázkám romské (cikánské) problematiky a vymezení společenského postavení Romů (Cikánů)“⁵⁶ odmítli politiku asimilace a žádali možnost rozvoje své kultury. Vznesen byl také požadavek oficiálního uznání Romů jako národnosti (ten byl samozřejmě zamítnut). Následně Svaz vyvíjel mnoho činností v různých oblastech. Podívejme se na aktivity svazu v oblasti školství. Učitel Antonín Daniel byl tajemníkem pro školství a kulturu. „Školská komise ústředního výboru dojednala v říjnu 1969 na Ministerstvu školství příslib vypracování metodiky výchovy romských žáků.“⁵⁷ Svaz vydával zpravodaj *Románo ľil* s rubrikou, která měla informovat pedagogy o romských specifikách. Redaktorem rubriky byl Miroslav Dědič, který rovněž připravil metodickou publikaci pro pedagogy *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Tato byla vydána až v roce 1982.

Svaz na rozdíl od státu kladl důraz na konkrétní práci mezi lidmi. Místní organizace spolupracovaly „se školskými úřady, zajišťovaly pro romské děti zařazení do mateřských škol, prostory pro mimoškolní činnost a rozmístění absolventů základní školní docházky.“⁵⁸ Dále přesvědčovaly rodiče, aby posílaly děti do školy pravidelně a dbaly na domácí přípravu. Vzniklo učňovské středisko s oborem umělecký kovář a zámečník. Ze strany rodiny Holomků vzešla snaha o aktiv vysokoškoláků, který pomáhal v hledání dětských talentů, dohlížel na objektivní zařazování romských dětí do zvláštních škol apod. Bohužel kvůli ochlazující se politice normalizace vedení Svazu 30. 4. 1973 „dobrovolně“ ukončilo činnost.

Na počátku sedmdesátých let došlo k formulaci „nové“ státní politiky vůči Romům. V roce 1970 je usnesením č. 279 vytvořena tzv. komise vlády ČSR pro řešení otázek

⁵⁵ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 103.

⁵⁶ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 106.

⁵⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 108.

⁵⁸ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 108.

cikánského obyvatelstva. (Komise spolupracovala s ministerstvy a dalšími orgány, koordinovala a kontrolovala jejich činnost a byly jí předkládány zprávy o plnění usnesení.) Teprve v roce 1972 byla usnesením vlády ČSSR č. 231 celostátně vyhlášena nová koncepce státní politiky „tzv. všestranná kulturní a společenská integrace Romů, která měla spočívat na postupném vyrovnání průměrné životní úrovně romského obyvatelstva s majoritou...Mimořádný důraz je proto nutno klást především na výchovu a vzdělávání mladé generace od předškolního věku až po dokončení základního vzdělání, další studium a přípravu k povolání.“⁵⁹

Podívejme se na opatření týkající se vzdělávání, která vznikla v období krize jedné státní politiky a vzniku nové.

Z roku 1969 je „směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Tato směrnice zdůrazňuje nutnost zřizovat třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. ... Umožňuje zřizovat 1. – 5. ročník základních škol pro tyto děti, oddělení školních družin, školních klubů, výchovné skupiny v dětských domovech. Ve třídách základních škol, v nichž je více než pět romských žáků, je nejvyšší počet dvacet pět žáků. Směrnice stanoví, že romské děti mají být zařazovány do škol a tříd pro cikánské děti jen na dobu nezbytně nutnou.“⁶⁰ Příloha usnesení vlády č. 231/1972 klade důraz na „vytvoření předpokladů pro zvýšení počtu cikánských dětí zařazených do mateřských škol včetně zajištění investic na výstavbu těchto zařízení ...Usnesení federální vlády č. 35/81 stanovilo úkol zlepšovat školní docházku a prospěch cikánských dětí.“⁶¹ Stát tak kladl důraz i na předškolní výuku dětí. Nebyla zde již jen snaha o zařazení dětí do školní výuky, ale i o zlepšení jejich studijních výsledků a zvýšení průměrné vzdělanosti Romů.

Ministerstvo školství tedy v roce 1969 vypracovalo koncepci a k této byl v roce 1972 vydán Metodický návod. Metodický návod obsahuje šest článků. „První článek ... pojednává o předškolní výchově cikánských dětí v mateřských školách. Doporučuje se v něm především preferování tělesné, výtvarné, pracovní, hudební, mravní a rozumové výchovy s důrazem na vypěstování správných hygienických návyků. Výchovný program je v mateřských školách třeba upravit tak, aby byl zaměřen na společenskou adaptaci a přípravu pro povinnou školní docházku. Přednostně je nutno do mateřských škol přijímat i cikánské děti, jejichž matky nejsou zaměstnány a cikánské děti, jimž rodiče nezajišťují

⁵⁹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 112.

⁶⁰ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 22.

⁶¹ VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. s. 205
In Romové v České republice. Praha 1999.

přiměřenou výchovu..⁶² Druhý článek se věnuje školní výchově, jehož základ je zřízení speciálních tříd. (viz. Výše u směrnice z roku 1969) Dále uvádí: „Účelem tohoto opatření je především odstranění přechodného prospěchového opoždění a celkové výchovné adaptace, která má směřovat k postupnému zařazení těchto dětí do příslušných postupných ročníků.“⁶³ Je možná úprava osnov, zdůrazňuje se výchovný význam povzbuzení apod. Další články se zabývají např. zajištěním pravidelné docházky (zajištění přitažlivosti pro žáky, kontakt s rodiči), mimoškolní a mimotřídní výchovou, osobností učitele a metodickými poznámkami k výuce.

Vidíme, že stát opět prosazuje jako jeden z prostředků zvýšení vzdělanostní úrovně „vyrovnávací“ třídy. Pavelčíková ale uvádí: „Za sporný byl považován pokus o obnovení samostatných „vyrovnávacích“ romských tříd na základních školách (často se proti němu stavěli i rodiče romských dětí). Ještě v roce 1974 jich bylo celkem 39, postupně však pro nezáměr a špatnou docházku žáků zanikly.“⁶⁴

Ministerstvo školství ČSR v srpnu roku 1973 vypracovalo pro komisy vlády ČSR pro otázky cikánského obyvatelstva v rámci komplexního řešení výchovné a vzdělávací problematiky Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí. „Tento návrh byl v roce 1974 publikován a dán k dispozici odborům školství národních výborů a školám, které pracují s cikánskými dětmi. Jsou v něm precizovány a konkretizovány zejména úkoly školní výchovy ... z hlediska organizace, pedagogických problémů, individualizace výuky a výchovy.“⁶⁵ Dále je opět kladen důraz na mimoškolní výuku a odděleně je řešena problematika zvláštního školství. Je zde zmíněna i důležitá myšlenka alespoň částečné znalosti romštiny u pedagogů romských dětí. „V návrhu se doporučuje učitelům, kteří s romskými dětmi pracují, absolvovat formou postgraduálního studia kurz romštiny, aby mohli s dětmi lépe komunikovat.“⁶⁶ Idea výuky romštiny i její uskutečnění se objevuje na počátku sedmdesátých let na různých místech. Toto je patrně pozůstatkem doby politického uvolnění. Historička Pavelčíková uvádí: „Ministerstvo školství ČSR podávalo už v roce 1970 zprávu o konání čtrnáctidenního prázdninového kurzu pro učitele romských žáků konaného v Litoměřicích. Pravidelně až do roku 1974 pořádaný kurz měl seznámit učitele se specifikou romské kultury, výchovného systému,

⁶² MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 24.

⁶³ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 31.

⁶⁴ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 113.

⁶⁵ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 33.

⁶⁶ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 22.

mentality žáků apod.“⁶⁷ Kurzy romštiny pro učitele také organizoval Krajský pedagogický ústav v Ústí nad Labem. V roce 1973 byla vydána publikace *Základy romštiny* a v roce 1976 *Cikánština: Met. materiál pro učitele cikánských dětí*. Autorkou obou publikací byla romistka a indoložka Doc. Milena Hübschmannová. Sama autorka vyučovala romštinu od roku 1976 na Jazykové škole v Praze.

Vidíme, že se stále víceméně opakují stará opatření. Nicméně nalezneme zde i první vstřícnější kroky k romštině, jejíž používání bylo od 50. let vnímáno velmi negativně. Bylo zřejmé, že plány a představy režimu o „jednoduché“ asimilaci, později integraci Romů nebudou 100 % naplněny. Další usnesení č. 21 Zásady sociálně politických opatření v péči společnosti o cikánské obyvatelstvo z roku 1976 nepřináší v této oblasti nic nového. Je zdůrazňováno, že integrace je proces dlouhodobý a největší pozornost je tedy nutno věnovat dětem a mládeži.

Obecně postupem času docházelo k „mlžení“ výsledků a přístup k řešení „cikánské otázky“ se stával formální záležitostí. Bez odborného přístupu nedávalo neustálé vydávání směrnic, koncepcí a návrhů smysl. V praxi byly mnohé možnosti využívány jen sporadicky.

13. 12. 1978 Charta 77 vydává dokument č. 23 O ostavení Cikánů - Romů v Československu. Situace romských dětí je dle nich specifickou formou diskriminace. Neúspěchy dětí v majoritním školství jsou řešeny přezarováním dětí do zvláštních škol, které jsou ale určeny pro děti s podprůměrnou inteligencí. Podle tohoto dokumentu je: „hlavní příčinou neúspěšnosti romských školáků to, že neexistují romské školy, které by přirozeně navazovaly na romskou kulturu a rozvíjely by ji ..., sdělovací prostředky soustavně šíří ve veřejnosti představy, že taková kultura neexistuje. Romské děti jsou nuceny navštěvovat české a slovenské školy, jejichž vyučovacímu jazyku nerozumějí ... a kde jim všechno ... vnucuje představu, že jsou cizí, méněcenná rasa bez jazyka, bez minulosti a bez tváře.“⁶⁸ Ani na základě kritického zhodnocení přístupu vlády ke vzdělávání Romů nedošlo ani ke změnám v této oblasti, ani k dialogu s Romy.

Přesto se podařilo zařadit romské děti do povinné školní docházky a stejně tak zvýšit počet dětí navštěvujících předškolní zařízení. Otázkou zůstává jakým způsobem tohoto bylo dosaženo a jakých znalostem se dětem dostalo. Údaje z sedmdesátých a osmdesátých let ukazují tyto výsledky.

Pavelčíková uvádí: „V roce 1974 existovalo v českých zemích 13 specializovaných tříd mateřských škol, které navštěvovalo 202 romských dětí. Ve školním roce 1977 – 1978

⁶⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 111.

⁶⁸ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 125.

navštěvovalo mateřské školy celkem 35,8 % všech romských dětí.⁶⁹ V roce 1977 bylo ve všech školkách zařazeno 30 % ze všech romských dětí příslušného věku... V celé ČSR přesáhla v téže době (poč. 80 let) docházka 3 – 6 letých romských dětí do všech předškolních zařízení podle údajů komise 60%.⁷⁰ „Z evidence odborů školství KNV a ONV“⁷¹ vyplývá pro rok 1974 – 1975 zapojení 24,5 % , pro školní rok 1980 – 81 45,9 % romských dětí. Víšek uvádí: „v roce 1983 bylo již zařazeno do všech forem předškolní výchovy 74,5 % , v roce 1985 ... 75,2 % všech romských dětí.“⁷²

K otázce školní docházky Pavelčíková uvádí: „Podle oficiálních statistických výkazů se zlepšovaly i ukazatele základní školní docházky, kterou s menším či větším úspěchem absolvovaly všechny romské děti (v roce 1981 – 1982 ovšem stále ještě 25 % z nich neprospívalo, 23 % dokončilo školu v nižší než osmé třídě).“ Alarmující byly zprávy o počtu romských dětí ve zvláštních školách. „Nárůst počtu absolventů zvláštních škol v letech 1977 – 1982 z 6150 na 9686 dětí.“ Informace z roku 1985 říkají, že „cikánské děti oproti celé populaci 14krát častěji propadají, mají 5krát častěji druhý nebo třetí stupeň z chování, 30krát častěji dokončí základní školu v nižším než závěrečném ročníku, 28krát častěji jsou převáděny do zvláštních škol, kde tvoří cca 24 % všech dětí.“⁷³ Z čehož logicky plyne, že vyššího vzdělání než základního dosahovalo jen velmi malé procento Romů. Víšek dále uvádí: „v roce 1987 bylo zjištěno za celou federaci, že zatímco celkově odcházelo po skončení základní školy do středních škol 36 % dětí, z romské mládeže 1,9 % V České republice ... na střední odborná učiliště odcházelo 65 % veškeré mládeže a 62 % romské mládeže.“⁷⁴ Mnoho z nich však učební obor nedokončilo. Autor udává, že se ve skutečnosti vyučila jedna desetina, maximálně jedna třetina romských dětí.

Zvýšení předškolní a školní docházky tedy nevedlo k vyrovnání vzdělanostní úrovně mezi Romy a majoritou. Rozdíl mezi nimi se spíše zvětšoval. Tyto neúspěchy státní politiky však nikdo nebral na vědomí.

V osmdesátých letech začala pomalu, ale jistě slábnout komunistická moc. Stát v rámci setrvačnosti pokračoval v politice integrace a vydával další opatření (1981, 1982, 1984 atd.), která však nepřinášela nová řešení a v praxi nepřinesla žádné změny. Koncem

⁶⁹ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 113.

⁷⁰ VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. s. 205
In Romové v České republice. Praha 1999.

⁷¹ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 25.

⁷² VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. s. 205
In Romové v České republice. Praha 1999.

⁷³ VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. s. 205
In Romové v České republice. Praha 1999.

⁷⁴ VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. s. 205
In Romové v České republice. Praha 1999.

osmdesátých let se zvýšil i tlak romské reprezentace na řešení postavení Romů v ČSSR. Na počátku roku 1989 konstatoval dokument projednávaný v Předsednictvu ÚV KSČ k problematice Romů, že se postupně „zformoval do určité míry odlišný přístup k realizaci společenské integrace Romů v ČSR a SSR.“ Tato zpráva o stavu řešení problematiky romského obyvatelstva byla předsednictvu předložena 3. 2. 1989 Karlem Hofmannem. Poprvé se objevuje snaha vidět skutečný stav situace a úsilí o nová řešení. Objevuje se zde označení Rom a připouští důležitost spolupráce se zástupci etnika při řešení jejich situace. Dochází ke kritice současného procesu integrace, jelikož „neprobíhá v souladu s možnostmi a potřebami společnosti, zvolené postupy jsou poznamenány statickým přístupem k problémům, nedoceňují nové prvky vývoje.“⁷⁵

Teprve v této době Předsednictvo připustilo skutečnou situaci ve vzdělávání Romů. Zpráva konstatuje: „Podařilo se sice dosáhnout 75 % docházky romských dětí do mateřských škol a trvale zlepšovat i úroveň pravidelné návštěvy základní školy, problémem však zůstává příprava na školu a výsledky výchovy a vzdělávání.“⁷⁶ Jako příčiny nízké úrovně vzdělanosti jsou uvedeny: nízká sociální vyspělost, nepodnětné domácí prostředí, horší zdravotní stav, psychické odlišnosti (nižší schopnost dlouhodobého soustředění) a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Mimo obvykle uváděné návrhy jsou zde uvedeny i nové možnosti řešení vzdělanostních problémů např. „využití romštiny ke zvládnutí vyučovacího jazyka, především v první fázi školní přípravy, vydání zvláštního českého ... slabikáře pro romské děti, rozšíření vyrovnávacích tříd, ... zavedení specializovaných odborných učilišť zaměřených na využívání a rozvoj praktických řemeslných dovedností, ... rodinných škol pro dívky apod. Studijně nadané romské děti, které mají předpoklady pro zvládnutí střídání nebo i vysoké školy, by měly být motivovány ke studiu těch oborů, v nichž by se pak mohly podílet na vzdělávání a výchově svých spoluobčanů na co nejvyšší profesionální úrovni.“⁷⁷ Nové ideje již nebyly uskutečněny. Na podzim téhož roku došlo k pádu komunistického režimu a přeměně politického zřízení na demokratické principy.

2.6 Důvody neúspěchů ve vzdělávání Romů v období komunismu

Podívejme se nyní blíže na některé již zmíněné aspekty.

Režim, tedy ani většina učitelů o Romech příliš nevěděla. Pokud ano, byly to především zažitá společenská stereotypy. Nevěděli nic o romské výchově, hodnotách, zvycích, natož

⁷⁵ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 128.

⁷⁶ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 129.

⁷⁷ PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004. s. 129.

o romském jazyku. Režim tedy neznal, nepřihlížel k etnickým specifikům romských dětí. Nelze samozřejmě paušalizovat, ale i zkušenosti samotných Romů svědčí o povrchním a xenofobním přístupům k romským dětem.

Uveďme si několik vzpomínek Romů na školní docházku. Spisovatelka Elena Lacková vzpomíná na školu takto: „Začala jsem chodit do první třídy a vůbec jsem se neučila. Učitelka nás cikánské děti posadila do poslední lavice. ... Učitelka si nás nevšímala a my jí taky ne. ... moje maminka zjistila, že sice do školy chodím, ale že vůbec nic neumím ... došla za ředitelem, aby zjednal pořádek. Příštího dne si mě učitelka poprvé všimla. ... půjčila mi slabikář a začala se mi věnovat. ... Ve druhé a ve třetí třídě začaly romské děti odpadat ... ve čtvrté třídě už jsem zůstala úplně sama.“⁷⁸ Jan Cína, který začal do školy chodit v roce 1965 uvádí: „Nejtěžší byl pro mě váš jazyk.“⁷⁹ Rodiče mu se školou pomoci nemohli, ale dohlíželi na to, aby se učil. Romského básníka a žurnalistu Jana Horvátha ve škole nejvíce trápil přístup spolužáků, kteří mu nadávali. Měl však hodnou učitelku. Češtinu se naučil bez problémů. „Doma jsme mluvili romsky, ale postupně jsem se naučil česky, že jsem dovedl líp, než leckteré české dítě, oni měli z diktátů pětky a já třeba jedničku.“⁸⁰ Další: „Nejhorší pro mě ve škole bylo čtení a psaní. Neuměl jsem dobře slovensky. Ve škole se mi líbilo, že když nějaké dítě něco neumělo, učitelka si k němu stoupla a ... začala mu to znovu vysvětlovat. Mě se taky snažila všechno vysvětlit, byla na mě moc hodná, a já se strašně styděl, že je tak hodná a že jí nerozumím.“⁸¹

Vidíme, že každý má jiné zkušenosti. Celkově ale nelze prostředí majoritní školy označit jako vřelé. Čeština a její zvládnutí nebyl problém všech dětí, jelikož schopnost učit se jazyk je velmi individuální. Důležitý byl také přístup učitele a rodičů.

Lidský strach z jinakosti a etnocentrický přístup k romskému etniku zde byl zřejmý. Na místo toho, aby stát prostřednictvím pochopení romské kultury pomohl Romům zorientovat se v novém prostředí průmyslových měst a době rychlého technického rozvoje. Přistoupil k (v té chvíli možná) „jednoduššímu“ řešení „cikánské otázky“ a to k přehlížení kulturních odlišností a přesunutí „cikánského problému“ jen do roviny sociální. Redukce problémů na rovinu sociální je pro toto období charakteristický rys.

2.6.1 Zařazení do školní docházky, problémy s vyučovacím jazykem a vysoká absence

Základním problémem ve vzdělávání romských dětí byla jednoznačně neznalost

⁷⁸ LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha 1997. s. 77.

⁷⁹ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc 1998. s. 86-87.

⁸⁰ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc 1998. s. 87-88.

⁸¹ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc 1998. s. 88-89.

vyučovacího jazyka, kterou jako by se komunisté snažili „zcela nevidět“. To, že označili romskou kulturou jako zaostalou a nutnou k likvidaci, stejně tak jazyk jim velmi zkomplikovalo celý plánovaný proces převýchovy. Až koncem osmdesátých let tlakem romských i neromských intelektuálů přichází snaha toto napravit. Veškeré předchozí pokusy o užívání romštiny ve výuce byly režimem vždy úspěšně potlačeny. Jaroslav Sus v šedesátých letech např. uvádí „Marxistická jazykověda vyvozuje z rozboru vývoje a současného stavu cikánského jazyka závěr, podle něhož cikánština nemá jako samostatný jazyk budoucnost. Kvalita jazyka je především odrazem společenské stabilizace určitého etnického celku a tu cikáni v každém směru postrádají. ... Jako jazyk styku má cikánština své historické oprávnění. Ale toto oprávnění je omezeno, ohraničeno sociálně a kulturně. ... V opačném případě ztrácí svou společenskou oprávněnost. ... V průběhu svého vývoje jazyk...odumíral. ... Přihlížíme-li k objektivním a subjektivním podmínkám vývoje cikánů za socialismu, k jejich začlenění do socialistické výroby a kultury, je možné učinit závěr, že není vhodné a není společensky užitečné umělými zásahy rozvíjet cikánský jazyk, neboť jeho současný stav vůbec neskýtá záruky být prostředkem sociálního a kulturního obrození cikánů u nás.“⁸²

Jelikož Romové museli být asimilováni, nemohla být romština užita jako pomocník ve vzdělávání romských dětí. Takové to aktivity by „brzdily převýchovný proces“. Užití romštiny by se jevilo jako krok zpět. Navzdory tomu na Slovensku: „Niektorí učitelia ovládali rómské dialekty...“⁸³ V Česku i na Slovensku patrně byly snahy o lepší dorozumění v rovině žák – učitel. Jazyková kompetence pedagogů v romštině byla různá. Míru dostačující znalosti romštiny jistě každý viděl jinde. Celostátní koncepce o využití romštiny k výuce či dokonce její podpora nevznikly.

Romské děti nejprve při vstupu do školy ovládaly romštinu, od sedmdesátých let se začíná objevovat romský etnolekt češtiny. Ani ten jim však nepomohl v získání rovných šancí ve vzdělávání. Politika asimilace způsobila jazykový posun. Rodiče byli nuceni mluvit na své děti česky. Rodiče ve většině případů nemluvili spisovnou či hovorou češtinou, ale užívali romský etnolekt češtiny, u nějž je charakteristická „nenormativní výslovnost, přenos hloubkové struktury romštiny (gramatické a sémantické) do povrchové struktury češtiny, chudá slovní zásoba, neadekvátní stylistika.“⁸⁴ Dle sociologické sondy z roku 1974 „děti, které už romsky neumí a jejichž mateřštinou je romský etnolekt češtiny, dělají v češtině stejné chyby, jako děti jejichž mateřštinou je romština. Jejich školní

⁸² SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*, Praha 1961. s. 32, 34-35.

⁸³ KUŠNĚRIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. s. 688 In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002.

⁸⁴ HŮBSCHMANNOVÁ, Milena. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. s.25 In Romové v České republice. Praha 1999.

prospěch byl stejně podprůměrný.“⁸⁵ Lepší prospěch měly děti bilingvní.

Publikace z osmdesátých let Doc. Heleny Malé uvádí, že některé romské děti do doby zahájení školní docházky umí pouze „cikánský“ jazyk. Neznalost jazyka a prostředí romské rodiny považuje za dvě základní příčiny nepřipravenosti dětí na školu a jejich nezvládnutí základních vyučovacích předmětů. „Cikánské dítě věku 6 - 7 let v průměru ovládá pouze okolo 200 až 400 slov vyučovacím jazyka, zatímco by jich mělo již umět při vstupu do 1. třídy okolo 2000 až 4000. ... Předmětem, ve kterém cikánští žáci nejvíce propadají je vyučovací jazyk.“⁸⁶

S problémem etnocentrického postoje majority k jazyku a kultuře minority jsme se mohli setkat nesčetněkrát. Uvedme si pro příklad situaci amerických Indiánů, jejichž kultura byla nadřazeným jednáním dlouhou dobu ničena. Americký antropolog James F. Downs ve své knize *Cultures in crisis* uvádí: „Poměrně výstižný příklad lingvistického etnocentrismu byl rozšířen až do nedávné doby ve školách vedených Úřadem pro indiánské záležitosti. Úřad, který byl pověřen odpovědností vyučovat navažské děti, odmítl dovolit, aby učitelkám v mateřských školách a na prvním stupni ZŠ pomáhali v komunikaci s pěti a šesti letými dětmi navažsky mluvící překladatelé. Zvláštním úsudkem bylo pocíťováno, že překladatel by umožnil dítěti pokračovat v užívání nativního jazyka a dítě se tak vyhne naučení anglického jazyka. Výsledkem samozřejmě bylo to, že děti, které byly nejisté co je od nich požadováno, neschopné předvídat co se bude dít dále nebo položit jednoduchou otázku, se nenaučili nic. Minimální množství angličtiny, které se mohly naučit po několika letech zápasu, je zanechalo beznadějně pozadu. Byly také handicapovány dojmem, že jejich jazyk, kultura a lidé jsou bezcenní a nestojí za nic. Po změně politiky byly překladatelé ve třídách povoleni a učitelé byly ohromeni. Děti, které byly považovány za hloupé, nereagující, mrzuté se ukázaly být bystrými, zainteresovanými a zajímavými studenty. Skupina učitelů, která měla požadavek naučit se navažsky v letním jazykovém kurzu, viděla jaký nelehký úkol byl dětem uložen. Výsledkem byl náhlý, prospěšný obrat neuvědomělých etnocentrických postojů.“⁸⁷

Stejně negativně jako režim hodnotí romštinu odsuzuje romskou rodinu. Snaží se co nejvíce a nejdříve potlačit její vliv. „Doposud většina cikánských dětí není schopna ve škole dostatečně prospívat. Tato skutečnost spočívá převážně v nedostatečně kladně stimulujícím výchovném prostředí cikánské rodiny. Rodiče cikánských dětí mají často neukončené základní školní vzdělání a jejich zájem o školní výchovu a vzdělávání jejich

⁸⁵ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. s.25 In Romové v České republice.

⁸⁶ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 23, 35.

⁸⁷ DOWNS, James F., *Cultures in crisis*. Beverley Hills : Glencoe Press 1972. s. 19-20.

dětí je většinou nedostatečný... Je pravda, že v prvních měsících života je většina cikánských dětí na poměrně dobré úrovni, avšak na začátku školní docházky je většina z nich s nerozvinutými intelektovými schopnostmi. Tato skutečnost vyplývá právě z nedostatku podnětů a z výchovného zanedbávání v nejcitlivějších obdobích dětského věku, kdy pro rozvoj intelektu je rodinná výchova nezastupitelná. ... Výsledky pedagogicko-psychologického vyšetření a praktické zkušenosti učitelů a vychovatelů dětí ukazují a dokládají nepřipravenost na práci ve škole. ... Cikánské dítě, které žije v prostředí chudém na podněty, má sníženou citlivost smyslových orgánů a vnímání není spojeno s praktickou činností. Jeho psychomotorika neodpovídá dosaženému věku.“⁸⁸

Řešení režimu zmírňující handicap romských dětí byly od začátku vedeny jedním směrem. Z počátku se objevily i návrhy na odebrání dětí a internáty. Později se volily šetrnější metody. Důraz začal být kladen na předškolní a mimoškolní výchovu. Otázkou je jak instituce dospěly k tomu, že je romská rodina nevhodná, když její podobu a funkce patrně vůbec neznaly. „Úspěšná realizace integrace cikánského obyvatelstva s ostatním obyvatelstvem, jako dlouhodobý (několika generační) proces, je vázán výrazně na výchovu a vzdělávání cikánských dětí od nejtělejšího věku. Předpokladem je, aby co nejvíce cikánských dětí pravidelně navštěvovalo mateřskou školu a dokončilo povinnou školní docházku v 8. třídě základní školy. ... je prokázáno, že cikánské děti, které mateřskou školu pravidelně navštěvovaly, jsou pro 1. ročník ... lépe připraveny ... Cílem je, aby cikánské dítě trávilo maximální dobu v prostředí, které je kladně podněcuje.“⁸⁹

Podobná řešení navrhuje publikace Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení z roku 1984. Autor PhDr. Josef Štěpán si již částečně uvědomuje důležitost jazyka. „Zjistil jsem, že jazyková zaostalost je přenášena i do ostatních sfér vzdělávání. Jazyk je skutečně klíčem ke vzdělání a nedostatky v této oblasti ovlivňují myšlení a celou verbální a dokonce i nonverbální složku osobnosti.“⁹⁰ Úlohu romštiny však vidí velmi okrajově. Romština by ve výuce měla sloužit maximálně k rychlejšímu naučení českého jazyka. „Učitelka mateřské školy by mohla těmto dětem předávat alespoň některé příkazy a instrukce dvojjazyčně. Nejde o fixaci cikánštiny“, ale aby dítě pochopilo, „že se s ním vážně počítá.“⁹¹ Součástí publikace je slovník základních slov a frází k usnadnění komunikace. Zdůrazňuje používání romských ekvivalentů k fixování i významů českých slov apod., protože naučit se cizí jazyk bez jakékoli pomoci jazyka vlastního je pro

⁸⁸ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 23, 25-26.

⁸⁹ MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984. s. 23, 25, 31.

⁹⁰ ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984. s. 1.

⁹¹ ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984. s. 10.

kohokoli, natož dítě obtížné. Větší jazykovou kompetenci učitelek v romském jazyce nepředpokládá. Romština byla často považována na jazyk s chudým lexikonem a primitivní či téměř žádnou gramatikou. Autor publikace kvůli romskému slovníku spolupracoval s M. Hübschmannovou, což mohlo mít na autora či podobu publikace nějaký alespoň nepatrný vliv. Pro zařazení Romů do společnosti „předpokládá v každém případě alespoň průměrnou znalost českého jazyka.“⁹² Prostředkem jak naučit romské děti češtinu a pomoci ji tak v lepším zařazení na Základní škole jsou dle autora mateřské školy. Stejně jako předešlá publikace preferuje institucionální výchovu před rodinou. „Domnívám se, že by všechny cikánské děti měly navštěvovat mateřskou školu. Vždyť právě v předškolním věku není cikánské dítě optimálně rozvíjeno. ... Pokud toto dítě navštěvuje první třídu a není intencionálně tedy záměrně, připravováno v mateřské škole, jeví se obvykle jako nepřipravené, případně oligofrenní. ... Mateřská škola tedy hraje nezastupitelnou roli v oblasti rozvoje slovní zásoby a myšlení. ... Důležitým faktorem v ovlivňování poruch komunikačního procesu by mělo být „ozdravení“ rodinného prostředí.“⁹³

Autor upozorňuje nato, že některá opatření ve vzdělávání Romů je složité realizovat např. k docílení pravidelné docházky je zapotřebí velké úsilí v přesvědčování romských rodičů. „Ministerstvo školství velmi aktivně řeší otázku integrace a socializace mladé cikánské generace. Některá opatření jsou důsledně realizována. Některá opatření však mají dobrý úmysl, ale jejich realizace pokulhává.“⁹⁴

V rámci publikace *Cikáni v průmyslovém městě* vydané v roce 1988 najdeme studii Evy Poltikovičové *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. Studie popisuje hlavní činnosti, kterými se poradna zabývá. Není příliš obsáhlá a vzorek dětí je poměrně malý (např. 51 vyšetřených dětí). Nicméně i zde můžeme nalézt zajímavé informace. Je třeba si však uvědomit, že situace v Českém Krumlově byla nepatrně odlišná. Český Krumlov byl ukazován jako příklad úspěšné asimilace Romů. Jako vždy autorka uvádí, že: „Těžiště problému vyšetřovaných cikánských dětí této věkové kategorie (předškolní věk) podle dosavadních zkušeností spočívá v jejich mentální výbavě a nízké sociokulturní úrovni rodiny (hodnoceno z pohledu majoritní populace), která tak brzdí adekvátní vývoje dítěte na všech úrovních. ... Až na drobné výjimky jsou téměř všechny cikánské děti

⁹² ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984. s. 27.

⁹³ ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984. s. 1, 7, 9.

⁹⁴ ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984. s. 6.

"psychologicky zatíženy" ...⁹⁵ Téměř všechny děti, které jsou zapsány do 1. třídy prochází posouzením školní způsobilosti. Poté jsou navrženy na zařazení dle schopností dítěte do základní školy, do vyrovnávací třídy, na diagnostický pobyt na ZŠ nebo ZvŠ. V roce 1986 z 51 vyšetřených dětí osm dostalo odklad školní docházky, 27 nastoupilo do ZŠ (z toho 12 do vyrovnávací třídy) a 16 do ZvŠ. „Školy neuvádějí závažnější adaptační problémy v oblasti citové ani sociální. ... Problémy cikánských prvňáčků jsou především výukového charakteru a to specifického rázu.“⁹⁶ Největší problémy jsou ve čtení, psaní, obtížné verbalizaci, slabé slovní zásobě, potřebě názoru, nízké schopnosti koncentrace, spontánnost, uzavřenost, neklid nebo pasivita, nízká motivace, vysoká absence atd. Z hlediska profesionální orientace nastupuje 37,5 % vycházejících žáků na tříleté učební obory, 62,5 % do dvouletých. Přeřazování dětí do ZvŠ je popsáno takto: „Přeřazení dítěte ze základní do zvláštní školy není jednorázová akt, nýbrž je záležitostí procesuální. Dítě je na základní škole pedagogicky i psychologicky sledováno, je mu poskytována intenzivní péče. Neosvědčí-li se diagnostický pobyt na základní škole nebo žák opakovaně propadá, je při pedagogické i psychologické indikaci přeřazen do zvláštní školy. Ve školním roce bylo 1986 – 1987 bylo základními školami navrženo k přeřazení do zvláštních škol 5 % cikánských dětí s realizací ve 4 % případů.“⁹⁷ Nicméně jak již bylo řečeno stalo se přeřazování romských dětí do ZvŠ praktikou umožňující odlehčení učitelům i školám, kde se tyto děti vyskytovaly. Autorka hodnotí stav a navrhuje taková to řešení: „Východiska je zapotřebí hledat v rodině ... dítě kopíruje a přejímá, to co vidí doma. Vztah cikánských rodičů ke škole a vzdělání je převážně vlažný a povrchní je umocněn historickými a existenčními důvody. ... Velké rezervy při řešení problematiky cikánských dětí jsou z našeho aspektu ve výchovném přístupu rodiny, jakož i v její sociokulturní úrovni, dále i v pedagogickovýchovném přístupu učitelů, také i možných specifických úpravách na úrovni školství. ... Určitým východiskem by bylo zřízení oddělení pro cikánské děti při mateřských školách s malým počtem žáků, kde by se mohla realizovat zvýšená péče s diferencovaným přístupem a to s ohledem na cikánská specifika. Toto opatření by v žádném případě nebylo projevem rasové diskriminace, bylo by opatřením preventivním a především přechodným, které by včas řešilo závažnou problematiku z hlediska dalšího pozitivního vývoje dítěte a jeho růstu.“⁹⁸ Podobná specializovaná oddělení by autorka

⁹⁵ POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. s. 167, 171 In *Cikáni v průmyslovém městě*, Praha 1988.

⁹⁶ POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. s. 172 In *Cikáni v průmyslovém městě*, Praha 1988.

⁹⁷ POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. s. 176 In *Cikáni v průmyslovém městě*, Praha 1988.

⁹⁸ POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. s. 177-178 In *Cikáni v průmyslovém městě*, Praha 1988.

zavedla i při prvních třídách základní školy, hlavně v oblastech s vyšší koncentrací romských dětí. Podívejme se nyní jak si autorka zdůvodňuje “nízké mentální výkony téměř všech cikánských dětí“ a také jak nahlíží na inteligenci „cikánského“ etnika. „...duševní opoždění může být ve vztahu k standardu úrovně společnosti, ve které sledovaní jedinci žijí, jen relativní ... kapacita inteligence není trvalá a neměnná, protože inteligenční kvocient je značně závislý na verbalizaci a kultuře ... inteligence cikánského etnika je charakteristický a ireverzibilní jev. Podíváme-li se zpět do historie, uvědomíme si, že Cikáni žili vlivem společenské izolace a distance z vlastní podstaty a jejich inteligence – z pohledu našeho standartu – neměla šanci se rozvinout. Navíc svým sociálním postavením byli zatíženi deprivací, která sama o sobě, jedná-li se o těžší formu, může mít za následek retardaci duševního vývoje. Posouzení jejich rozumového vývoje je velmi složité, proto je nesmírně důležité k perspektivám a prognózám vývoje každého jedince cikánského původu, jako i etnika přihlížet velice obezřetně a opatrně.“⁹⁹

Státní plán vzdělávání Romů nevyšel. Nebylo dosaženo zvýšení vzdělanostní úrovně. Neuspokojivé výsledky stát omlouval tím, že jde o dlouhodobý proces. V osmdesátých letech nacházíme mnoho návrhů a studií, na které stát již nijak (podstatně) nereagoval.

Navzdory tomu, že přelom v roce 1989 byl významnou událostí pro celou společnost, pro Romy v oblasti vzdělávání vše zůstalo (a někdy bohužel stále ještě zůstává) ještě nějakou dobu beze změny. Podívejme se na sborník *Romské dítě v západočeském regionu* vydaný v roce 1991 Katedrou psychologie PF v Plzni. Tento malý sborníček obsahuje několik referátů a je vytvořen stále ještě v podobném duchu jako předešlé publikace. Navzdory tomu, že většina autorů „pokrokově“ užívá označení Rom není tomu tak ve všech případech a stále je z publikace patrná ideologie minulého režimu a majoritní nadřazenost. Musíme si uvědomit, že mnoho vědeckých pracovníků, kteří se romským etnikem zabývali před rokem 1989 se jím zabývala i dále. Nemůžeme si však myslet, že všichni tito lidé najednou začali o Romech smýšlet jiným způsobem v rámci demokratického a rovnoprávného přístupu. V příspěvku *Postoje učitelů k romským žákům na ZŠ v Západočeském kraji* autorka uvádí výsledky svého výzkumu. 71% učitelů (celkem 123 zpracovaných dotazníků) „se domnívá, že romské děti jsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní děti jen ve výjimečných případech.“¹⁰⁰ 11 % pedagogů vidí příčinu v nižším nadání romských dětí. Téměř polovina učitelů uvedla, že jim vadí pouze některé romské děti, kolem 30 % respondentů si myslí, že romské děti negativně ovlivňují

⁹⁹ POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. s. 179-180 In *Cikáni v průmyslovém městě*, Praha 1988.

¹⁰⁰ KUBÍKOVÁ, Alena. *Postoje učitelů k romským žákům na ZŠ v Západočeském kraji*. s. 4 In *Romské dítě v západočeském regionu*. Katedra psychologie PF Plzeň 1991.

zbytek třídy, 60 % učitelů bylo pro zřízení romských škol, nicméně učit by v nich většinou nechtěli. Otázkou je nakolik jsou data kvantitativního výzkumu na tomto vzorku vypovídající, ale určitou výpovědní hodnotu nám přinášejí.

Příspěvek Úroveň psaného projevu romských dětí seznamuje čtenáře s výsledky výzkumu daného tématu ve ZvŠ. Autor ukazuje, že romské děti mají stejné či lepší výsledky než děti majoritní. Jako důvod uvádí to, že 87 % romských dětí uvedlo, že doma mluví většinou česky. Dále pak „dalším důvodem ... je – domnívám se – ta skutečnost, že mají vyšší obecnou rozumovou úroveň. Někteří učitelé dokonce přiznávají, že tyto děti se svojí dobrou inteligencí do zvláštní školy vůbec nepatří.“¹⁰¹ Autoři obou uvedených článků konstatují, že neúspěch ve škole může vést k negativním postojům k učiteli, ke škole i k celé společnosti. Pocit méněcennosti a postoj outsidera může způsobovat např. záškoláctví. Romské děti si pak mnohdy nevěří a předem předpokládají, že dané situace a úkoly nevyřeší.

2.7 Výchova a vzdělávání dítěte v romské rodině

Mnohodětná rodina byla základem štěstí manželů i celé široké rodiny. (viz. srovnejme s příslovím „*Nane chave, nane bacht* – Nejsou děti, není štěstí“¹⁰²)

Tradiční romská rodina¹⁰³ byla základní ekonomicko-profesní jednotkou, zajišťovala obecné vzdělání a profesní kvalifikaci, poskytovala sociální zabezpečení svým členům, byla základním nositelem etických norem a hodnot, plnila funkci identifikačně-integrační, byla mechanismem společenské kontroly i ochranným faktorem. Některé její funkce byly po roce 1945 narušeny. K úpadku řemesel mohlo docházet i dříve z důvodu monoprofesnosti Romů.

Cílem výchovy bylo co nejdříve vést děti k samostatnosti a odpovědnosti za rodinu. Děti se také vedly k správnému chování a úctě k ostatním členům rodiny. Rodina je základní činitel socializace a enkulturace, prostřednictvím kterého získávají jedinci základní kulturní vzorce chování, orientují se v systému hodnot, přejímají role svého pohlaví a věku, osvojují si užívání mateřského jazyka a další atributy určité kultury¹⁰⁴.

Tělesné tresty nebyly běžné, ale vyskytly se v případech velkých prohřešků.

¹⁰¹ HOLEČEK, Václav. *Úroveň psaného projevu romských dětí* str. 5 In Romské dítě v západočeském regionu. Katedra psychologie PF Plzeň 1991.

¹⁰² HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Moudrá slova starých Romů*. Praha 1991. s. 8-9.

¹⁰³ Tedy ideální model tradiční romské rodiny v době před rokem 1945.

¹⁰⁴ Tedy kulturu ve smyslu antropologickém tj. dle definice Edwarda B. Taylora (1871): „kultura v širším etnografickém smyslu je komplexní celek, zahrnující poznání, víru, umění, morálku, zákony, zvyky a ostatní způsobilosti a návyky, které člověk získal jako člen společnosti.“ (LAWLESS, 1996, 42)

Žena vychovávala malé děti a dívky. Dívky se už od 6 – 7 let učily pomáhat v domácnosti. Uklízely, vařily a staraly se o mladší sourozence. Docházelo tak k řetězové výchově, kdy starší děti vychovávaly mladší sourozence. Jelikož matka musela obstarávat živobytí, hrála důležitou roli její nejstarší dcera, která se musela v době její nepřítomnosti starat o sourozence a domácnost. Většinou proto ani nechodila do školy. Nejstarší sestra dohlížela na chlapce a úkolovala mladší sestry. Autoritu tedy měla u dívek a malých chlapců, ale větší chlapci ji už neposlouchali. Pokud byl nejstarším dítětem syn, měl mezi sourozenci přirozeně největší autoritu nejstarší bratr. Příkladem jeho autority je např. i to, že pokud zemřel otec, rozhodoval o tom, zda se smí matka znovu vdát. Měl stejně jako nejstarší sestra výchovné pravomoci. Dohlížel na mladší sourozence, ochraňoval je i trestal atd. Když začal pracovat, odevzdával peníze matce a podporoval mladší sourozence. Jeho největší odpovědností bylo dohlížet na své sestry, aby nezáskaly špatnou pověst.

Matka dcery kromě domácích prací učila také slušnému a uctivému chování, aby obstály v rodině svého budoucího manžela. U dívky se oceňovala schopnost tvrdě pracovat, plachost a stud. Kolem 14 – 15 roku byly dívky připravené vstoupit do svazku. Dívky byly od malička vychovávány, aby dobře plnily své budoucí role a byly z nich věrné manželky a dobré matky.

Výchovy synů se okolo jejich 5 – 6 let ujímal otec a postupně je zaučoval do mužských prací a rodového řemesla, kterému se věnoval. Chlapci sledovali práci otce, pomáhali mu, a tím se učili.

Děti se tedy učily praktickým dovednostem a znalostem potřebných v každodenním životě. Děti se učily v pro ně známém prostředí, volnou formou, v rodinném a příbuzenském kruhu. Na výchově všech dětí se podíleli i ostatní dospělí příbuzní, hlavně ženské příbuzné. Fungoval zde také kontrolní dohled celé komunity. Důležitou roli ve výchově dětí hráli prarodiče. Jelikož mladé páry nebudovaly ihned po uzavření manželství novou domácnost. Většina párů žila po svatbě u manželových rodičů, tedy patrilokálně. Tchýně tak pomáhala snaše s výchovou malých dětí. V některých případech převzali prarodiče výchovu dětí zcela a to z různých důvodů (pracovní migrace, větší počet dětí apod.) K předávání životních moudrostí a etických norem sloužily např. pohádky (*paramisa*).

Historička Jana Horváthová popisuje: „Vzdělávání a výchova romských dětí neprobíhaly systematicky a plánovitě, ale děti se všemu potřebnému učily tím, že se účastnily veškerého denního života dospělých. Již od útlého věku se musely podílet na

zajišťování potraviny a dalších sebezáchovných aktivitách.“¹⁰⁵

2.8 Romští intelektuálové v období komunismu

Jak v Česku tak na Slovensku najdeme v období komunismu vysokoškolsky vzdělané Romy. V některých případech se jednalo o Romy asimilované, v jiných ne. Jejich cesta ke vzdělání nebyla jednoduchá. Režim vítal romské středoškoláky a vysokoškoláky, kteří se stali důkazem, že lze „z občana cikánského původu“ vytvořit uvědomělého a přínosného člena společnosti. Režim podporoval nadějně Romy ve studii, kteří pak měli pracovat „na převýchově“ méně asimilovaných Romů. Například romská spisovatelka Elena Lacková byla zaměstnavatelem přesvědčena, aby studovala na vysoké škole. Důležitým faktorem bylo i jejich členství ve straně. Od toho se mnohdy odvíjelo skutečné uplatnění ve studovaném oboru. Roli zde hrála i vůle samotného jedince a jeho rodiny. Také je nutné si uvědomit, že důležitým faktorem byl sociální status rodiny. Pokud byla rodina chudá nemohla si dovolit podporovat dítě v dalším studiu. Mnoho romských vysokoškoláků pochází z rodin hudebníků, kovářů či obchodníků.

Pro příklad si můžeme jmenovat: MuDr. Ján Cibula, JUDr. Gustav Karika, Doc. Miroslav Holomek, Ing. Karel Holomek, JUDr. Emil Ščuka, Mgr. Antonín Daniel, Mgr. Anna Koptová, JUDr. Milan Tatár, PhDr. František Godla, Mgr. Bartoloměj Daniel, PhDr. Vlado Oláh, Mgr. Elena Lacková, JUDr. Klára Samková, Mgr. Vojtěchem Lalíkem, Mgr. Alena Horváthová, PaedDr. Gejza Adam.

3. Romové a vzdělávání po roce 1989

Sametová revoluce odstartovala přeměnu politického zřízení na demokratické principy. Komunistický aparát nemohl být odstraněn okamžitě, jelikož opoziční síly neměly dostatek kvalifikovaných sil. Přesto se však československá společnost začala transformovat na nové podmínky: změna řízeného hospodářství na tržní, privatizace státního majetku a jeho převod do soukromého vlastnictví, restituce soukromého majetku původním majitelům, celková změna řízení společnosti atd.

Tyto společenské, ekonomické a politické změny postihly některé Romy dovolím si říct „dvojnásob“ jak jejich majoritní spoluobčany. Romové se konečně stali národnostní menšinou, která získala možnost podílet se na řešení problémů vlastního etnika, uchovat a rozvíjet svoji kulturu, ale na druhé straně se Romové museli vyrovnat s řadou změn, který

¹⁰⁵ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha 2002. s. 29.

jim demokratické zřízení přineslo. V devadesátých letech postupně docházelo k zastavení těžkého průmyslu, úbytku velkých staveb, rozpadu družstev a společnost začala klást větší důraz na vzdělání. Romové tak přicházeli o práci, jelikož nesplňovali požadavky pracovníka „nového typu“, u nějž byl kladen důraz na kvalifikaci, přesnost, přesčas a vyšší produktivitu. Stejně tak probíhala transformace systému bydlení. Restituce, diskriminační či protiprávní chování majitelů, nerentabilní regulace nájemného či neschopnost plnit nájemní podmínky z důvodu ztráty zaměstnání vytěsnilo Romy do různých „provizorních“ ubytování. Toto vše mohlo vést k zvýšenému počtu projevů sociopatologického chování (práce na černo, lichva, úžera, kriminalita..). Někteří odborníci nahlíží na toto chování jako na projevy kultury chudoby.¹⁰⁶ Romové byli vždy částečně závislí na majoritě, protože své služby poskytovaly převážně majoritnímu obyvatelstvu. Mezi sedentarizovanými Romy a majoritou býval užší vztah. Většina romských rodin měla svého *gadže*, pro kterého rodina pracovala. Sedláci pak Romům za jejich služby poskytovali potraviny, ošacení apod., stávali se kmotry romských dětí, jejich patrony. V období více než čtyřicet let trvajících komunistického režimu byla v Romech pěstována závislost na státu – státní paternalismus, však po pádu komunismu nenacházeli ve státu velkou oporu. V některých případech tak k došlo k sociálnímu, statusovému a psychologickému propadu.

Po celospolečenské euforii tak začal na povrch vyplouvat (komunisty utajovaný) skutečný stav romského etnika. Postupem času si někteří odborníci začínají uvědomovat „škody“ způsobené komunisty. Začíná být zřejmé, že zlepšení tohoto stavu – vyrovnání handicapů minulosti a umožnění rovných příležitostí, nejen ze strany státu, ale také všech občanů České a Slovenské republiky nebude lehkým úkolem.

3.1 Československá federativní republika¹⁰⁷ 1989–1992

V prvních letech po pádu totalitního režimu nastala příznivější doba pro řešení neuspokojivého stavu vzdělávání romských dětí. Stát byl konečně ochoten uvědomit si

¹⁰⁶ Americký antropolog Oscar Lewis (1966) na základě výzkumů v městských chudinských čtvrtích v Mexiku formuloval tzv. kulturu chudoby. Kultura chudoby nejčastěji postihuje určitou skupinu lidí po transformacích společnosti. Velký vliv na vznik má také sociální exkluze (diskriminace, segregace, vysoká nezaměstnanost, komunikační bariéra s majoritou atd.) dané skupiny. Jedná se o způsob života či lépe systém adaptace na přežití v sociálních podmínkách. Nutnost trvale řešit jiné problémy než okolní společnost vede k vytváření specifického životního stylu, který na řešení těchto problémů reaguje. Vzniká tedy určitá subkultura. Nebezpečí je v tom pokud se tyto vzorce chování začnou přenášet na děti v procesu socializace. (Je – li tato vrstva obyvatelstva etnicky odlišná dochází k urychlení tohoto procesu). Tato subkultura jim sice pomůže přežít v sociálních podmínkách, (cesty k přežití jsou ale nemorální, nelegální) avšak na druhé straně jim zabraňuje z chudoby se vymanit. Někteří antropologové kulturu chudoby aplikují na romská ghetta.

¹⁰⁷ Později Česká a Slovenská Federativní Republika.

nízkou vzdělanostní úroveň etnika a etnická specifika romských dětí. Jak uvidíme později jen na vládní úrovni. „Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí a jejich etnickou, kulturní a sociální odlišnost.“¹⁰⁸ Školský systém by v ideálním případě měl všem dětem bez rozdílu poskytnout znalosti k zapojení se do dalšího života. Školský systém se v minulém období nijak nevyvíjel. Neovlivnily jej žádné nové vzdělávací směry a přístupy, které by pro Romy mohly být vhodnější. Lépe by asociovaly podobu rodinného vyučování. Za komunistů bylo začlenění se do systému vzdělávání prováděno nátlakem. Jak uvádí historička Anna Jurová byl to proces asymetrický. Romové byly konfrontováni s pravidly a regulativy, na jejichž vzniku se žádným způsobem nepodíleli. Tyto pak pro ně byly vnější a nebyla jiná možnost než se jim přizpůsobit. Státní záměry však nemusí nutně cokoli změnit, pokud k jejich provedení nedojde nebo jsou provedeny pouze formálně. Stejná situace nastala v období České a Slovenské federativní republiky. Na počátku byla snaha kriticky zhodnotit koncepcí předešlé vlády, popsat současnou situaci a zpracovat nová opatření pro přístup k romské menšině. V rámci tohoto byla také zamýšlena legislativní opatření v rámci školství. V oblasti jazyka např. zákon č.564/1990: „Zásadním zákonným východiskem pro tuto oblast je znění § 3 školského zákona, který je novelizován v návaznosti na Listinu základních práv a svobod. Zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství v § 6 stanoví, že podle místních potřeb a podmínek u předškolních zařízení zabezpečuje školský úřad vyučování v jiném jazyce než českém.“

Nejvíce zainteresovanou stranou bylo Federální ministerstvo práce a sociálních věcí. JUDr. Emil Ščuka, předseda Romské občanské iniciativy, předložil materiál s názvem „Koncepcie řešení problematiky Romů v České a Slovenské Federativní Republice a koncepcie odstranění sociální nerovnosti Romů“, který se stal také jedním z podmětů dalších jednání. Odbor sociální politiky FMPSV zpracoval přehled základních problémů romského etnika na našem území. „Hlavná pozornosť sa pritom sústredila na otázky výchovy a vzdelávania rómskych detí, prestavbu školského systému, ktorý by mal v zmenených spoločenských podmienkach reflektovať špecifické sociokultúrne podmienky rómskych detí, a v neposlednom rade i zpracovanie príslušných socializačných a výchovných programov.“¹⁰⁹ Skupina expertů téhož ministerstva na počátku roku 1991 zpracovala Návrh zásad státní politiky společenského vzestupu romského obyvatelstva v ČSFR, který uvádí nutnou změnu filozofie školského systému, který musí akceptovat

¹⁰⁸ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 36.

¹⁰⁹ SULITKA, Andrej. *Vývoj a súčasný stav praktických riešení a kompetencií vrcholných orgánov štátu po roku 1989*. s. 223 In Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999.

přítomnost romských dětí a jejich specifika. Současně probíhala jednání s představiteli romských občanských sdružení. Ve výsledku byl vypracován materiál pro jednání federální vlády. Tyto Zásady politiky vlády České a Slovenské Federativní Republiky k romské menšině byly přijaty jako usnesení č. 619 3. října 1991. Následně měla být vypracována konkrétní opatření v rámci jednotlivých resortů. Tedy i reforma školství. „Postupne“ se měly „vytvárat“ podmienky pre vznik alternatívneho školstva, ktorého konkrétna podoba bude zodpovedať formulovaným potrebám rómskej národnostnej menšiny.“¹¹⁰ Významným důsledkem praktického uplatňování těchto Zásad byla akceptace romské menšiny jako národnostní menšiny a alespoň formální zajištění jejich práv v souladu s Listinou základních práv a svobod (Zejména hlava třetí – Práva národnostních a etnických menšin)¹¹¹ Zajištění rovného přístupu ke vzdělání bylo deklarováno přijetím Úmluvy o právech dítěte (Sdělení 104/1991 Sb.) Úmluva vstoupila v platnost na základě svého článku 49 odst. 1 dnem 2. září 1990. Pro Českou a Slovenskou Federativní Republiku vstoupila v platnost v souladu se svým článkem 49 odst. 2 dnem 6. února 1991. Rovným přístupem ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace se zabývají články 2, 28 – 30 části I.¹¹²

¹¹⁰ SULITKA, Andrej. *Vývoj a súčasný stav praktických riešení a kompetencií vrcholných orgánov štátu po roku 1989*. s. 226 In Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999.

¹¹¹ **Článek 24**

Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.

Článek 25

(1) Občanům tvořícím národnostní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích. Podrobnosti stanoví zákon.

(2) Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též

- a) právo na vzdělání v jejich jazyku,
- b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku,
- c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.

¹¹² **Článek 2**

1. Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců.

Článek 28

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména :

- a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;
- b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;
- c) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;
- d) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.

Článek 29

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k :

- a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu; b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám, a také k zásadám

Romským etnikem se zabývaly také odpovídající orgány obou republik federace. V České republice MPSV spolupracovalo s romskými poslanci České národní rady, dále probíhalo jednání se zástupci příslušných ministerstev. Nakonec bylo 13. listopadu 1991 přijato usnesení č. 463 Zásady politiky vlády ke společenskému vzestupu romského obyvatelstva České republiky. V oblasti školství se zde opakuje zvláštní přístup k romským dětem se všemi jejich specifiky. „Bohužiaľ, po prijatí uznesenia ... pristúpila väčšina rezortov k rozpracovaniu uvedených zásad len formálne.“¹¹³

Na Slovensku stejně jako v Česku byly v roce 1990 za účelem demokratizace školství přijaty legislativní změny: „nájma zákon SNR č. 542/1990 Zb. O štátnej správe v školstve a školskej samospráve“¹¹⁴. Zajištění specifických potřeb romských žáků mělo realizovat usnesení vlády SR z 9. dubna 1991 Zásady vládní politiky SR k Romům.

Zkrácené vládní období¹¹⁵ však přerušilo vývoj změn ve vládní politice vůči Romům. Ještě na počátku února vydala vláda na federální úrovni další usnesení týkající se etnických a národnostních menšin, které více rozpracovávalo stanovené úkoly. Nicméně další návrhy k praktickému řešení situace vláda kvůli blížícím se parlamentním volbám v roce 1992 již neprojednala. Bylo očekáváno, že přijaté koncepty uskuteční vláda nová. V důsledku politického vývoje po volbách 1992 na sebe nová vláda závazky nepřevzala.

3.1.1 ROI a její aktivity ve vzdělávání Romů

Romská občanská iniciativa byla 2. března 1990 zaregistrována na Ministerstvu vnitra České republiky. Téhož měsíce se v Praze uskutečnil její ustavující sjezd. Strana byla zvolena do parlamentu v rámci Občanského fóra. Mezi její prvořadé úkoly patřila

zakotveným v Chartě Spojených národů;

c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím;

d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu;

2. Žádná část tohoto článku nebo článku 28 nesmí být vykládána způsobem omezujícím svobodu jednotlivců a organizací zřizovat a řídit výchovné instituce. Za všech okolností je však třeba zabezpečit dodržování principů stanovených v odstavci 1 tohoto článku a podmínek, aby vzdělání poskytované těmito institucemi odpovídalo minimálním standardům stanoveným státem.

Článek 30

V těch státech, v nichž existují etnické, náboženské nebo jazykové menšiny nebo osoby domorodého původu, nesmí být dítěti náležejícímu k takové menšině nebo domorodému obyvatelstvu odíráno právo společně s příslušníky své skupiny užívat vlastní kultury, vyznávat a praktikovat své vlastní náboženství a používat svého vlastního jazyka.

¹¹³ SULITKA, Andrej. Vývoj a současný stav praktických řešení a kompetencí vrcholných orgánů státu po roku 1989. s. 230 In Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999.

¹¹⁴ MACZEJKOVÁ, M., RIGOVÁ, S., *Vzdelávací systém a Rómovia*. str. 695 In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.), Bratislava 2002.

¹¹⁵ První vláda zvolená ze svobodných voleb v červnu 1990 ve zkráceném dvouletém volebním období (29.06.1990-02.07.1992).

problematika školství a vzdělávání. Programové prohlášení z 10. 3. 1990 uvádí: „Problematika školství bude stranou nesmírně pečlivě sledována a bude stavěna mezi prvořadě úkoly, na kterých bude strana pracovat.“ Dále se vyjadřuje k problematice národnostního školství a vyučovacího jazyka: „Romové se nechtějí ve školství ani v nejmenším oddělovat od ostatního obyvatelstva, nechtějí zřizovat vlastní školy, považují však za nutné, aby tam, kde děti neumí dostatečně česky nebo slovensky, byly první dvě až tři třídy vedeny souběžně v obou jazycích. Na všech stupních škol se musí respektovat etno-kulturní specifika Romů.“ Dále by se mělo „usilovat o zřízení učilišť pro romskou mládež, kde se budou mimo jiné, rozvíjet i tradiční romská řemesla.“

Na konci zkráceného vládního období se již problémem Romů nikdo příliš nezaobíral. Euforii sametové revoluce již pominula a v té době již upevněná vládnoucí strana podporu Romů nijak nepotřebovala.

3.2 Období 1993-1996

Česká a Slovenská Federativní Republika zanikla 31. prosince 1992 na základě předchozího usnesení Federálního shromáždění. Od prvního 1. ledna 1993 tedy existovaly dva samostatné státy.

Etnolog Andrej Sulitka vedoucí sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny uvádí, že česká vláda přistupovala k problémům Romů jako k něčemu zcela novému, do té doby neexistujícímu. Nová vláda nevzala v potaz žádné materiály předešlé federativní vlády ČSFR ani vlády ČR. Na místo toho, aby přijatá opatření přešla do praxe, začal se znovu popisovat stav romské menšiny. Byly řešeny nejnaléhavější problémy např. rasová nesnášenlivost. MŠMT mělo do 31. března 1993 zpracovat situační zprávu s návrhy řešení.

V dubnu vláda na základě druhé verze analytické zprávy přijala usnesení č. 210/1993 K situační zprávě o problematice romské komunity. Na jejím základě vláda v II. článku bodě 4. ukládá ministru školství, mládeže a tělovýchovy zpracovat do 30. června 1993 harmonogram realizace návrhů na řešení obsažených v situační zprávě v části věnované problematice školství, včetně ekonomického vyjádření. Tato opatření se měla týkat předškolních zařízení, základního a středního školství. Ani další usnesení vlády č. 506 O opatřeních k řešení situace romských dětí a mladistvých skutečný stav výrazně nezměnilo. Opatření týkající se romských dětí¹¹⁶ a mládeže byla rozšířena na rizikové skupiny dětí a

¹¹⁶ Usnesení VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 8. září 1993 č. 506 + P o opatřeních k řešení situace romských dětí a mladistvých „Vláda I. s c h v a l u j e opatření k řešení situace romských dětí a mladistvých uvedená v příloze tohoto usnesení

mládeže¹¹⁷, včetně romské. Jednalo se především o hodnocení projektů a aktivit zaměřených na rizikové skupiny dětí a mládeže. O výsledcích měla být vláda informována do konce března 1994.

Pasivní postoj k romské komunitě projevila v dalším období i Rada vlády pro národnosti, v čele s Igorem Němcem. Příslušné resorty taktéž zaujaly pasivní přístup.

Samozřejmě, že již v tomto období nalezneme první „vlaštovky“ v rámci snah zajistit romským dětem rovnoprávný přístup ke vzdělání. O plošných změnách v systému vzdělávání však nemůže být vůbec řeč. Z usnesení vlády v letech 1994 – 1996 se vzdělávání částečně týkají pouze dvě. Usnesení ze dne 9. února č. 63 o rekapitulaci přístupu vlády k otázkám národnostních menšin, které ukládá ministru školství, mládeže a tělovýchovy „zpracovat do 31. července 1994 normativ pro základní a střední školy s jiným než českým vyučovacím jazykem“ a usnesení č. 259 ze dne 11. května 1994 o schválení Statutu Rady pro národnosti vlády České republiky. Jedním z hlavních úkolů Rady je připravovat pro vládu nebo pro ministerstva či jiné správní úřady doporučení k zajištění potřeb příslušníků národnostních menšin zejména v oblasti školství, používání mateřského jazyka, společenského a kulturního života. V dubnu roku 1996 jednala Rada pro národnosti s MŠMT avšak bez výsledků.

Na Slovensku se až do roku 1996 vláda k dalším krokům řešení situace Romů neodhodlala, což lze přičíst zejména nacionalistickým tendencím ve slovenských vládních politických stranách, zvláště pak HZDS¹¹⁸ a SNS¹¹⁹.

3.3 Období od roku 1997 po současnost

Situace Romů v ČR byla z důvodu projevů rasové nesnášenlivosti s socioekonomické situace neúnosná a Romové žádali o azyl v zemích západní Evropy a Severní Americe. Nový předseda Rady pro národnosti ministr bez portfeje Pavel Bratinka vládě předložil kritickou Zprávu o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě (tzv. Bratinkova zpráva). Zpráva vzdělávání přikládá značný význam: „Oblast vzdělávání je klíčem pro jakékoliv další úsilí změnit společenskou pozici romské komunity, vedle toho může znamenat významný zásah do formování postojů celé mladé generace.“¹²⁰ Zpráva negativně hodnotí přístup vlády i celé společnosti k romskému

¹¹⁷ tamtéž: „ministr školství, mládeže a tělovýchovy, ministr kultury a sociálních věcí po věcné, obsahové a finanční stránce vyhodnotí projekty a aktivity zaměřené na rizikové skupiny dětí a mládeže, včetně romské,“

¹¹⁸ Hnutí za demokratické Slovensko.

¹¹⁹ Slovenská národní strana.

¹²⁰ Zprávu o situaci romské komunity v České republice. 1997, Část I. bod 4.1.

etniku. Vzdělávání je považováno za nejvíce perspektivní klíč k řešení. Postupy paradoxně příliš přítomnost romských dětí v systému nereflektují. První část zprávy tedy uvádí zásadní důvody neúspěchu romských dětí ve školství a ukazuje postupy, které umožňují dětem rovnocenný přístup ke vzdělání. Otevřeně kritizuje jak MŠMT, školy i pedagogy. V druhé části zprávy jsou zpracovány názory pracovníků školských úřadů a některých škol na vzdělávání Romů. Ačkoli je nízká úroveň vzdělání vnímána jako příčina dalších problémů romské minority a více než polovina dotazovaných kladně hodnotí programy zaměřené na zvýšení vzdělanostní úrovně, poměrně velká část stále zastává nesprávné názory a ne příliš vstřícně vnímá některé důležité prvky pro vzdělávání romských dětí. Pro příklad uvedu několik varovných skutečností. Na některých školách byly zřízeny vzdělávací programy pro romské děti, které 11% respondentů považovalo za zbytečné plýtvání časem a penězi. Za nejvýznamnější příčiny problémů romských dětí ve škole pracovníci uvedli odlišnou mentalitu a rodinou výchovu¹²¹, absenci sociálních a společenských návyků¹²², nezájem romských rodičů o vzdělání dětí¹²³, neschopnost či neochota systematické práce, dodržování režimu¹²⁴. Dalším možným faktorům jako jazykový handicap¹²⁵, profesionalita učitelů¹²⁶ či nepřátelství romských a neromských dětí není přisuzována taková důležitost. Jako možné řešení bylo vnímáno vyučování romských dětí podle upravených osnov¹²⁷ (např. důraz na hudební a výtvarnou výchovu, český jazyk, změny v osnovách dějepisu a občanské nauky apod.) oproti zřízení funkce romských asistentů-asistentek¹²⁸.

Vidíme tedy, že názory některých pracovníků ve školství se od pádu komunistického režimu příliš nezměnily, což mohlo být ještě podpořeno pomalými změnami na vládní úrovni. Postoje pracovníků jsou často ovlivňovány celospolečenskými stereotypy. Jak zpráva dále uvádí „Lidé, kteří věnují profesionální i osobní úsilí integraci Romů do společnosti, kteří se dlouhodobě a iniciativně zabývají problémy Romů, jsou ve svých vyjádřeních optimističtější, liberálnější a v prosazování proromských opatření aktivnější.“¹²⁹

Vláda reagovala na zjištěné informace návrhem zřízení Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity a usnesením. V usnesení ze dne 29. října 1997 č. 686 + P ke

¹²¹ 67 % dotázaných uvedlo tento faktor jako velmi důležitý a dalších 29 % jako spíše důležitý

¹²² 93 % respondentů jí přisuzuje důležitost

¹²³ 92 % hodnotilo tuto skutečnost jako významnou

¹²⁴ 85 % respondentů jej považuje za důležitý faktor

¹²⁵ 53 % respondentů jej považuje za nedůležitý, 18 % za zcela nedůležitý

¹²⁶ dvě třetiny respondentů nepovažuje osobnost učitele za důležitou

¹²⁷ 40% respondentů pro, 60 % proti

¹²⁸ 18 % respondentů toto považuje za užitečné opatření, 44 % za dobré, ale ne nezbytné a 39 % jej považuje za zcela zbytečné

¹²⁹ Zprávu o situaci romské komunity v České republice. 1997, Část II., bod 6 Závěr

Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě Vláda ministru MŠMT uložila:

- a) rozšiřovat síť přípravných tříd v systému základního vzdělávání pro žáky z jazykově a sociokulturně znevýhodněného prostředí,
- b) zajistit posílení informačních toků do všech stupňů škol ohledně dostupné odborné literatury k otázkám multikulturní společnosti a výchovy k toleranci,
- c) postupovat při udělování výjimek pro minimální počet žáků ve třídě i v případech tříd s dětmi z romských rodin stejně jako v případě národnostních tříd,
- d) dát k dispozici školám projekt “Modifikace vzdělávacího programu pro specifické potřeby romských dětí” spolu s metodickým pokynem a průběžně hodnotit jeho realizaci,
- e) připravit nové podklady pro testování dětí při zařazování dětí do zvláštních škol a zohlednit v nich více specifickou předpokladů romských dětí a tím zamezit dosavadní praxi příliš častého zařazování romských dětí do zvláštních škol bez podložených důvodů dokládajících jejich intelektové a vzdělávací předpoklady,
- f) zajistit podmínky (včetně finančních) pro realizaci experimentálního projektu stupňovitého vzdělávání romských poradců a po jeho vyhodnocení společně s ministrem práce a sociálních věcí, ministrem vnitra, Výzkumným ústavem odborného školství v Praze a s řešitelem projektu vypracovat koncepci tohoto typu vzdělávání,
- g) stanovit kvalifikační předpoklady pro funkci “romský pedagogický asistent”, ve spolupráci s ministrem práce a sociálních věcí,
- h) zajistit v kapitole “školství” státního rozpočtu na rok 1998 finanční prostředky na mzdové náklady pro minimálně 20 romských pedagogických asistentů, a to v celkové výši 2268 tis. Kč,
- i) zajistit nabídku dalšího vzdělávání v problematice národnostních a etnických menšin, a to v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- j) určit koordinátora resortu, pověřeného problematikou národnostního školství,
- k) ve spolupráci s představiteli romské komunity zajistit, aby hudebně, pohybově i jinak umělecky talentované romské děti byly zařazovány do základních uměleckých škol a měly tak možnost rozvíjet svůj talent a předpoklady pro přijetí ke studiu na konzervatořích,

V první polovině roku byl v čele Rady pro národnostní menšiny Vladimír Mlynář. „V. Mlynář přijal sice otázku řešení rómských záležitostí za svoju prvoradú politickú prioritu ... avšak celý rad indícií svedčí o tom, že iba pokračoval v stereotype cykličnosti

vychýľovania sa krivky záujmu či akcentovania rómskej problematiky.“¹³⁰ Například v daném termínu (do 30. 6. 1998) nepředložil Vládě zprávu o plnění úkolů usnesení č. 686. Vidíme tedy, že opět došlo k „nastartování“ vládní politiky vůči Romům, která však v praxi byla realizována jen sporadicky. Etnolog Andrej Sulitka uvádí, že šlo pouze o soubor částečných kroků, kde chybělo vymezení principů praktických řešení ze strany státu, což způsobilo neúčinnost těchto opatření. Vláda o necelý rok později v usnesení č. 643 urgovala členy vlády rozpracovat a aktivně postupovat při uskutečňování dosud přijatých opatření ve vztahu k romské komunitě.

Nová koncepce vládní politiky vůči Romům byla odstartována na počátku dubna Usnesením č. 279 z 7. dubna 1999 o koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. Vláda v otázkách týkajících se vzdělávání uložila následující:

2. 1. místopředsedovi vlády a ministru práce a sociálních věcí a ministrům kultury, školství, mládeže a tělovýchovy, spravedlnosti, vnitra, obrany, dopravy a spojů a zdravotnictví, aby
 - b) zapracovali do návrhů novel předkládaných podle bodu II/2a tohoto usnesení ustanovení, která poskytnou právní možnost k uskutečňování vyrovnávacích akcí za účelem odstranění možného znevýhodnění příslušníků romské komunity, a to za účelem odstranění takového znevýhodnění do 31. prosince 2020,
3. ministru školství, mládeže a tělovýchovy, aby zajistil provedení změn výukových programů na základních a středních školách tak, aby tyto programy obsahovaly výuku o Romech, jejich historii (včetně historie nacistického holocaustu), jejich kultuře a tradicích.

Znovu se tedy objevuje koncept integrace, který si tentokrát je vědom etnických specifik Romů.

V roce 2000 schválila vláda usnesení č. 599 ze 14. června ke Koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. Tímto Usnesením bylo ministru MŠMT uloženo:

- a) ve spolupráci se zmocněncem vlády pro lidská práva zajišťovat při transformaci školství vzájemnou prostupnost ZvŠ a ZŠ,
- b) zřizovat pro MŠ v oblastech vyšší koncentrace Romů místa romského koordinátora

¹³⁰ SULITKA, Andrej. *Vývoj a súčasný stav praktických riešení a kompetencí vrcholných orgánov štátu po roku 1989*. s. 238 In Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999.

(asistenta), který bude provádět nábor a zajišťovat docházku dětí do těchto škol,

c) vytvořit předpoklady pro zřízení odborného pracoviště pro multikulturní výchovu (ústav, katedru, oddělení některého ústavu),

d) ve spolupráci s místopředsedou vlády a ministrem práce a sociálních věcí posoudit programy tzv. „otevřených škol“, programy s účastí rodičů na práci školy, společné programy škol pro rodiče a děti, včetně zapojení předškolních dětí, které se zkušebně realizují v některých školách v České republice a srovnání těchto programů s obdobnými programy realizovanými v zahraničí,

e) průběžně zařazovat výzkum romské problematiky mezi významné výzkumy resortu, zajišťovat systematický výzkum soužití etnik

f) jako součást úkolu uloženého v bodě II/3 usnesení vlády ze dne 7. dubna 1999 č. 279, o koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity napomáhající jejich integraci do společnosti, zajistit vydání metodického pokynu pro ředitele středních pedagogických škol, pedagogických center zřizovaných MŠMT a dalších vzdělávacích zařízení zřizovaných školskými úřady a vydání metodických publikací pro učitelky MŠ a vychovatele s cílem podpory vzdělávání v učitelských studijních oborech a dalšího vzdělávání učitelek MŠ a vychovatelů, a to se zaměřením na multikulturní výchovu a práci učitelek MŠ a vychovatelů s dětmi z etnických skupin.

Další rozpracování najdeme v usnesení ze dne 7. listopadu 2001 č. 1145, k Návrhu na opatření k zintenzivnění implementace Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. Tímto bylo ministru MŠMT uloženo:

a) průběžně zintenzivňovat podporu a propagaci zřizování přípravných tříd a funkce vychovatel-asistent učitele s cílem rozšířit tyto formy vyrovnávacích postupů systematicky tam, kde se u romských žáků projevují vzdělávací problémy a přípravné třídy a funkce vychovatel-asistent učitele dosud zřízeny nebyly, usilovat o to, aby funkce vychovatel-asistent učitele byla ustavována také na úrovni druhého stupně základních škol, ve středních odborných učilištích a v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy,

b) vybrat do 31. března 2002 ve spolupráci s Meziresortní komisí pro záležitosti romské komunity a odbornou skupinou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro vzdělávání Romů, pět škol pro zpracování projektu škol s celodenním programem, na jehož nevýukové části je účast žáků dobrovolná a iniciovat, aby zřizovatelé těchto škol projekt zpracovali a Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity zprostředkovala následné jednání se zainteresovanými resorty o finančním

a organizačním zabezpečení celostátní realizace projektu tak, aby mohl být projekt realizován od školního roku 2002/2003,

c) zpracovat a vládě do 31. března 2002 předložit zprávu o situaci ve školách s převahou žáků z odlišného sociokulturního prostředí s návrhem řešení

d) zpracovat a vládě do 31. března 2002 předložit komplexní informaci o možnostech založení střední odborné školy s převažující orientací na romskou kulturu

„Zpráva byla předložena vládě a projednána dne 17. dubna 2002 a schválena jako vládní usnesení č. 394/02“ o řešení problému vzdělávání dětí romské menšiny či jiných menšin prostřednictvím jejich zvláštní přípravy a pozitivních opatření „obsahuje analýzu situace a návrhy opatření k jejímu zlepšení.“¹³¹ Tyto návrhy měla realizovat ministryně MŠMT ve spolupráci s ministry práce a sociálních věcí a vnitra.

Koncepce integrace byla o necelé dva roky později schválena usnesením č. 87 ze dne 23. 1. 2002 k Informaci o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2001 a k návrhu Koncepce romské integrace. „Do Koncepce byla rovněž zapracována informace o možnostech dalšího rozvoje vyrovnávacích postupů, jejímž vypracováním byl pověřen zmocněnec vlády pro lidská práva usnesením vlády č. 300 ze dne 28. března 2001. Koncepce přehledně shrnuje všechna dosavadní opatření vlády a zároveň nabízí koncepční souhrn úkolů do budoucna.“¹³²

Koncepce klade důraz na integraci Romů do společnosti. Celkovým dlouhodobým cílem je bezkonfliktní soužití majority s minoritou. Tohoto má být dosaženo odstraněním překážek začlenění Romů do společnosti, zlepšením sociální situace romské menšiny, emancipací, rozvojem kultury a jazyka a samozřejmě vytvořením tolerantního prostředí v naší společnosti. Koncepce z roku 2002 je rozšířením a modifikací předcházejícího dokumentu. „Vláda přistupuje k řešení romských záležitostí ze tří pohledů – z perspektivy lidských práv, z perspektivy národnostní a z širší perspektivy sociokulturní.“¹³³ Vzdělanostní úroveň Romů má být zlepšena prostřednictvím vyrovnávacích tzv. afirmativních akcí. Koncepce byla čtyřikrát aktualizována.

Na základě usnesení vlády ze dne 5. srpna 2002 č. 761 ministryně MŠMT vládě předložila zprávu o dosavadní aplikaci Koncepce integrace romské komunity v oblasti školství. Koncepce byla schválena dne 13. listopadu 2002 usnesením č. 1112 ke Zprávě o

¹³¹ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2002 [cit. 2008-05-08] <<http://www.vlada.cz/dokument5737.html>>

¹³² Koncepce romské integrace [cit. 2008-05-08] <<http://www.czechembassy.org/wwwo/default.asp?ParentIDO=218&ido=8321&amb=1&idj=1>>

¹³³ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2004 a Koncepce romské integrace 2005 s. 57.

dosavadní aplikaci Koncepce integrace romské komunity v oblasti školství 2002. Zpráva popisuje jednotlivé části vzdělávacího systému České republiky, realisticky hodnotí dosažené výsledky a poukazuje na překážky, které stojí v cestě dalšímu zlepšování situace v této oblasti.

Jako jedno z dalších usnesení můžeme jmenovat Usnesení č. 243/03 ze dne 12. 3. 2003 k Informaci o plnění usnesení vlády, týkajících se integrace romských komunit a aktivního přístupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními k 31. prosinci 2002. Ministryně MŠMT má za úkol:

- a) zajistit průběžné fungování programu podpory romských žáků středních škol a podat do 30. listopadu 2003 vládě zprávu o výsledcích tohoto programu,
- b) předložit vládě do 29. února 2004 návrh koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Druhý bod je ministryni ukládán i v ustanovení č. 323/03. Tento návrh se stal součástí revize Koncepce romské integrace. V dubnu 2004 předložilo MŠMT vládě ČR požadované informace, na jejichž základě vláda přijala dne 7. dubna 2004 usnesením č. 323 k Informaci o současné situaci v oblasti včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a k Návrhu cílů koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. Usnesení č. 607 ze dne 16. 6. 2004 k Informaci o plnění usnesení vlády, týkajících se romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními k 31. prosinci 2003 a k návrhu třetí aktualizace Koncepce romské integrace ministryni MŠMT ukládá:

- a) zajistit průběžné fungování programu podpory romských žáků středních škol
- b) předložit vládě do 28. února 2005 návrh koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí
- c) do 31. prosince 2004 promítnout do prováděcích předpisů k platným školským zákonům finanční a organizační opatření podporující inkluzi žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu
- d) předložit vládě do 31. října 2004 návrh programu podpory romských studentů na vysokých školách.

V roce 2005 vešly v platnost dva dokumenty týkající se vzdělávání romských dětí – nový školský zákon a Koncepce týkající se včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání.

MŠMT vypracovalo návrh nového školského zákona, který byl v roce 2004 přijat Parlamentem ČR. Tento zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005.

Zákon deklaruje rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace. Souvisejícím zákonem s tímto je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

V těchto dvou zákonech jsou legislativně zakotveny vyrovnávací akce jako asistent pedagoga, přípravné třídy a další opatření týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Do tohoto nového pojmu mají spadat i děti romské. Tato definice je ale např. Ligou lidských práv označena jako vágní.¹³⁴ „V novém školském zákoně je systémově řešena potřebná podpora ve vzdělávání i pro romské žáky. Tento zákon neodděluje základní a zvláštní školy, vytváří však v rámci základního vzdělávání podmínky pro to, aby všem žákům bylo poskytováno vzdělání a podpora odpovídající jejich speciálním vzdělávacím potřebám.“¹³⁵ Označení romské děti ani zvláštní školy v zákoně nenajdeme. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 73 z 9. února 2005. V § 5 jsou mezi typy speciálních škol zařazeny základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení, základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování, základní školy praktické a základní školy speciální, ve kterých podle individuálních vzdělávacích plánů, umožňujících snížení počtu žáků ve třídě i navýšení finančních prostředků (§ 6), a s využitím asistentů pedagoga (§ 7) mohou být vzdělávány děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání schválila vláda ČR ustanovením č. 564 ze dne 11. května 2005 k návrhu Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání.

Opatření ukládá ministryni MŠMT:

- a) ve spolupráci s místopředsedou vlády a ministrem práce a sociálních věcí a ministryní zdravotnictví průběžně koordinovat činnost jednotlivých institucí, které o děti pečují (sociálně-právní ochrana dítěte, zdravotnická zařízení, pedagogickopsychologické poradenství) ve sjednoceném systému, aby se dosáhlo šance vytvářet společně sociální a pedagogicko-psychologické diagnózy problémů dětí z rizikového prostředí, včetně prostředí znevýhodňujícího sociálně a sociokulturně,
- b) průběžně realizovat programy a opatření v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání

¹³⁴ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2 2007 bod 3.2.

¹³⁵ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2004. s. 19.

pedagogických pracovníků, kteří působí v předškolním vzdělávání, zaměřené na rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků pro vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v období od tří let dítěte do nástupu do povinné školní docházky,

c) průběžně realizovat programy a opatření zaměřené na zvýšení počtu dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, které budou absolvovat předškolní vzdělávání v mateřských školách nebo v přípravných třídách pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí,

d) realizovat programy zaměřené na pilotní ověřování projektů včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se zaměřením na:

da) vytvoření středisek včasné péče při mateřských školách nebo základních školách zřizujících přípravné ročníky,

db) vytvoření a realizace pobytových kurzů pro rodiče a děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve věku od tří let do zahájení školní docházky,

dc) vytvoření a realizace prezenčních dlouhodobých kurzů pro rodiče a děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve věku od tří let do zahájení školní docházky,

e) informovat vládu o výsledcích opatření vyplývajících z Koncepce do 28. března 2008 a zároveň předložit aktualizaci Koncepce,

f) zajistit zveřejnění tohoto usnesení ve Věstníku vlády pro orgány krajů a orgány obcí,

Dále ukládá místopředsedovi vlády a ministru práce a sociálních věcí a ministryni zdravotnictví spolupracovat s ministryní školství, mládeže a tělovýchovy v rámci úkolu podle bodu II/1a tohoto usnesení a ministryni školství, mládeže a tělovýchovy, místopředsedovi vlády, ministru práce a sociálních věcí a ministryni zdravotnictví průběžně realizovat společné programy a opatření resortu školství, sociálních věcí a resortu zdravotnictví, které budou působit na rodiče dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, aby převzali větší zodpovědnosti za rozvoj dětí v období před nástupem do povinné školní docházky a předškolní přípravou dětí se odpovědně zabývali, a o výsledcích těchto opatření informovat vládu do 28. března 2008. V třetí části usnesení doporučuje rektorům veřejných vysokých škol, aby tyto školy v akreditovaných studijních programech připravujících pedagogické pracovníky zohlednily význam včasné péče.

Koncepce (projekt) včasné péče se nevztahuje jen na děti romské, ale na všechny děti, žáky a studenty ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Jejím cílem je zvyšování počtu těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu a zlepšení jejich školní úspěšnosti.

Koncepce uvádí rizika realizace, klíčové problémy a doporučení k zajištění této péče. Dále zmiňuje otázky monitorování systému, evaluace efektivity a otázku financování.

Dosavadní aktivity pro tuto skupinu dětí rozděluje do dvou oblastí:

- a) opatření zaměřená na podporu dětí, žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v mateřských, základních, speciálních a středních školách
- b) a podpora projektů zaměřených na zvyšování školní úspěšnosti a integrace Romů.

Po roce 2000 jaksi „bouřlivě“ docházelo k vydávání Koncepcí, k vyhodnocování úspěšnosti plnění těchto koncepcí a vládních usnesení. Následně docházelo k jejich přepracování. Z koncepcí a vládních dokumentů můžeme nabýt dojem, že vláda má situaci zcela pod kontrolou a dochází k permanentnímu zvyšování vzdělanostní úrovně romských dětí. Nicméně informace z terénních výzkumů nevládních organizací převážně v sociálně vyloučených lokalitách ukazují, že situace se zlepšuje jen velmi pomalu a zatím je příliš brzy na hodnocení situace. Zaváděná opatření jsou „během na dlouhou trať“. Stát by měl zajistit dostatečné množství finančních prostředků na zavádění opatření. Stát např. vynakládá finanční prostředky na informační materiály o Romech¹³⁶, nicméně plošná podpora školám, které snižují počty žáků ve třídách neexistuje. Je zde stále velký rozdíl mezi centrální a lokální úrovní. Školy v nedostatečném množství využívají zřízení vyrovnávacích postupů či jiných alternativ. Jelikož MŠMT není zřizovatelem škol, je těžší motivovat školy k zavádění těchto postupů. Stále dokola opakující pokyny mají za úkol přivést opatření do praxe. Zdá se jako by šlo o jakýsi apel na ministry, kteří by nutnost zavedení opatření měli předat dál v síti školského systému. Z tohoto vidíme, že uplatnění tezí v praxi není ani v současné době lehké.

Situace vzdělávání Romů samozřejmě není reflektována jen ze strany státu. Ba naopak stát často reaguje na výsledky výzkumů a hodnocení stavu českého vzdělávacího systému vůči Romům, které vytvořily proromsky orientované organizace např. Člověk v tísni. Vzdělávání Romů v ČR a SR je reflektováno i ze strany EU a mezinárodních nevládních

¹³⁶ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31. prosince 2005. s. 6-7.

Rok	Počet vydaných titulů	Finanční prostředky
1997	2	500 tis. Kč
1998	6	2 100 tis. Kč
1999	12	3 180 tis. Kč
2000	10	1 477 tis. Kč
2001	15	4 390 tis. Kč
2002	7	318 tis. Kč
2003	5	2 280 tis. Kč

organizací např. ERRC¹³⁷, Open Society Institute¹³⁸, Amnesty International¹³⁹ apod. Tyto organizace se na základě provedených výzkumů o stavu konkrétního problému, snaží vyvíjet tlak na vlády států. Pro příklad si můžeme uvést Doporučení č. R (2000) 4 Výboru ministrů členských států o vzdělávání romských/cikánských dětí v Evropě. Doporučení nabádá k společným postupům a nutnosti vybudovat nové základy vzdělávacích politik. Vzdělání považuje za prioritní státní politiku vůči Romům, nicméně provázanou s řadou dalších faktorů (ekonomických, sociálních a kulturních aspektů, problémy rasismu a diskriminace). Oproti našim prvním koncepcím Doporučení více upozorňuje na důležitost průzkumů, shromažďování informací, jejich hodnocení a předávání informací dál. Stejně tak jako podporu nových projektů a alternativních způsobů výuky. Toto u nás začalo být důrazněji prováděno až později.

3.3.1 Koncepce romské integrace

Nyní se podíváme na rozdíl mezi třemi Koncepcemi: Koncepce¹⁴⁰ politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, Koncepce romské integrace z roku 2003¹⁴¹ a 2005¹⁴².

Obecně jsou opatření vyplývající z Koncepcí směřována nejen na příslušníky romské národnostní menšiny, ale hlavně na příslušníky romské komunity. Těmi jsou všichni koho majorita za její členy považuje. To tedy znamená, že např. vyrovnávací akce nejsou zaměřeny jen na romské děti, ale na všechny „dětí se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami.“¹⁴³ Školy se ale někdy s touto vládní „technikou“ neztotožňují a za Romy považují jen Romy národnostně uvědomělé a dál už situaci neřeší. První Koncepce však poukazuje na to, že je třeba užší vymezení tohoto pojmu, pokud mají vyrovnávací akce pomoci především romským dětem. Vinu za neúspěšnost romských dětí ve škole Koncepce přičítá nejen romskému etniku, ale uvědomuje si i chyby na straně školského systému, pedagogických pracovníků i společnosti. Podle Koncepce: „Nelze jednostranně

¹³⁷ European Roma Rights Centre, Evropské centrum pro práva Romů např. vydalo v roce 1999 dokument *Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. V roce 2005 vydalo místě rozšířenou publikaci *Segregovaná výuka Romů ve střední a východní Evropě*.

¹³⁸ V roce 2001 vydala zprávu o Školní úspěšnosti romských dětí, která popisuje situaci v Bulharsku, ČR, Maďarsku a Slovensku.

¹³⁹ Amnesty International v roce 2007 vydala *Zprávu o porušování práva na vzdělání romských dětí na Slovensku*. V angličtině publikace *Slovakia.Still separate, still unequal. Violations of the right to education of Romani children in Slovakia*.

¹⁴⁰ dále jen Koncepce.

¹⁴¹ dále jen Koncepce 2003.

¹⁴² dále jen Koncepce 2005.

¹⁴³ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 4.14. [cit. 2008-05-09] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

uvažovat o přizpůsobení romských dětí školskému systému. Tento systém se musí naopak přizpůsobit dětem.“ Na první Konceptci vidíme ještě nepatrně chaotické uspořádání a nedostatek konkrétních opatření. Konceptce si klade za hlavní cíl dosáhnout „bezkonfliktního soužití romských komunit s ostatní společností“¹⁴⁴, jejich integraci. Mezi sedm dílčích cílů patří pomoc při odstraňování vnitřních překážek, které brání začlenění romských komunit do společnosti, tedy především odstranění handicapu ve vzdělání a kvalifikaci. Tento bod je samozřejmě součástí všech tří koncepcí.

Konceptce 2003 navíc zdůrazňuje zabránění sociálnímu vylučování a ghettoizaci. Klade si za cíl zlepšení postavení Romů ve všech sférách života společnosti. „Konceptce přehledně shrnuje všechna dosavadní opatření vlády a zároveň nabízí koncepční souhrn úkolů do budoucna.“¹⁴⁵ Konceptce 2003 se vzdělávání věnuje v kapitole 4.4. Vyrovnávací postupy ve vzdělávání, ve které je přiznána nepružnost vzdělávacího systému podobně jako v první Konceptci. Cílem vyrovnávacích postupů je „zásadní změna dosavadní situace, kdy značný počet romských dětí dosahuje jen nejnižšího možného stupně vzdělání.“¹⁴⁶ Kapitola dále rozvádí jednotlivé vyrovnávací akce a další otázky týkající se vzdělávání romských dětí. Multikulturní výchově je věnována krátká kapitola 6.2. V Závěrech je uvedena potřeba pokračování a rozšiřování integračních programů a plošnější využívání vyrovnávacích akcí.

Nejnovější verze Konceptce z roku 2005 celkově promítá do svého obsahu vstup ČR do Evropské Unie, zákony schválené v mezidobí od třetí aktualizace (tj. např. školský zákon, Národní akční plán k Dekádě romské inkluze 2005-2015 atd.), reflektuje výsledky terénních výzkumů (např. Analýza sociálního vyloučení). „...nově se do ní zapojily především poznatky z dopadů dokončené reformy veřejné správy.“¹⁴⁷ Za nejdůležitější jsou označeny „aktivity vedoucí ke zvýšení vzdělanostní úrovně a profesní kvalifikace.“¹⁴⁸ Vláda nejde cestou kvót, ale cílené asistence. Konceptce 2005 reaguje na výsledky Analýzy sociálního vyloučení apod., která „prokázala nedostatečnost institucionálního zajištění a absenci nástrojů k ovlivňování přístupu samospráv k romským komunitám“¹⁴⁹. Konceptce rozděluje institucionální zajištění romské integrace nově na centrální a lokální úroveň, uvědomuje si nutnost spolupráce mezi jednotlivými subjekty, vytvoření nástrojů a

¹⁴⁴ Konceptce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 1.7 [cit. 2008-05-09] <konceptce napomáhající integraci.pdf >

¹⁴⁵ Komentář Ministerstva zahraničních věcí ke Konceptci romské integrace z roku 2002. [cit. 2008-05-09] <<http://www.czechembassy.org/www/default.asp?ParentIDO=218&ido=8321&amb=1&idj=1>>

¹⁴⁶ Konceptce romské integrace 2003. s. 10, bod 4.1.1.

¹⁴⁷ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-09]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

¹⁴⁸ Konceptce romské integrace 2003. s. 10, bod 4.1.

¹⁴⁹ Konceptce romské integrace 2003. s. 5, bod 2.1.

mechanismů, které umožní provádět politiku integrace v praxi. Je zde zmíněna nutnost finanční podpory ze strany státu a rozbor dotační politiky. Otázka vzdělávání je řešena v šesté kapitole se stejnojmenným názvem. Za základní cíl je kladeno „řešit vzdělávání Romů variantními strategiemi vzhledem k jejich specifickým potřebám s upřednostněním standardních vzdělávacích možností a institucí, v nezbytných případech s individuálními či skupinovými vzdělávacími programy.“¹⁵⁰ Kromě vyrovnávacích akcí má být k překonání sociokulturního handicapu nově využíván přípravný program včasné péče. Dochází tak ke komplexnějšímu pojetí přístupu k romským dětem. Realizace má být zajištěna již zmíněnou Koncepcí (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. Je zde tedy kladen větší důraz na předškolní výchovu romských dětí.

Antropoložka Mgr. Markéta Hajská uvádí: Koncepce respektuje dvě zásady: právo dítěte na vzdělání a snahu udržet v ČR jednotnou školskou soustavu. ... Z hlediska systémové pedagogiky je významné, že otázky vzdělávání Romů jsou včleněny do celkového systému řešení využívajících vyrovnávacích postupů.“¹⁵¹ Kolem Koncepcí se vždy vedla debata na úrovni zainteresovaných stran. Názory na Koncepci se různí, ale jsou vesměs pozitivní. „Tento vládní dokument je přijímán i v odborných kruzích jako zatím nejlepší pokus vlády o řešení situace soužití s Romy.“¹⁵² Pedagožka a psycholožka Laubeová pracovnice Institutu mezinárodních studií Fakulty sociálních věd UK hodnotí: „předložený materiál jako pozitivní krok při řešení problematiky česko-romského soužití“, kapitola šestá je „velmi dobře zpracována ... chybí zmínka o potřebě kvalitní přípravy a dalšího vzdělávání učitelů a ředitelů škol (ale i ministerských úředníků a pracovníků školských úřadů) jako nezbytné podmínky ke změně vzdělávacího systému.“ Upozorňuje na omezenou působnost romských asistentů jen na přípravné třídy a první stupeň ZŠ. Dále uvažuje zda neoznačení situace romských dětí ve školském systému jako rasové diskriminace¹⁵³ nepovede k nedůsledné realizaci navržených opatření. Kapitulu sedm naproti šesté hodnotí jako kapitolu nejslabší. Vytýká jí zejména zúženou definici multikulturní výchovy a přílišnou obecnost.

Petr Uhl, který byl zmocněncem vlády ČR pro lidská práva od září 1998 do února 2001, uspořádal Seminář k tehdy připravovanému menšinovému zákonu a ke Koncepci romské

¹⁵⁰ Koncepce romské integrace 2005. s. 70, bod 6.1.

¹⁵¹ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-09]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

¹⁵² Komentář se týká Koncepcí z roku 2000 a 2002. [cit. 2008-05-11]

<<http://www.tolerance.cz/kurzy/Kohoutek.htm>>

¹⁵³ Dle definice Úmluvy OSN o odstranění všech forem rasismu.

integrace. Z řad Romů se jej zúčastnili hlavně poradci při Okresních úřadech. Účastníci se kriticky vyjádřili k centralistické podobě Koncepce, která neřeší problém obcí. „Jednoznačnou podporu koncepci vyjádřil pouze Vlado Oláh z Matice romské – vlastně jediný přítomný zástupce romských občanských sdružení.“¹⁵⁴

Najdeme, ale i záporné hodnocení vztahující se ke Koncepti z roku 2004 a to v článku Náčrt zhodnocení dosavadní integrační praxe zaměřené na romskou populaci v ČR Romana Křištofa, pracovníka Mezinárodní organizace pro migraci: „Sérii čtyř soudobých (od r. 2000) vládních koncepcí romské integrace (a ani jiné resortní či krajské integrační programy) nelze považovat za materiály, které by odpovídaly potřebám veřejné správy při formulaci opatření zamezujících ghettoizaci a marginalizaci početně větší části romského populace. ...nebyly koncepce podloženy terénním šetřením a vycházely spíše z ideologických přesvědčení svých zpracovatelů, zmocněnců vlády pro lidská práva. ... nelze“ ji „nazvat koncepčním materiálem, nýbrž zčásti souborem protiřečících si heslovitých frází, které snad měly svůj politický smysl v letech tlaku Evropské komise na řešení „romské situace“ při procesu vstupu do Evropské unie, kdy se *Koncepcí* demonstrovala ochota vlády participovat na přehrávání politicky korektních manter ve Štrasburku a Bruselu.“¹⁵⁵ Řešením situace dle něj „může být jen rozvoj individuální terénní sociální práce, dokončení záměru institucionalizace integrovaného poskytování služeb (agentury) v oblasti zaměstnanosti, bydlení, edukativních aktivit a prevence kriminality“¹⁵⁶. Integrované poskytování služeb státem předpokládá integraci služeb veřejných i soukromých, na úrovni národní, regionální i místní.

Nyní se podívejme na názory české veřejnosti na sociální vyloučení Romů, získané prostřednictvím výzkumu veřejného mínění.¹⁵⁷ Dle Tiskové zprávy za klíčové nástroje řešení považuje 46% dotázaných investice do dětí a jejich vzdělání. Téměř tři čtvrtiny souhlasilo s podporou romských pedagogických asistentů a přes 80% považovalo za efektivní systematické doučování a samostatnou přípravu školních dětí. Veřejnost očekává změnu v horizontu tří až čtyř generací.

„Laická veřejnost však vidí hlavní příčiny školního neúspěchu romských chlapců a dívek především přímo v rodinách, shoduje se v tom i s odbornou pedagogickou veřejností, na rozdíl od sociologických analýz původu nízkých vzdělanostních šancí romských dětí,

¹⁵⁴ Zprávy - *Koncepce romské integrace*. Romano Hangos 4/2000 [cit. 2008-05-11] <0 http://www.volny.cz/rhangos/2-04_zpravy.htm>

¹⁵⁵ KRIŠTOF, Roman. *Náčrt zhodnocení dosavadní integrační praxe zaměřené na romskou populaci v ČR*. [cit. 2008-05-11] <<http://www.dzeno.cz/docs/NacrtZhodnoceniIntegracniPraxe.doc>>

¹⁵⁶ KRIŠTOF, Roman. *Náčrt zhodnocení dosavadní integrační praxe zaměřené na romskou populaci v ČR*. [cit. 2008-05-11] <<http://www.dzeno.cz/docs/NacrtZhodnoceniIntegracniPraxe.doc>>

¹⁵⁷ Tento provedla Otevřená společnost o.p.s. ve spolupráci s GAC s. r. o. (Gabal, analysing & consulting). Informace jsou z Tiskové zprávy ze dne 5. 3. 2008.

keré vidí těžiště původu v základním školství.“¹⁵⁸

Vidíme tedy, že ani hodnocení odborníků, politiků a společnosti není jednotné. Vláda si je vědoma, že v časovém horizontu je Koncepti nutno modifikovat dle nově získaných poznatků. Je nutné, aby vláda spolupracovala s různými odborníky, kteří jsou schopni zajistit vládě k dané problematice kvalitní informace z terénu. Stejně tak spolupracovat se samotnými Romy a brát v úvahu jejich návrhy řešení.

V roce 2006 vláda na základě usnesení č. 393 ze dne 12. dubna přijala Zásady dlouhodobé Konceptce romské integrace do roku 2025, která rekapituluje počátek této vládní politiky a formuluje zásady shrnující hlavní cíle a základní principy politiky integrace. Formulace „Cíl zlepšit postavení Romů ve společnosti se stal explicitní součástí politiky vlády České republiky již od roku 1997.“ mi přijde vzhledem k časové prodlevě od revolučního roku 1989 poněkud paradoxní. Vláda zřejmě svou reakci považuje za dostatečně rychlou.

V následujících kapitolách se budu zabývat základními problémy při vzdělávání romských dětí, vyrovnávacími akcemi a dalšími snahami, které jsou v současnosti využívány v rámci zvýšení vzdělanostní úrovně.

3.4 Příklady příčin neúspěchů romských dětí ve vzdělávacím systému¹⁵⁹:

„Laická veřejnost však vidí hlavní příčiny školního neúspěchu romských chlapců a dívek především přímo v rodinách, shoduje se v tom i s odbornou pedagogickou veřejností, na rozdíl od sociologických analýz původu nízkých vzdělanostních šancí romských dětí, které vidí těžiště původů v základním školství.“¹⁶⁰

3.4.1 Specifika romských dětí

Jak již víme komunistický režim se snažil přítomnost romských dětí ve vzdělávacím systému nevidět. Jednotný školský systém byl přizpůsoben jen na „průměrného“ žáka a cokoli co do průměru nespádalo mělo malou šanci v něm uspět. V demokratickém státním zřízení by tyto křivdy měly být napraveny. Neměla by být vynucována uniformita žáků.

¹⁵⁸ GABAL, I., ČADA, K., SNOPEK, J. *Klíč k posílení integrační politiky obcí. Sociální vyloučení Romů a česká společnost*. 2008 Otevřená společnost o.p.s., s. 40.

¹⁵⁹ Příklady nejsou vyčerpávající a samozřejmě se netýkají všech Romů. Za Roma tedy považujeme jedince, který se za Roma sám označuje a/nebo je za Roma označován okolní společností.

¹⁶⁰ GABAL, I., ČADA, K., SNOPEK, J. *Klíč k posílení integrační politiky obcí. Sociální vyloučení Romů a česká společnost*. 2008 Otevřená společnost o.p.s., s. 40.

Do jaké míry se toto naplnilo je však otázkou. Pedagožka Mgr. Helena Balabánová uvádí, že situace potlačování kulturní identity, jazyka a vlastních hodnot romských dětí „ve velké většině českých škol přetrvává.“¹⁶¹ Informace z tzv. Bratinkovy zprávy nevyznívají lépe: „Velká část učitelů – elementaristů (ne-li většina) postupuje v pedagogických metodách podle schématu "natírání romských dětí nabílo", přičemž neuvažují o tom, že romský žák je stejně hodnotným klientem jako každý jiný, a to se všemi specifickými vstupními vlastnostmi.“¹⁶²

Základním úkolem, který bylo třeba vyřešit před vytvořením vyrovnávacích akcí bylo uznat, že Romové jsou rovnocennými spoluobčany s vlastní kulturou. Poznání minority je důležité pro správnou cestu ve výuce minoritních žáků. Důležité je, aby si těchto zjištění byla vědoma nejen vláda, ale také samotní pedagogové, kteří jsou s dětmi v každodenním kontaktu a přivádí tak politiku integrace do praxe. Pokud sami pedagogové tato zjištění spolu s cílenou politikou nepřijmou za své a nebudou je k výuce efektivně využívat, je cesta k pomoci dětem velmi ztížena. Musíme si uvědomit, že každé etnikum má svou kulturu, svá specifika, kterými je při komunikaci s jinou kulturou determinováno. Pokud tedy pedagog neví nic o osobnosti romského dítěte, o specifikách romské výchovy i jeho dobře míněné úsilí při výuce může selhat. Pokud si je však pedagog těchto věcí vědom a má informace o minoritním etniku, může dojít k zlepšení porozumění mezi žákem a pedagogem. Při vhodné změně způsobu výuky a výchovy k překvapujícím výsledkům na obou stranách.

Stereotypní postoj *romský žák rovná se špatný žák* nikam nepovede. Historička Jana Horváthová píše: „k nalezení optimálního řešení může napomoci poznání *kořenů* dnešního neutěšeného stavu romského etnika u nás.“ Toto by však bylo řešením v případě, že by takto prozřeli „všichni zainteresovaní a pak nutně i celá společnost.“¹⁶³

Žádný kulturní jev, jednání apod. není obecně správné či špatné. Relevance „správné“ versus „špatné“ je dána v rámci každé jednotlivé kultury¹⁶⁴. V minulosti již mnohokrát bylo k dětem minority či domorodého obyvatelstva přistupováno s nepochopením a náhledem, že nejsou na stejném inteligenčním stupni. Americký antropolog James F. Downs ve své knize *Cultures in crisis* například uvádí, jak německý výzkumník přišel

¹⁶¹ BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. s. 335 In Romové v České republice. Praha 1999.

¹⁶² Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997, Část I. bod 4.1.2.

¹⁶³ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. Liská práva 4/2002. s. 10.

¹⁶⁴ Tedy kulturu ve smyslu antropologickém tj. dle definice Edwarda B. Taylora (1871): „kultura v širším etnografickém smyslu je komplexní celek, zahrnující poznání, víru, umění, morálku, zákony, zvyky a ostatní způsobilosti a návyky, které člověk získal jako člen společnosti.“ (LAWLESS, Robert. *Co je to kultura*. Olomouc 1996. s. 42)

s výsledkem, že dospělé osoby jednoho kmene ve Vietnamu jsou na úrovni osmiletého německého dítěte, k čemuž došel na základě jistého absurdního testu. Takovéto vědecké omyly jsou politováníhodné, nicméně v minulosti najdeme takovýchto omylů nespočet. Hlavně díky různým evolucionistickým či etnocentrickým přístupům. Pokud se však omyly použijí v praxi např. pro určení schopností dětí ve školách může to mít závažné následky.

Příkladem nám mohou být testy, které měly správně určit, zda má dítě dostatečné schopnosti zvládnout ZŠ. Jelikož tyto testy nedbaly na kulturní odlišnosti romských dětí, bylo množství dětí přesunuto do ZvŠ. S podobným problémem se potýkaly děti ze sociálně slabších rodin či rodin amerických přistěhovalců ve 30. letech: „Přemýšlejte okamžik o odpovědi na otázku: mléko je: a, modré; b, žluté; c, červené; d, bílé. V období Velké hospodářské krize ve 30. letech bylo mnoho dětí označeno jako méně inteligentních kvůli odpovědi „modré“. Toto byla „špatná“ odpověď pro zaměstnaného školního psychologa ze střední třídy. Jeho etnocentricita mu zamezila znalost, že nezaměstnaní otcové mnoha jeho subjektů si nemohou dovolit plnotučné mléko a kupují odstředěné mléko („Modrý John“), které je opravdu namodralé. Podobně děti na Havaji ztrácely body, protože jejich odpověď na následující otázku byla „na zemi“. Spím a, na polici; b, na posteli; c, na zemi. Jako potomci japonských imigrantů uchovávali zbytky orientální kultury a spaly na zemi.“¹⁶⁵

3.4.2 Dítě a škola

Negativní vztah ke škole mívá v některých případech romské dítě již před samotným vstupem do školy. Může tomu tak být z několika důvodů. Dítě přejme názor svých rodičů na školu. „Romští rodiče vnímají školu jako nutné zlo.“¹⁶⁶ Jelikož většina dospělých Romů nemá se školní docházkou dobré zkušenosti, nemohla si ke škole vytvořit pozitivní vztah. Tento fakt přenáší vědomě či nevědomě na děti. Dítě si uvědomuje jinakost prostředí školy. Tyto obavy z neznáma mohou být znásobeny negativními zkušenostmi při kontaktu s majoritou. Strach v dítěti může vyvolat i vědomí budoucího oddělení od matky a komunity.

Školní prostředí se od rodinného prostředí romského dítěte odlišuje. Míra odlišnosti je závislá na mnoha faktorech např. míře integrace rodiny, vzdělání rodičů, počtu dětí v rodině, sociální situaci, osobnosti učitele, kolektivu atd. Obecně však můžeme říci, že se dítě ocitá v cizím prostředí. Může mít problémy s porozuměním jazykovým i s neverbální

¹⁶⁵ DOWNS, James F., *Cultures in crisis*. Beverley Hills : Glencoe Press, 1972.

¹⁶⁶ BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha 1995. s. 6.

komunikací. Jelikož malé procento romských dětí navštěvuje mateřské školy a v době nástupu na ZŠ nemají zkušenost s organizovanou kolektivní činností, ani majoritními vrstevníky. Prostředí vyžaduje vhodný druh chování a řízení se pravidly. Jejich neznalost v dítěti může evokovat obavy a strach. Ve škole pak dochází k nedorozumění, dítě neví co udělalo špatně „trestají je za něco, zač bylo doma chválené, a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo. Tohle všechno česká učitelka neví.“¹⁶⁷ Pokud toto cizí prostředí, tedy škola a jeho členové, pedagogové a vrstevníci, navíc nepřístupují k romskému dítěti jako k vítanému rovnocennému členu, nemůžeme očekávat, že toto prostředí bude dítětem pozitivně vnímáno.

Výsledkem necitlivých přístupů a někdy až nepřátelského prostředí (např. z důvodu opovržení, šikany) může být jakési trauma školního neúspěchu. Toto může následně odstartovat „špatnou školní kariéru“ dítěte. Pokud ale pedagog romské dítě dobře seznámí se školním prostředím a bude vyvíjet optimální výchovné a vzdělávací snahy, může romské dítě školu vnímat jako prostředí vlídné.

3.4.3 Postoj Romů ke vzdělání

Ačkoli již pominula doba, kdy vzdělání není pro život člověka nijak významně důležité, Romové ho zatím na žebříčku hodnot mají níže než většina majoritní společnosti. Romové za minulého režimu i dříve vykonávali nekvalifikovanou práci, ke které nepotřebovali vyšší vzdělání. Také finanční ohodnocení za ni bylo velmi dobré, což mělo vliv na dobré materiální zajištění. Po roce 1989 mnoho z nich ztratilo práci a stali se dlouhodobě nezaměstnanými. Dětem, hlavně v sociálně vyloučených lokalitách, pak chybí vzor pracujícího dospělého člověka. Ambice, týkající se budoucího povolání, tak mohou být oslabeny nebo zcela chybět. Problémem je také zapisování mládeže po ZŠ na úřad práce, aby rodina zvýšila své příjmy. Může zde být „nízká motivace Romů k typu vzdělávání, které je jim současnou školou v její dnešní podobě nabízeno,.. neexistující tradice.“¹⁶⁸ Ze závěrečné zprávy výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže vychází tato zjištění: „Podle údajů od škol jsou téměř tři pětiny matek zpovídaných dětí dlouhodobě nezaměstnané, v důchodu či na mateřské dovolené, podobně jako pětina otců. ... Téměř všechny romské děti mají nějakou představu o svém povolání.“ ... ale „mají nízké profesní aspirace. V naprosté většině případů uváděly jako své

¹⁶⁷ DEMETER, Gejza. *Slovo dvěma romským novinářům*. s. 118 In *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*, HÜBSCHMANNOVÁ, M., Olomouc 1998.

¹⁶⁸ ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha 1995. s. 1.

plánované povolání profese, k jejichž výkonu není zapotřebí škola s maturitou.“¹⁶⁹ Nicméně ani dosažení vyššího vzdělání nemusí nutně znamenat zlepšení životní úrovně romských spoluobčanů, protože ochota Romy zaměstnávat není ve všech případech velká. Tím se samozřejmě motivace k získání vyššího vzdělání snižuje.

Mgr. Balabánová uvádí, že u pojmu studium na střední škole je „První myšlenka, která Roma napadne, to je jen pro *gádže* a už o tom dál nepřemýšlí.“¹⁷⁰ Naopak z průběžné zprávy projektu Step by Step výsledky výzkumu ukazují, že „99% romských rodičů zúčastněných ve studii přikládá vzdělání vysokou důležitost“¹⁷¹ Informace však byly získávány většinou dotazníkovou formou, jejíž výpovědní hodnota je omezená.

Celkově lze tedy říci, že větší pravděpodobnost záporného postoje k vzdělávání nalezneme u Romů sociálně vyloučených či u těch, kteří se potýkají se sociopatologickými jevy. Mnozí mladí Romové mající možnost studovat si uvědomují výhody, které jim vyšší vzdělání než základní může přinést.

Otázkou zůstává zda Romům vyšší dosažené vzdělání k něčemu je, zda mají poté větší šanci získat zaměstnání na trhu práce. V dnešní době je základní vzdělání omezujícím faktorem pro získání zaměstnání. Nicméně zde není stejná ochota zaměstnávat Romy jako Neromy. Z informací vlastního terénního výzkumu prováděného v Praze v roce 2007 mohu říci, že i v případě kdy informátor má středoškolské vzdělání, je pro něj obtížné najít zaměstnání odpovídající jeho vzdělání.

3.4.4 Nedostatečná znalost obecné češtiny

Romské děti v postkomunistickém období vstupují do školy často se znalostí romského etnolektu češtiny namísto češtiny obecné. „...Přičemž oba původní jazyky“ tedy romština a čeština „jsou natolik syntakticky, morfologicky i sémanticky odlišné“ ale i lexikálně a foneticky „, že blokáda způsobená jazykem je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod.“¹⁷² Děti hovořící etnolektem pak mívají „chudou slovní zásobu, někdy i s posunutými významy slov“ a dále problém představují „frazologické a stylistické obraty, převzaté do etnolektu z romštiny.“¹⁷³ To snižuje jejich porozumění

¹⁶⁹ GAC s. r. o. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Závěrečná zpráva výzkumného projektu. 2007 s. 33, 37.

¹⁷⁰ BALABÁNOVÁ, H. *Neznámí Romové (pracovní materiál)*. Ostrava 2003. s. 12 [cit. 2008-05-13] <http://www.teplice-city.cz/sasm/soubory/neznami_romove_balabanova.doc>

¹⁷¹ RONA, S., LEE, L. E. *Školní úspěšnost romských dětí*. New York 2001. s. 5 [cit. 2008-05-13] <<http://www.sbscr.cz/edit/images/report-final.rtf>. >

¹⁷² Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997, Část I. bod 4.1.3.

¹⁷³ Zpráva zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. 2000 bod 6.15.

výuce a činí potíže s gramatickými strukturami češtiny. Postupně se zvětšuje rozdíl mezi znalostmi takového dítěte a majoritních spolužáků. Dítě je ve škole neúspěšné, což vede ke ztrátě zájmu o školu, kázeňským problémům, zvyšování absence, k opakování ročníku či v nejhorším případě přeřazení do zvláštní školy.

3.4.5 Odlišná rodinná výchova

Romská rodina byla a je mnohými považována za zdroj problémů ve vzdělávání romských dětí. Tento etnocentrický přístup se mění jen velmi pomalu. „Místo aby se úřady vypořádaly se systémovými, strukturálními problémy a pozůstatky mnohaleté, ne-li staleté, diskriminace i nezastřené agrese, mlží a nereagují na problémy současné diskriminace a na velký počet Romů ve školách pro mentálně postižené děti. Z této situace jsou často obviňováni sami Romové. ... Tento názor umožňuje prezentovat vlastní školy jako misionářské základny české civilizace, jež se zoufale snaží ochránit děti před jejich barbaryskými rodinami.“¹⁷⁴ Není však produktivní rodinu hanět, spíše pochopit principy jejího fungování. Koncepce popisuje problémy dětí způsobné rodinou takto: „Romské děti mají v důsledku odlišné rodinné výchovy nedostatky ve strukturaci pojmů, vyučovacím jazyce a v pojetí kázně.“¹⁷⁵

Podívejme se nyní blíže na některé fenomény. Romská rodina je stále početnější než rodina majoritní. Každý její člen má přesně vymezené místo v jejím hierarchickém uspořádání. Stejně tak i dítě. Dítě se od útlého věku účastní rodinného života, tedy například i řešení problémů. Dítě je také vychováváno v spontánnějším a emotivnějším prostředí. „Ve škole se pak takové dítě jeví jako nevychované a drzé.“¹⁷⁶ Kolektivita je nadřazena individualitě. Přílišná individualita není žádoucí. Dítě je zvyklé vše řešit a dělat s ostatními dětmi, nechápe např. že nemá napovídat. Dítě je pak hodnoceno jako nesamostatné a kazící výchovný kolektiv. V rodině se dítě učí tím, že vidí a vnímá to, co dělají druzí a ne stálými příkazy. Dítě tak paradoxně zná věci z prostředí dospělých (ceny potravin, hodnotu peněz), ale postrádá dovednosti nutné pro dobrý start ve školní docházce např. jemná motorika pro zvládnutí psaní. Odlišná bývá i jazyková výchova. Matky o své děti pečují, ale slovní zásoba není dostatečně rozvíjena. „Zatímco česká maminka na dítě

¹⁷⁴ European Roma Rights Center (ERRC) Evropské centrum pro práva Romů. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých zemích č.8 červen 1999. s. 60.

¹⁷⁵ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.10 [cit. 2008-05-13] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

¹⁷⁶ SEKYT, V. *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*. s. 157 In *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Šišková, T. (ed.), Praha 1998.

neustále mluví ... romská maminka mluví se svými ostatními příbuznými v bytě a na dítě promluví jen tehdy, když po něm něco chce.“¹⁷⁷ Pro dítě je také důležitý fyzický kontakt – pohlazení, na které je z široké rodiny zvyklé a které ve škole postrádá. Děti přísně nerozlišují rozdíl mezi skutečností, snem a fantazií. Majoritě se pak mohou jevit jako lháři. Špatně se orientují v čase, důraz je kladen na přítomnost. V domácím prostředí děti často nemívají zázemí pro přípravu do školy. „...dítě nemá doma podmínky k učení, rodiče nechápou – nevědí, že k napsání slušného úkolu je třeba mít k dispozici nejen stůl, ale i chvíli klidu.“¹⁷⁸ Dětem často nemá kdo pomoci se školní přípravou, protože rodiče mají převážně neukončené základní vzdělání. „...romské děti v první třídě nespustí do dalších školních let ze stejné startovní čáry jako děti neromské. Tento handicap se později vyrovnává mnohem obtížněji, a bohužel často se již nikdy nesrovná, ale naopak se jen stále prohlubuje.“¹⁷⁹

3.4.6 Přeřazování romských dětí do zvláštních škol

Všechna nepochopená specifika romských dětí vedla a vedou (dnes ne již tak lehce) k jejich přeřazování do zvláštních škol (od roku 2005 do základních škol speciálních), které jsou ale určeny dětem mentálně postiženým a ne dětem s etnickými specifiky. Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon) č. 29 z roku 1984, který byl s úpravami platný až do 1. 1. 2005 obsahuje širokou definici toho, kdo má být vzděláván ve ZvŠ. ZŠ, pedagogům i pedagogicko-psychologickým poradnám zjednodušil proces přesunutí romského dítěte z hlavního vzdělávacího proudu. „Ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani v základní škole pro mládež vyžadující zvláštní péči.“¹⁸⁰

„Přeřazení do ZvŠ je pro tyto děti a někdy i pro učitele vysvobozením... ovšem za cenu snížených nároků, což znamená značně omezenou budoucnost.“¹⁸¹ K významné změně nedošlo ani po roce 1989. „... v roce 1996 *Human Rights Watch/Helsinki* byla spolu s romskými aktivisty a sociálními pracovníky a úředníky ministerstva školství nucena oznámit, že „situace na zvláštních školách se v poslední době o mnoho nezlepšila.“¹⁸²

¹⁷⁷ SEKYT, V. *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*. s. 158 In *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Šišková, T. (ed.), Praha 1998.

¹⁷⁸ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. Liská práva 4/2002. s. 14.

¹⁷⁹ HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. Liská práva 4/2002. s. 13.

¹⁸⁰ Zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon), § 31 Zvláštní školy

¹⁸¹ BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha 1995. s. 15.

¹⁸² Human Rights Watch/Helsinki, *Roma in the Czech Republic: Foreigners in Their Own Land*, ročník 8, č. 11(D), červen 1996. s. 15.

Údaje o počtu romských dětí navštěvujících zvláštní školy se různí, protože školy nemají možnost evidovat informace o jejich počtu (pomineme-li navíc problém koho určit jako romského žáka). Lze ale říci že tento počet je poměrně vysoký, hlavně v lokalitách kde Romové žijí koncentrovaně. „Odhaduje se, že více než 80 % dětí z romské populace navštěvuje zvláštní školu. Ze základní do zvláštní školy jsou romské děti přearovány 28krát častěji než ostatní děti.“¹⁸³ „... Romové v mnoha zvláštních školách tvoří více než polovinu žáků.“¹⁸⁴ Ze Závěrečné zprávy z výzkumu s názvem Romská minorita a postupy integrace máme pro příklad tyto údaje: „Ve 27 městech z těch, které se nám podařilo zmapovat, tvoří Romové více než 50% žáků zvláštních škol a v 57 městech tvoří více než 30%. Asi nejhorší je situace v Ostravě, kde Romové tvoří na 8 místních zvláštních školách okolo 96% žáků. Více než 70% žáků romského původu je na zvláštních školách ještě v Kladně, Ústí n. L., v Karviné, v České Lípě a v Bohumíně.“¹⁸⁵ „Podle seriózních odhadů pracovníků kanceláře Komise navštěvuje polovina až tři čtvrtiny romských dětí zvláštní školy ... a více než polovina všech žáků zvláštních škol jsou děti romské.“¹⁸⁶ Liga lidských práv upozorňuje, že podle těchto informací „je v romské populaci kolem 70% mentálně retardovaných dětí ... což je obtížně uvěřitelný fakt.“¹⁸⁷

Tímto jednáním byla vytvořena segregace značné části romských dětí ve ZvŠ. Segregaci nenajdeme jen ve ZvŠ, ale i tzv. školách spádových. Kritika uvedeného stavu je slyšet jak ze zahraničí, tak od domácích subjektů. Zpráva Evropského centra pro práva Romů týkající se tématu ZvŠ uvádí jaké úmluvy ČR svým jednáním porušuje: „Disproporční umístění romských dětí do škol pro mentálně postižené porušuje absolutní zákaz rasové segregace v článku 3 Mezinárodní úmluvy o eliminaci všech forem rasové diskriminace, ve kterém se říká: "Státy odsoudí rasovou segregaci a apartheid a zasadí se o prevenci, zákaz a vyhubení všech praktik tohoto druhu na svých územích." Rasová segregace současně praktikovaná v České republice má navíc povahu "ponižujícího jednání" a porušuje článek 3 evropské Úmluvy lidských práv. Ustanovení českého občanského zákona o právu na osobní důstojnost začleněného do článku 11 českého občanského zákoníku jsou denně porušována tím, že tisíce romských dětí jsou na základě své národnosti označovány za mentálně postižené. Diskriminační charakter postavení

¹⁸³ BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. s. 340 In Romové v České republice. Praha 1999.

¹⁸⁴ European Roma Rights Center (ERRC) Evropské centrum pro práva Romů. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých zemích č.8 červen 1999. s. 12.

¹⁸⁵ Romská minorita a postupy integrace. Závěrečná zpráva z výzkumu. Institut pro kriminologii a sociální prevenci, Praha 2002. s. 34.

¹⁸⁶ Zpráva zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. 2000. bod 6.10.

¹⁸⁷ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 2.2.

Romů v českém systému školství také porušuje článek 5(e)(v) mezinárodní Úmluvy o eliminaci všech forem rasové diskriminace, který říká, že státy se zasadí o eliminaci všech forem rasové diskriminace a zaručí právo na vzdělání a školení každému, bez diskriminace rasy, barvy, nebo národního nebo etnického původu, stejně jako článek 3(1) české Listiny základních práv a svobod, zakomponované do české ústavy. Rasová segregace a diskriminace ve vzdělání jsou rovněž v nesouladu s článkem 10(1) a 24 Listiny základních práv a svobod.¹⁸⁸

V dokumentech se česká vláda snaží ukázat, že s takovýmto stavem nesouhlasí, navrhnout řešení a realizovat jej. „Důvodem přeřazení romského dítěte ze základní do zvláštní školy nebyla jeho romská národnost, ale jazykový handicap, odlišná dynamika osobnostního vývoje, jiná hierarchie hodnot a sociokulturní odlišnost jeho rodiny, které jsou závažnou překážkou pro jeho vzdělávání.“¹⁸⁹ „Zařazování romských dětí do zvláštních škol si nezaslouží omlouvání tohoto stavu, nýbrž nápravu. ... Odpovědnost za zařazení dítěte do zvláštní školy má však stát, nikoli rodiče.“¹⁹⁰ „Stav, kdy je mnoho romských dětí nadále zařazováno do zvláštních škol, považuje vláda za neudržitelný. K nápravě přitom nestačí pouze zrušení zvláštních škol připravovaným školským zákonem.“¹⁹¹ Koncepce integrace z roku 2003 hovoří o transformaci zvláštních škol na školy základní. „...navrhuje se vytvoření tříd s vyučovacím programem základní školy přímo ve zvláštních školách a postupné přeřazování schopnějších dětí do tohoto programu. ... Cílem je taková transformace základní školy, aby byla schopna si poradit se všemi dětmi, ať již přijdou do školy jakkoli připravené či nepřipravené, zatímco školy podobné dnešním zvláštním školám by zůstaly vynahrazeny jen dětem s mentálním postižením v pravém slova smyslu.“¹⁹² Dítě by dle svých schopností mohlo jednotlivé předměty absolvovat buď v programu základní nebo zvláštní školy.

Rovný přístup všech osob ke vzdělávání a respektování individuálních potřeb jednotlivců při vzdělávání je nově deklarován ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon s názvem „Zvláštní škola“ již nepracuje a neodděluje základní a zvláštní školství. „Záměrem bylo odbourat instituci zvláštní školy jako handicapující prostředí, které romským dětem nezaručovalo dosažení takového vzdělání, které by odpovídalo jejich

¹⁸⁸ European Roma Rights Center (ERRC) Evropské centrum pro práva Romů. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých zemích č.8 červen 1999. s. 15-16

¹⁸⁹ Zprávy o stavu romských komunit v ČR za rok 2004. s. 9.

¹⁹⁰ Zpráva zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. 2000. bod 6.9.

¹⁹¹ Koncepce romské integrace 2003. s. 10 bod 4.4.1.

¹⁹² Koncepce romské integrace 2003. s. 12-13 bod 4.4.4, 4.4.8.

schopnostem.“¹⁹³ Nicméně v rámci základního školství jsou stanoveny „podmínky pro to, aby všem žákům bylo poskytováno vzdělání a podpora, odpovídající jejich specifickým vzdělávacím potřebám.“¹⁹⁴ K tomu jsou určeny základní školy speciální, které pomocí nižšího počtu dětí ve třídě, vyšší finanční podpoře a využívání vyrovnávacích akcí mají těmto dětem zajistit odpovídající vzdělání. Zároveň i základní škola by měla v hlavním proudu vzdělání udržet více dětí ze sociálně a kulturně handicapujícího prostředí. Tyto změny by měly přispět k zlepšení přístupu romských dětí ke vzdělání, zejména vyššímu. Problém segregace se tím ale neřeší.

Liga lidských práv upozorňuje, že výuka v bývalých zvláštních školách probíhala dále dle redukovaného vzdělávacího programu Zvláštní škola. Od 1. 9. 2007 byla výuka vedena dle rámcových vzdělávacích programů pro žáky s lehkou mentální retardací. Tedy opět s redukovaným obsahem učiva. Děti tedy navštěvují školy základní, které jim ale stále neumožní získat rovnocenné vzdělání. Vhodnější řešení než existence speciálních škol pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami, je zařazování dětí do mateřských škol, přípravných ročníků, poskytování kvalifikované asistence, která by je připravila na zahájení vzdělávání v první třídě běžné základní školy.

Po revoluci byla některými odborníky a organizacemi nastartována kritika vzdělávání romských dětí, stejně tak jejich přeřazování do ZvŠ. Přeřazení se stává přece jen složitějším úkonem. Také rodiče s ním přestávají souhlasit. Romské děti byly do zvláštních škol zařazovány přímo nebo později v průběhu zahájení školní docházky. Mgr. Balabánová uvádí: „Téměř každé romské dítě je podrobena na doporučení pediatra před vstupem do prvního ročníku ZŠ vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.“ Nesprávnému přeřazování velmi napomáhal systém posuzování školní zralosti, „které se provádí pomocí inteligenčních testů sestavených podle průměru běžné populace předškolních dětí, které nezohledňují v celé šíři odlišnou sociální a kulturní zkušenost romských dětí.“¹⁹⁵ Balabánová vysvětluje neúspěch v testu školní zralosti odlišným pojetím výchovy, Bratinkova zpráva hlavně jazykovým handicapem. „V záležitosti psychologického vyšetřování je zapotřebí jednoznačně odmítnout účelovou záměnu jazykového handicapu za blíže nespecifikovaný (a bohužel někdy i "specifikovaný") druh mentálního postižení. ... způsob psychologického testování bývá některými odborníky odmítán pro neadekvátnost...“¹⁹⁶ K vyšetření měly být užívané tzv. *culture free* testy, které by objektivněji zjistily skutečné výukové potřeby dětí všech etnických skupin. V roce 2001

¹⁹³ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2005. s. 11 bod 3.1.

¹⁹⁴ Koncepce romské integrace 2005. s. 72 bod 6.10.

¹⁹⁵ BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. str. 336 In Romové v České republice. Socioklub Praha 1999.

¹⁹⁶ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997, Část I. bod 4.1.7.

došlo k analýze psychologických testů a jejich restandardizaci. MŠMT „nechalo zpracovat českou verzi celosvětově nejužívanějšího testu WISC-III-UK.“¹⁹⁷ Toto lze považovat za první krok ke snížení negativních dopadů sociokulturní odlišnosti na romské děti. Nicméně: „Ani nezbytná restandardizace psychologických testů ... nebyla velkým přínosem. Stále jen zjišťují, zda dítě takzvaně vyhovuje a „zapadá“ do stávajícího školského systému.“¹⁹⁸ „Dítě mohlo být zařazeno do ZvŠ na návrh školy, po doporučení pedagogicko-psychologickou poradnou a s písemným souhlasem rodičů či zákonných zástupců.“¹⁹⁹ Tento souhlas rodičů měl být souhlasem informovaným. Liga lidských práv upozorňuje, že ředitelé berou tento souhlas spíše jako formalitu. Rodiče si navíc nejsou vědomi, „že s přeřazením svého dítěte do speciálního vzdělávání souhlasit nemusí, ... doporučení psychologa ... , ředitelé a eventuálně lékaře berou jako rozhodnutí autority, se kterým, není možno nic dělat.“²⁰⁰ Bohužel mnozí romští rodiče nepohlížejí na zvláštní školu jako na prostředek diskvalifikace svých dětí z dalšího vzdělávání. Dokonce v některých případech zařazení do ZvŠ rodiče podporovali, dokonce o něj usilovali. Proč je tomu tak? „Sami rodiče jsou v mnoha případech absolventy zvláštní školy, proto jim tento postup připadá v pořádku.“²⁰¹ Situace je mnohdy takováto: „Sousedka i švagrová mají taky děti ve zvláštní, sestře je kvůli záškoláctví dokonce vzali do děčáku, sestřenka má všechny děti už ze školy ven a zase jsou všechny na podpoře. To je normální. ... Je totiž snazší přizpůsobit se vzoru z okolí, žít jak žila matka, babička, teta.... Každý jistě nemá na to dělat revoluci.“²⁰² Rodiče někdy již rezignují na boj s majoritní společností a zvláštní škola je určitým zjednodušením problémů na obou stranách. Dítě bývá v prostředí ZvŠ spokojeno, protože je zde převážně mezi romskými dětmi a pomalejší tempo výuky jim umožňuje lepší prospěch. Rodiče z praktických důvodů jsou raději pokud všichni sourozenci navštěvují jednu školu. Nižší počty dětí ve třídě a speciální pedagogové umožňují individuální přístup, na který nejsou v běžných školách podmínky. Bohužel toto mnohdy uvědomělé chování ze strany škol, pedagogů a poraden uzavřelo děti za vyšším vzděláním. I v případě, že by dítěti při kontrolním psychologickém vyšetření bylo navrženo přestoupit zpět na ZŠ, byl by to pro dítě nelehký úkol. Zvláštní škola poskytuje daleko menší množství znalostí oproti ZŠ. Vyhláška o speciálních školách a speciálních

¹⁹⁷ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2004. s. 9.

¹⁹⁸ BEŠČECOVÁ, K.. *Multikulturní vzdělávání v české společnosti*. Multicultural education in Czech society. Romano voďi, 1, 2003, č.1/2, s.14-16. [cit. 2008 – 05 - 11].
<<http://www.romea.cz/index.php?id=archiv/2003-01-02/141516>>

¹⁹⁹ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2004. s. 9.

²⁰⁰ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 3.5.

²⁰¹ Zpráva zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. 2000. bod 6.7.

²⁰² HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. Liská práva 4/2002. s. 13.

mateřských školách z roku 1997 upravuje možnost zpětného přestupu ze zvláštní školy do běžné základní školy, ale přestupů je využíváno jen minimálně. Absolvování zvláštní školy stigmatizuje jedince na celý život a umožňuje mu jen velmi omezený výběr budoucího zaměstnání. Výzkumy bohužel ukazují, že romští absolventi ZvŠ z dříve vysvětlených důvodů příliš nevyužívali možnosti dalšího vzdělání např. na odborných učilištích.

Dle statistických údajů v letech 1994 – 2004 podíl žáků zvláštních škol oproti ostatním žákům mírně klesl a to z 3,21 % na 2,65 %.

3.4.7 Problém spádových škol

Pro společnost bez předsudků a xenofobie je důležité, aby děti z řad majority a minorit vyrůstaly společně. „Ve státních školách je žádoucí dosahovat pokud možno rovnoměrného zastoupení menšinových dětí ve třídách.“²⁰³ Tomu však realita v mnoha případech neodpovídá. Sama Koncepce tuto situaci zmiňuje: „Zvláštní situace vznikla v takzvaných komunitních školách, do nichž spádově, ale i z důvodu vzájemné distance etnik, chodí převážně romské děti.“²⁰⁴ Tyto pak existují např. v Chanově (Most), v Předlicích (Ústní nad Labem), v Ostravě-Přívoze, na Praze 3.

Tyto lokality nejčastěji vznikly sestěhováním Romů do určitých městských částí v období komunismu. „ZŠ Grafická v Praze na Smíchově nebo ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze na Žižkově ... navštěvuje přes 90% romských žáků.“²⁰⁵ „Cílem státní politiky není uměle zvyšovat počet takových škol, což by mohlo být považováno za podporu segregačních tendencí.“²⁰⁶ Bohužel jakmile počet romských dětí na těchto školách stoupne, přeřazují ostatní rodiče své děti jinam. Hranice při níž dojde k odchodu majoritních dětí je kolem 30 až 40%. Mají obavy, že ve škole klesne úroveň výuky. V případě, že škola vezme romské děti v úvahu a začne užívat vyrovnávací postupy, tedy začne se v očích majoritních rodičů profilovat jako proromsky orientovaná škola²⁰⁷, pokračuje „odliv“ majoritních dětí. Stejně tak odchází někteří pedagogové. Ve školách, kde jsou romské děti v menšině, v některých případech ostatní rodiče vnímají takovéto aktivity jako bezdůvodné zvýhodnění romských dětí. Koncepce 2003 zdůrazňuje, že pokud tato situace nastala musí se usilovat alespoň o to, aby školy poskytly dětem plnohodnotné vzdělání s použitím všech

²⁰³ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.23. [cit. 2008-05-14] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁰⁴ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.19. [cit. 2008-05-14] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁰⁵ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 2.3.

²⁰⁶ Koncepce romské integrace 2003. s. 12 bod 4.4.6.

²⁰⁷ např. Církevní ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě.

dostupných možností. Pro takovéto spádové školy bylo navrženo zpracování projektu škol s celodenním programem.²⁰⁸ Není sice dobré, že romské děti zůstanou odděleny od majority, ale hlavní je aby skutečně nepoklesla úroveň výuky. Alespoň částečným řešením ze strany MŠMT byl dvouletý projekt „Pokusné ověřování projektu škol s celodenním programem“. Ministerstvo tento projekt navrhlo v návaznosti na usnesení vlády č. 1145/2001 a č. 394/2003. Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2005 uvádí: „Po komplexním posouzení dvouletých zkušeností bylo jednoznačně konstatováno, že stanovené cíle projektu byly splněny a bylo potvrzeno, že takto koncipovaný celodenní program výrazně přispívá k integraci romských žáků, vede k lepším studijním výsledkům a k aktivnímu zapojení do volnočasových aktivit a též napomáhá k odstraňování patologických projevů žáků. MŠMT bude nadále aktivity podporující vzdělávání Romů podporovat.“²⁰⁹ Nicméně Zpráva z roku 2006 konstatuje, „že tato problematika nezaznamenala za sledované období žádný vývoj.“²¹⁰

3.5 Nástroje umožňující romským dětem rovnoprávný přístup ke vzdělání

3.5.1 Rámcové vzdělávací programy

Od pádu komunismu je možnost inspirovat se výukovými metodami západního systému školství. Není založeno na memorování, spíše na získávání praktických znalostí a dovedností, týmové práci apod. Nezávisle na Romech dochází ke změně výukového systému. Jistě takovéto změny nejsou krátkodobou záležitostí, avšak Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) přináší určité změny. RVP ZV byly schváleny v návaznosti na nový školský zákon v roce 2004. Interaktivnější styl vyučování by mohl být pro romské děti vhodnější. Dále bod 1.3 RVP ZV ukazuje tendence, které jsou programem podporovány:

- 1, zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- 2, vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- 3, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky

²⁰⁸ Bod II. 1b, usnesení vlády ze dne 7. listopadu 2001 č. 1145

²⁰⁹ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2005. s. 16, bod 3.1.3.

²¹⁰ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2006. s. 13, bod 3.1.1.2.

- 4, prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- 5, zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- 6, zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

Kapitola 8 se věnuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Sociálně znevýhodněný žák je definován dle školského zákona. Kapitola rekapituluje hlavní problémy takovýchto žáků. Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Škola proto musí při tvorbě Školního vzdělávacího programu vnímat jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovat na jejich kulturní rozdíly, případně vypracovat pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním RVP ZV uvádí, že je nutné zabezpečit tyto podmínky:

- individuální nebo skupinovou péči;
- přípravné třídy;
- pomoc asistenta pedagoga;
- menší počet žáků ve třídě;
- odpovídající metody a formy práce;
- specifické učebnice a materiály;
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.

3.5.2 Vyrovnávací postupy a Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí

Vyrovnávací postupy, „které jsou zaměřeny na osoby ve znevýhodněné situaci z různých sociálních a historicky podmíněných důvodů.“²¹¹ Jelikož vzdělávání je považováno za hlavní prostředek integrace i vyrovnávací postupy jsou na tuto oblast zaměřeny. „K překonání sociokulturního handicapu potřebují tyto děti cílenou asistenci.“²¹² „akce mohou v co nejkratší době dosáhnout příznivějšího poměru mezi Romy

²¹¹ Koncepce romské integrace 2003. bod 4. 1., 4. 2.

²¹² Koncepce romské integrace 2003. bod 4. 4. 1.

bez vyššího vzdělání a Romy se středoškolským a případně vysokoškolským vzděláním.“²¹³ Dvě základní formy cílené asistence jsou přípravné třídy a asistent pedagoga. Obě formy asistence by měly „působit tam, kde špatné výsledky romských dětí na potřebu této asistence ukazují.“²¹⁴ Koncepce integrace z roku 2005 zahrnuje do svého obsahu i Koncepci včasné péče, která by měla zajistit „Komplexní přístup k romským dětem před jejich vstupem do školy...“²¹⁵ Kromě dvou zmíněných podob cílené asistence, tato klade důraz na přípravu dětí v mateřských školách. Paradoxně jsou tyto postupy ze strany majoritní populace na místo jejich podpory v mnohých případech vnímány negativně.

Nově i školský zákon č. 561/2004 v § 16 definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto žáky zákon řadí i děti se sociálním znevýhodněním, které definuje takto:

- a, rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. Dle zákona mají tito žáci právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Vidíme tedy, že zákon nebere v potaz znevýhodnění, které vzniká z důvodu postoje a postupů škol a samotných pedagogů. Za viníka je tedy opět označena rodina. Jistě dle zákona může být sociálně znevýhodněným žákem jakékoli dítě, ale v praxi se stále objevuje rovnítka sociálně znevýhodněný žák rovná se žák romský.

3.5.3 Přípravné třídy

Přípravné třídy jako řešení nepřipravenosti dětí na školní docházku vznikly na základě usnesení č. 210/1993, na jehož základě MŠMT mělo realizovat opatření odstraňující jazykový handicap romských dětí. Od roku 1993 lze tedy na základě vyhlášky otevřít přípravnou třídu pro děti pětileté a děti v odkladu školní docházky. Mezi hlavní cíle patří osvojení si českého jazyka, získání základních dovedností a návyků, ale i „rozvíjet jazyk,

²¹³ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 4.12. [cit. 2008-05-14] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²¹⁴ Koncepce romské integrace 2003. bod 4. 4. 2.

²¹⁵ Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004 a Koncepce romské integrace 2005. s. 70, bod 6.2.

kulturu a tradice Romů vůbec.“²¹⁶ Blíže o podobě výuky hovoří Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2004: „Základem je organizovaná činnost dětí – různé hry, rozhovory, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti i výuka podobná té školní. ... procvičují se zručnosti a praktické dovednosti dětí.“²¹⁷ Jako vždy je zdůrazněna motivační úloha výtvarné, tělesné a hudební výchovy. „Obecně má přípravný ročník velký význam pro rychlejší adaptaci romského dítěte v prvním ročníku a může rozhodujícím způsobem ovlivnit tempo vyučovacího procesu. ... Navštěvuje – li dítě přípravku, je pokrok v oblasti myšlení, jazykového rozvoje a samostatnosti při obsluze patrný již po několika měsících.“²¹⁸ Děti by tedy měly získat takové znalosti a dovednosti, které by jim umožnily začít školní docházku bez jakýchkoli handicapů či by měly tyto handicapy alespoň zmírnit. V jejich dalším odstraňování by se dále pokračovalo např. pomocí asistenta pedagoga při výuce na běžné ZŠ. „Vyrovňovací třídy jsou považovány za nejúčinnější cestu k postupnému omezování zvláštních škol.“²¹⁹ Přípravné třídy by měly řešit situaci také v případě, kdy „se nepodaří začlenit romské dítě do MŠ na celé tři roky.“²²⁰ Výuka v těchto třídách by se měla odlišovat od disciplinárního modelu učení užívaného při běžné výuce. Výhodnější než výuka frontální je výuka zapojující děti do výchovných a vzdělávacích aktivit. Jinak se dítě ve škole začne nudit a účinnost vzdělávacího a výchovného účinku klesá. Další možností je skupinová výuka. Pro výuku v přípravných třídách lze užít knihu *Co už umím – So imar džanav – so má žanav*, tedy česko – romské povídání.

První přípravné třídy byly otevřeny ve školním roce 1993/1994 MŠMT v rámci experimentálního ověřování jejich efektivity. V dalších letech byly zřizovány přípravné třídy z iniciativy ředitelů škol, státní správou a samosprávou a občanskými sdruženími.

V této době však chybí legislativní ukotvení přípravných ročníků. Tuto situaci zmiňuje i Bratinkova zpráva: „Školská legislativa neupravuje jejich existenci, jsou zřizovány podle školského zákona jako experimentální ověřování.“ Dále upozorňuje, že „Hlavní rozhodovací zodpovědnost leží v odpovědnosti školských úřadů...“ a účast na výuce je „...založena na principu dobrovolnosti.“²²¹ Ministerstvo přímou podporu zvažuje maximálně v místech, kde je vyšší počet příslušníků romské komunity. V návaznosti na tuto zprávu usnesením č. 686 ze dne 29. října 1997 vláda uložila ministru MŠMT

²¹⁶ ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 41.

²¹⁷ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 10, bod 3.1.

²¹⁸ BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. s. 344 In Romové v České republice. Socioklub Praha 1999.

²¹⁹ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.10. [cit. 2008-05-15] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²²⁰ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 70, bod 6.2.

²²¹ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. Část I. bod 4.2.1.1.

rozšiřovat síť přípravných tříd v systému základního vzdělávání pro žáky z jazykově a sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Ve školním roce 1997/1998 uskutečnila Česká školní inspekce inspekci na téma Vzdělávání příslušníků národnostních menšin a etnických skupin. Ze zjištění inspekce vyplynulo: „Vysoké procento absolventů přípravných tříd je na počátku školní docházky do základní školy úspěšné. ... existence a práce přípravných tříd je v současnosti velkým přínosem pro bezproblémové začlenění dětí do 1. ročníků.“²²² Dále je účelnější zřizovat přípravné třídy při ZŠ než při ZvŠ, jelikož z přípravných tříd při ZvŠ nastupuje méně dětí na ZŠ.²²³ Kvalita výuky závisí i na kvalitě pedagoga. Práce jedné pětiny pedagogů byla hodnocena jako průměrná a podprůměrná. Dále upozornila na problém nízkého zájmu rodičů o zřizování přípravných tříd. Jaké povědomí o přípravných třídách mohli romští rodiče mít? „V roce 2003 byly vydány propagační materiály v češtině a romštině, které poskytují informace pro rodiče o možnostech vzdělávání jejich dětí v předškolních přípravných ročnících v mateřské i základní škole.“²²⁴ Toto však není dostatečná forma k přesvědčení rodičů. Rodiče potenciálního žáka by měli být kontaktováni např. školou – asistentem pedagoga, místním terénním pracovníkem apod.

V období od 1. září 1997 do 30. června 2000 MŠMT experimentálně ověřovalo jak funkci vyrovnávacích tříd, tak asistenta pedagoga. Experiment byl opět vyhodnocen jako úspěšný a tyto vyrovnávací akce mají být zřizovány, dle metodického pokynu MŠMT č. j. 25484/2000-22 ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele, pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a zároveň v oblastech se zvýšenou koncentrací Romů.

Důraz na průběžné zintenzivňování podpory a propagace zřizování přípravných tříd a funkce vychovatel-asistent učitele dále klade usnesení č. 1145/2001. V roce 2003 byl proveden Monitoring efektivity přípravných ročníků pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, jehož výsledky potvrdily:

- romské děti mají specifické problémy ve škole
- přípravné ročníky jsou efektivní
- absolventům přípravných ročníků se ve škole lépe daří
- zřizování přípravných ročníků při zvláštních školách je nevhodné

²²² ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 44.

²²³ Z 499 dětí, které absolvovaly přípravné třídy při ZŠ jich do 1. třídy ZŠ nastoupilo 82% a 11% do ZvŠ. Z 303 dětí, které navštěvovaly přípravné třídy při ZvŠ nastoupilo do ZŠ 38%, do ZvŠ 34% a 28% přípravnou třídu opakovalo nebo nastoupilo jinam. viz. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 43.

²²⁴ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-15]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0,materials_53_1.pdf>

- přípravné ročníky nejsou zřizovány v dostatečném množství²²⁵

K studii byla vytvořena následující tabulka, z které je zřejmé, že typ školy, kde je přípravný ročník zřízen ovlivňuje následnou volbu školy, kam dítě nastoupí do první třídy. Možným důvodem je pokračování docházky ve škole, kde si dítě již zvyklo.

Tab. - Absolutní a relativní údaje o průměrných počtech žáků, kteří odcházejí z přípravných ročníků v jednotlivých typech škol do prvního ročníku ZŠ.²²⁶

školy	pohyb	1999/2000		2000/2001		2001/2002		2002/2003	
		D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
ZŠ	v přípravném ročníku	203	286	216	247	214	280	245	302
	na konci roku do ZŠ	169	258	199	239	195	249	208	262
	na konci roku do ZvŠ	10	13	6	7	11	8	5	4
	nástup do ZŠ v %	83	90	92	97	91	89	85	87
ZvŠ	v přípravném ročníku	143	159	153	159	163	174	166	198
	na konci roku do ZŠ	69	87	87	85	72	94	62	89
	na konci roku do ZvŠ	24	36	19	23	35	32	37	46
	nástup do ZŠ v %	48	55	57	54	44	54	37	45
MŠ	v přípravném ročníku	38	44	41	40	32	69	41	55
	na konci roku do ZŠ	37	39	40	36	31	59	36	51
	na konci roku do ZvŠ	0	5	0	1	0	3	0	1
	nástup do ZŠ v %	97	87	98	90	97	86	88	93

Analýza dále ukázala, že přípravné ročníky působí pozitivním směrem na vztah dítěte ke škole a přibližně o polovinu snižují absence. Snížil se počet odkladů školní docházky. Výběr školy, ve které dítě bude navštěvovat přípravnou třídu závisí i na její poloze vůči bydliště. Romští rodiče dávají přednost školám v blízkosti bydliště. Na počátku základní školy je rozdíl mezi romskými dětmi, které absolvovaly přípravný ročník, a neromskými dětmi relativně malý. Rozdíl se začíná zvětšovat až na druhém stupni, kdy romské děti nejčastěji propadávají a odchází do ZvŠ. Vyrovňovací akce by tedy měly pokračovat i na druhém stupni základních škol.

Některé výzkumy také přicházejí se zjištěním, že nepatrně větší úspěšnost v zařazení dětí do prvního ročníku ZŠ mají mateřské školy. V monitoringu vykazovaly přípravné třídy při ZŠ 89% úspěšnost, při mateřských školách 92% úspěšnost. Totéž potvrdil výzkum efektivnosti přípravných tříd prováděný na Slovensku v roce 2000: „Výsledky edukačného programu v prípravných triedach materských škôl sú významne lepšie ako v prípravných triedach základných škôl.“²²⁷ Důvodem může být lepší připravenost učitelek mateřských

²²⁵ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 11, bod 3.1.

²²⁶ Informace o plnění usnesení Vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími ustanoveními Vlády ke dni 31. prosince 2005. s. 14 bod 2.3.5.

²²⁷ VALACHOVÁ, D., ZELINA, M., *Overovanie efektívnosti prípravných tried pre rómske deti*. Bratislava 2004. s. 21.

škol na práci s touto věkovou kategorií.

I další výzkumy potvrzují efektivnost přípravných ročníků. „Výzkum prokázal, že romské děti, které pravidelně navštěvují přípravný ročník, jsou mnohem zdatnější v oblasti grafomotoriky, jazykových dovedností, rozumových dovedností (abstraktního myšlení), v sebeobsluze a návyku na ucelený kolektiv stejně starých dětí. ... jsou tedy evidentně lépe připraveny ke školní docházce než děti, které přicházejí do školy z rodiny.“²²⁸ „Mentálne výkony sa u skúmaných rómskych detí pod vplyvom edukačnej práce v prípravných triedach významne zlepšili. Inteligenčný kvocient skúmaných detí meraný kresbou ľudskej postavy v priemere vzrástol .. zo 75 na 81. ... Najväčšie prírastky sú v oblasti grafomotoriky a ve vedomostiach, najmenšie prírastky v pamäti, autoregulácii, pozornosti.“²²⁹

Díky pozitivním výsledkům jsou tyto vyrovnávací akce zakotveny v novém školském zákoně č. 561/2004Sb. § 47 Přípravné třídy základní školy uvádí:

1, Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. Maximální počet dětí ve třídě je 15.

2, O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

Dle § 123, druhého odstavce se vzdělávání v přípravné třídě poskytuje bezúplatně, dle § 27, třetího odstavce jsou dětem v přípravných třídách bezplatně poskytovány učebnice a učební texty dle prvního.

Přestože došlo ke zvýšení počtu přípravných tříd a tedy i počtu dětí, které tyto třídy navštěvují není tento počet stále dostatečný. „...přípravné ročníky navštěvuje pouze 15% romských dětí z předpokládaného počtu 6 500 romských dětí v odpovídající věkové kategorii.“ V rámci výzkumného úkolu Etnické menšiny, jejich ochrana před rasovou diskriminací a možnosti integrace do společnosti, který byl proveden v roce 2001 bylo zjištěno, že přípravné ročníky byly zřízeny v 36 městech ze 168, přičemž ve všech městech jsou počty Romů nad čtyři tisíce. „Dosud na mnoha místech, kde školy navštěvuje nezanedbatelný počet žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, nebyly zřízeny

²²⁸ Výzkum proběhl na Církevní ZŠ P. Pittera v rámci diplomové práce v roce 1998. BALABÁNOVÁ, H., *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. s. 345 In Romové v České republice. Socioklub Praha 1999.

²²⁹ VALACHOVÁ, D., ZELINA, M., *Overovanie efektívnosti prípravných tried pre rómske deti*. Bratislava 2004. s. 21.

přípravné třídy ani vytvořeny funkce asistentů pedagoga.²³⁰ Vedení škol a/či jejich zřizovatelé z důvodu neinformovanosti nebo nezájmu na úkor dětí vyrovnávací akce nezřizují. MŠMT se brání, že nemůže přímo nařídit zavedení vyrovnávacích akcí v místech, kde by to bylo žádoucí, protože „v naprosté většině již není zřizovatelem škol...²³¹ Ministerstvo k jejich zavedení může použít nepřímé motivační nástroje.

Do jaké míry jsou tyto vyrovnávací akce v praxi plněny nám přibližují výsledky výzkumů týkajících se této problematiky.

Bratinkova zpráva uvádí počet tříd a dětí v letech 1993 – 1997:²³²

Školní rok	Počet příp. tříd
1993/94	18
1994/95	26
1995/96	36
1996/97	31

Přičemž ve školním roce 1996/97 navštěvovalo 18 tříd 381 dětí.

Přehled počtu přípravných tříd v letech 1997 - 2005²³³:

Školní rok	Celkem		Z toho					
			mateřské školy		základní školy		zvláštní školy	
	Třídy	Děti	Třídy	Děti	Třídy	Děti	Třídy	Děti
1997/98	47	638	1	18	24	366	22	254
1998/99	99	1237	8	128	50	670	41	439
1999/00	114	1425	11	150	62	834	41	441
2000/01	110	1364	7	107	63	829	40	428
2001/02	109	1467	13	198	66	927	30	342
2002/03	116	1489	11	171	72	915	33	403
2003/04	137	1824	11	181	84	1152	42.	491
2004/05	126	1779	12	220	76	1090	38	469

V roce 2005/06 bylo zřízeno 123 tříd, v nichž se vzdělávalo 1441 dětí. Z toho 79 tříd bylo zřízeno na běžných základních školách, 41 při praktických školách, 2 při základních školách pro zdravotně postižené děti a 1 při základní škole speciální. Počet přípravných tříd k 30. 9. 2006 byl 146 a vzdělávalo se v nich 1713 dětí. Z toho 91 tříd bylo zřízeno na běžných základních školách, 37 ve speciálních školách. V těchto přípravných třídách se vzdělávalo celkem 1 713 dětí²³⁴. Počet přípravných tříd a jejich žáků se tedy během let 1993-2006 dle očekávání zvýšil. Další nárůst probíhá již mírnějším tempem a v určitých letech dochází dokonce k mírnému poklesu. Přípravné třídy se tedy zatím nestaly samozřejmým nástrojem vyrovnávacím přístupem ke vzdělání a proto je třeba nadále

²³⁰ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.6.

²³¹ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.9.

²³² Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. bod 4.2.1.

²³³ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2004. bod 1.1.

²³⁴ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2006. bod 3.1.1.

podporovat jeho rozšiřování všude tam, kde je to žádoucí.

3.5.4 Asistent pedagoga

Od roku 1993 prošla tato forma asistence podobnými změnami jako přípravné třídy, než byly více začleněny do systému vzdělávání. Podívejme se tedy na jeho vývoj a využívání v praxi. Až do roku 1999 byla tato funkce označována názvem romský pedagogický asistent. V období 2000-2004 ji nalezneme pod názvem vychovatel – asistent učitele. Dnešní podobu názvu asistent pedagoga zavádí školský zákon k 1. 1. 2005.

V roce 1991 přišel PhDr. Vlado Oláh „s myšlenkou zaměstnávat pedagogické asistenty Romy ve školách s většinou romských dětí...“²³⁵ V roce 1993 podobnou myšlenku realizuje Mgr. Helena Balabánová v soukromé ZŠ Přemysla Pittra v Ostravě. Ve školním roce 1994/1995 zavádí do škol romské pedagogické asistenty Společenství Romů na Moravě a obecně prospěšná společnost Nová škola. Prvním zaměstnavatelem asistentů tedy nebyl stát. Díky pozitivním informacím z několika let trvajícíchho experimentu práce asistentů na školách se podařilo přimět stát, aby převzal jejich zaměstnávání. Poprvé byly poskytnuty prostředky na mzdy asistentů v roce 1998. Na základě vládního usnesení č. 686/1998 byly vymezeny finanční prostředky na zaměstnání minimálně 20 romských pedagogických asistentů a zároveň měly být stanoveny kvalifikační předpoklady pro tuto funkci. V tomto období „funkci a pracovní náplň romského asistenta stanoví ředitel školy na základě konkrétních potřeb školy s cílem předcházet výchovně-vzdělávacím problémům.“²³⁶ O zřízení této funkce žádá ředitel školy prostřednictvím školského úřadu MŠMT. Od roku 2000 byly asistenti zaměstnáváni dle Pokynu MŠMT zmíněného v předchozí kapitole. Pokyn vymezuje funkci, náplň práce a platové zařazení asistenta. Dle třetího článku Pokynu je hlavní náplní práce asistenta: pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou, popř. jinou komunitou v místě školy. Dle Školského zákona 561/2004, § 16, odstavce 9 může ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. Dle zákona 563/2004 Sb., § 2 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů je asistent pedagoga zařazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou

²³⁵ O asistentech. Historie. Nová škola [2008-05-16]

<http://www.novaskola.org/asistent/sites/o_asistentech/historie.htm>

²³⁶ ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000. s. 44.

činnost. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných specifikuje v § 7 náplň jejich práce takto: pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Zákon tedy rozšiřuje výchovnou a vzdělávací roli asistenta jako partnera učitele. Asistent pedagoga by tedy pod vedením učitele měl individuálně pracovat s romskými dětmi. Učitel a asistent by měli spolupracovat jako tým. „V existujících případech se osvědčuje práce "v tandemu", kdy učitel v podstatě reprezentuje před romskými dětmi určitý vzor "z druhé strany", jeho asistent pak vzor romský.“²³⁷ Asistent „umožňuje učiteli pracovat netradičními formami výuky a individuálně s každým dítětem.“²³⁸ Nemělo by se stávat, že asistent pedagoga namísto funkce cílené asistence např. vede zájmové kroužky. Taková to činnost sice není na škodu, nicméně nepomůže dětem zmírnit sociokulturní znevýhodnění. Je proto nutné, aby se učitelé naučili spolupracovat s asistentem a jejich práce měla požadované výsledky. „Pro spolupráci s romským asistentem bude třeba odpovídajícím způsobem proškolit i učitele, který s ním má spolupracovat.“²³⁹

V počátcích zavádění této formy cílené asistence byla tato pozice mířena pouze směrem k Romům, aby se sami zapojili do pomoci dětem. Důležitá pro výuku dětí byla také asistentova znalost romštiny, která je doposud považována u asistentů za výhodu. Bratinkova zpráva pak zdůrazňuje potřebu získat mezi Romy spolupracovníky, aby tak byla napravena současná nedostatečná profesionální příprava učitelů v otázkách romského etnika a jeho kultury. Osoba asistenta musela být starší osmnácti let, trestně bezúhonná a musela mít dokončené alespoň základní vzdělání. Prvotní požadavek ukončeného středoškolského vzdělání byl ze zřejmých důvodů zrušen. Asistent byl hledán mezi rodiči žáků a dalšími členy komunity. Osoba asistenta by měla být v komunitě dobře vnímaná a přijatelná pro všechny.

Dle čl. 2 Pokynu asistent musí absolvovat 40 následových hodin a úspěšně absolvovat kurz pedagogického minima v délce 10 dní (80 výukových hodin) ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem. Jako první akreditované kurzy pořádala Nová škola a Společenství Romů na Moravě. Od roku 1999 společnost Humanitas-Profes a Pedagogická fakulta MU v Brně. Dále Kabinet multikulturní výchovy Ped F MU v Brně, Step by Step

²³⁷ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. Část I. bod 4.1.4.

²³⁸ BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. s. 346 In Romové v České republice. Socioklub Praha 1999.

²³⁹ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.9. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

ČR, o.s. - Projekt Kukadla – Jakhora. Postupně je kladen důraz na zvyšování kvalifikace asistentů. „Pro romské asistenty škol je do budoucna nezbytné rozšířit přípravu z dosavadních 80 hodin na minimálně 120 hodin. Na tento kurz by mělo navázat cyklické doškolování v době školních prázdnin.“²⁴⁰ Kurz obsahuje přednášky z pedagogiky, psychologie, komunikačních dovedností i romistiky. Od školního roku 2003/2004 byl ve VOŠSP, SPgŠ a OA Most zaveden studijní obor 75-31-J/001 - Pedagogika pro asistenty ve školství. Nově podmínky kvalifikace asistentů stanovuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů.

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b. vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu v oblasti pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c. středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d. středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e. základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Koncepce romské integrace 2005 uvádí: „Postupně se zvyšuje počet asistentů pedagoga, kteří dosáhli středoškolského a vyššího vzdělání, nebo mají o dosažení vyššího vzdělání zájem.“²⁴¹ Tento stav však nenastal pouze podporou vzdělávání asistentů, nýbrž také z důvodu, že místo asistenta pedagoga není již primárně určeno pouze Romům, ale vykonávají jej i členové majority s vyšším ukončeným vzděláním. Pro pedagoga, který se obává spolupráce s romským asistentem pedagoga, může být toto řešením. Doufejme, že školy nebudou této situace „zneužívat“. „V poslední době díky zvyšování počtu romských absolventů středních škol jsou při výběru upřednostňováni středoškoláci.“²⁴² V § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků je upraveno studium pro asistenty pedagoga. Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacími hodin.

²⁴⁰ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.8. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁴¹ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.8.

²⁴² Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 11-12, bod 3.1.

Asistenti pracovali nejprve v přípravných třídách, kde byla jejich přítomnost nezbytná: „Přípravná třída musí mít svého romského asistenta, který jednak vypomůže učiteli při vedení dětí, jednak bude spolupracovat s rodinami dětí a zajistí jejich docházku do školy.“²⁴³ Následně se rozšířili i na první stupeň základních a zvláštních škol. Jejich potřeba je ale i na stupni druhém a v dalších vzdělávacích institucích. Na tuto skutečnost upozorňuje již Koncepce z roku 2000: „Romští pedagogičtí asistenti mají působit, kde je jich třeba, ve vyšších třídách základních škol. Jejich působení pouze v nultých a přípravných ročnících s jeví často jako nedostatečné, naopak jejich intervence ve vyšších ročnících jsou většinou ještě úspěšnější než u dětí nejmenších. Je třeba zvážit působení romských asistentů i na druhém stupni.“²⁴⁴ Dle vládního usnesení č. 1145, které nejenže ukládá podporovat a propagovat tuto funkci, ale navíc usiluje o to, aby funkce vychovatel-asistent učitele byla ustavována také na úrovni druhého stupně základních škol, ve středních odborných učilištích a v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Koncepce romské integrace již toto rozšíření potvrzuje: „Asistenti pedagoga pracují v mateřských školách, přípravných třídách, základních školách, speciálních a zvláštních školách, na středních odborných učilištích a v institucích ústavní a ochranné výchovy... a všude tam, kde špatné výsledky romských dětí na potřebu této asistence ukazují.“²⁴⁵

Počet asistentů pedagoga v průběhu let rostl. Ve školním roce 2000/01 pracovalo na školách dle údajů MŠMT 197 asistentů. Dle Zpráv o stavu romských komunit a Koncepcí integrace k 31. prosinci 2001 jich je asi 230, o rok později již přes 250. V roce 2003 pracovalo na školách a školských zařízeních 336 asistentů, v roce 2004 332. I v dalších dvou letech došlo k mírnému poklesu pro rok 2005 na 306, v roce 2006 byl počet 328. Z dostupných údajů lze říci, že v posledních letech funguje v ČR přibližně 350 asistentů pedagoga. Největší část asistentů pracuje na školách základních např. v roce 2005 jich zde pracuje 206 z 306. Nejvíce asistentů v tomtéž roce zaměstnal Moravskoslezský (72) a Ústecký kraj (48).

Ačkoli počet přípravných tříd i vychovatelů průběžně roste, je objektivní potřeba zjevně daleko větší. Je těžké odhadnout kolik přípravných tříd a asistentů pedagoga by bylo třeba. Mohu se alespoň pokusit o odhad. V ČR je přibližně 200 tisíc Romů (podle odhadů 150-300 tisíc). Z demografických údajů ze sčítání lidu v roce 1991 bylo zjištěno, že počet 5 a 6 letých v romské populaci je 3,7%. Potřebovali bychom tedy 740 asistentů pedagoga (pokud počítám 10 romských dětí ve třídě) jen pro první třídy. Ano, tento odhad je velmi nepřesný,

²⁴³ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.7. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁴⁴ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.18. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁴⁵ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.3.

ale může ukázat, že potřebný počet asistentů pedagoga a přípravných tříd je ve skutečnosti mnohem vyšší.

Nicméně školy většinou nemají zájem o práci romských asistentů ve třídách, neznají ani náplň jejich práce. Toto jsou stále problémy, se kterými se školský systém potýká a který zatím nedokázal efektivně vyřešit. Spoléhat se na to, že tyto akce se v průběhu let „nějak samy rozšíří“ nestačí. Stát v tomto případě jaksí spoléhá na práci neziskových organizací. Je třeba, aby ne jen některé, ale všechny školy, které mají sociokulturně znevýhodněné žáky vyrovnávací akce zaváděly.

3.5.5 Mateřská škola

Dalším krokem vedoucím k zvýšení vzdělanostní úrovně romských dětí je pravidelná docházka do mateřských škol. „...pouze malé procento romských dětí navštěvuje mateřské školy.“²⁴⁶ Pokud by romské děti navštěvovaly mateřské školy dostatečně dlouhou dobu mohly by být v budoucnu zrušeny přípravné třídy. Žádoucí by bylo využívání asistenta pedagoga ve větší míře než je tomu dnes.²⁴⁷ „V mateřských školách ... se potřeba romského asistenta jeví zvláště naléhavá.“²⁴⁸ „...je třeba, aby romské děti navštěvovaly mateřské školy celé tři roky, tedy od tří let.“²⁴⁹ Za hlavní důvod proč romské děti nenavštěvují mateřské školy je označována špatná finanční situace romských rodin. Řešením se jeví takové legislativní kroky, aby sociálně slabým rodinám nevznikaly přímé ani nepřímé náklady. „K účinnému přesvědčování může posloužit i fakultativní sociální dávka na úhradu nákladů mateřské školy ... , jejíž poskytování bude podmíněno řádnou docházkou těchto dětí do mateřské školy.“²⁵⁰ Alespoň částečně mohla tuto situaci ovlivnit změna legislativy. Dle § 123 nového školského zákona je vzdělání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytováno bezúplatně. Liga lidských práv navrhuje zamyšlení nad otázkou, „zda by nebylo vhodné ustanovit docházku do posledního ročníku mateřské školy jako povinnost.“²⁵¹ Mateřské školy mají přijmout dítě rok před nástupem do školy přednostně. Dalšími důvody pro nezájem je nezaměstnanost rodičů či mateřská dovolená s jiným dítětem, obavy z majoritní instituce či nutný příchod dítěte v určitou hodinu.

²⁴⁶ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. bod 4.1.1.

²⁴⁷ Např. v roce 2005 z celkového počtu 306 asistentů pedagoga jich jen 16 pracovalo v mateřských školách.

²⁴⁸ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, bod 6.5. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁴⁹ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.2.

²⁵⁰ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.2.

²⁵¹ KOPAL, J. (ed.). Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 3.8.

Dle usnesení č. 599/00 by v oblastech vyšší koncentrace Romů měl romský koordinátor či asistent provádět nábor dětí do mateřských škol a zajišťovat jejich docházku. Dle Koncepce z roku 2000 by touto osobou měla být učitelka mateřské školy nebo jiná osoba s adekvátním pedagogickým vzděláním, která bude pro tuto práci speciálně vyškolená. Náplní práce by bylo: „vyhledávat rodiny dětí předškolního věku a informovat je o možnostech a výhodách návštěv jejich dětí v mateřské škole, vytvářet zázemí mateřského klubu pro romské i neromské matky na půdě mateřské školy, věnovat pozornost také mladším sourozencům, zajišťovat komunikaci s rodiči příslušníků majority a objasňovat jim přístup multikulturního vzdělávání.“²⁵² Rodiče by dále měli být přesvědčováni o prospěšnosti mateřské školy „terénními sociálními pracovníky, romskými poradci a asistenty pedagoga.“²⁵³ Program včasné péče by tedy měl využívat různé typy motivačních opatření, ke zvýšení docházky romských dětí do mateřských škol. Koncepce včasné péče vydaná v roce 2005 shrnuje doposud uvedené informace a klade důraz na adekvátní předškolní přípravu dětí dané cílové skupiny. Dále i na práci s celou rodinou, především s matkou dítěte. Včasná péče má být poskytována dětem ze sociálně a sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve věku od tří let do zahájení školní docházky. Cílem včasné péče je předcházet školní neúspěšnosti dětí a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady k sociální integraci. Toto období je klíčové pro správný rozvoj řeči i sociálních vztahů. Hlavním prostředkem včasné péče je vzdělávání dětí v předškolních zařízeních. K zajištění pravidelné docházky je třeba spolupráce pracovníků různých resortů, státní správy i nestátních neziskových organizací. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání umožňuje mateřským školám vytvářet školní vzdělávací programy, ve kterých mohou pružně reagovat na potřeby dětí.²⁵⁴ Koncepce včasné péče podporuje projekty, které jsou zaměřené na všechny hlavní body problematiky, tedy na:

- podporu zvýšení účasti romských dětí v předškolním vzdělávání
- podporu metod a forem práce zvyšujících efektivitu předškolního vzdělávání romských dětí
- podporu dalšího vzdělávání pedagogů a asistentů pracujících s romskými dětmi v předškolním věku ve využívání efektivních metod vzdělávání romských dětí
- podporu aktivit zvyšujících šanci romských dětí na úspěšné zahájení školní docházky
- podporu aktivit směřujících k zapojení rodiny do předškolního vzdělávání dětí
- podporu doprovodných aktivit základních škol podporujících romské děti při překonávání obtíží v průběhu povinné školní docházky.

²⁵² Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, bod 6.6. [cit. 2008-05-16] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁵³ Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 a koncepce romské integrace 2005. s. 71, bod 6.2.

²⁵⁴ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2005. s. 13, bod. 3.1.1.

3.5.6 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je relativně nový pedagogický pojem, který se na našem území objevil teprve začátkem 90. let minulého století. I přesto, že je multikulturní výchova již součástí Rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání, není stále terminologicky zcela vyjasněná. Její uplatňování ve školství je problematické a složité. V různé odborné literatuře jsou jako její synonyma užívány pojmy interkulturní výchova či vzdělávání, interetnické vzdělávání apod. Multikulturní znamená koexistenci dvou a více kultur na jednom území vedle sebe. Interkulturní navíc zahrnuje vzájemné vztahy a kontakty těchto dvou a více různých kultur na jednom území. Termín interkulturní vzdělávání by byl více zastřešující. Nicméně v současnosti je již používán výraz multikulturní výchova. Je vždy důležité znát definici pojmu. Pro příklad si můžeme uvést dvě definice. První je velmi obecná definice z Encyklopedie pedagogického výzkumu: „Multikulturní je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.“ Druhá je obsažena v českém Pedagogickém slovníku z roku 1998: „Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.“²⁵⁵ Pedagog PhDr. Jan Průcha ve své knize *Multikulturní výchova* ze všech různých definic odvozuje dva odlišné koncepty multikulturní výchovy. První koncept ji chápe jako proces výchovy žáků ke smýšlení v termínech kulturního relativismu. Druhý koncept bere multikulturní výchovu jako konkrétní vzdělávací programy pro různé minority. Tento je pak dle zkušeností vyčleňuje z hlavního vzdělávacího proudu.

„V českém vzdělávacím systému existují četné nedostatky týkající se znalostí kultury, historie a jazyka národnostních menšin.“²⁵⁶ Multikulturní výchova v našem pojetí by měla vychovávat žáky k otevřenosti a toleranci a na straně druhé by měla příslušníky menšin i majoritu seznámit s historií, kulturou i jazykem minorit.

Část společnosti si uvědomuje, že „...je na místě zdůraznit nepostradatelný význam výchovy k toleranci v rámci celé mladé generace.“ V rámci šetření České školní inspekce v roce 1995 bylo zjištěno, že cca 60 – 70 % vedení škol je málo iniciativní a odvážné v působení proti projevům rasismu, netolerance a xenofobie. „Znalost jiných kultur ve

²⁵⁵ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha 2001. s. 41.

²⁵⁶ ²⁵⁶ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-17]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0,materials_53_1.pdf>

všech případech pomáhá k vytváření pozitivních nebo neutrálních postojů a odstraňuje předsudky, xenofobní a nepřátelské postoje.²⁵⁷ „Multikulturní výchovou zde rozumíme nejen seznámení se s jinými kulturami, získání objektivních informací o těchto kulturách, ale především změnu postojů od etnocentrismu k chápání role vlastního národa a jeho kultury v kontextu celého světa a všech kultur. ... Multikulturní výchova a výchova k toleranci by neměly být na základních a středních školách zvláštním vyučovacím předmětem, stejně jako informace o etnických menšinách.“ Obě by se naopak měly promítnout do všech relevantních vyučovacích předmětů. Vliv multikulturní výchovy by měl být patrný i v mateřských školách.

Koncepce 2003 takto rozděluje multikulturní výchovu a vzdělávání: „Multikulturním vzděláváním se rozumí především seznámení se s jinými kulturami a získání informací o nich, multikulturní výchovou pak výchova směřující ke změně postojů od tradičního etnocentrismu k tolerantnímu vnímání kulturních odlišností.“²⁵⁸ Ve zkratce toto vyjadřuje i Koncepce 2005. Podíl na šíření multikulturní výchovy měly projekty PHARE 1999 a 2000, projekt Varianty – interkulturní vzdělávání, jejichž „cílem je vytvoření nových multikulturních výukových programů pro všechny typy škol, od základních po vysoké.“²⁵⁹

Nově je tato problematika zapracována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání z roku 2005. Multikulturní výchova je jedno z šesti povinných průřezových témat. Multikulturní výchova by se pak měla promítnout ve vzdělávacích oblastech jako např. oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost (obory dějepis a výchova k občanství), Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda (zeměpis). Multikulturní výchova dle RVP ZV tedy: „umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. ... Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. ...přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči

²⁵⁷ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 7.4., 7.1 [cit. 2008-05-24] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁵⁸ Koncepce romské integrace 2003. s. 17, bod 6.2.1.

²⁵⁹ Koncepce romské integrace 2003, str. 17, bod 6.2.2

„nepoznanému“.²⁶⁰ Úspěšnost pojetí multikulturní výchovy závisí na realizaci v jednotlivých školách a jednotlivými vyučujícími. „V souvislosti se změnou výukových programů se multikulturní vzdělávání musí stát také pravidelnou součástí profesní přípravy učitelů, včetně učitelů mateřských škol.“²⁶¹ Učitelé působící na školách dnes by měli tyto znalosti získat formou doškolování. Tyto požadavky vyjadřuje v jednom bodě usnesení č. 686/1997, dle kterého má být zajištěna nabídka dalšího vzdělávání v problematice národnostních a etnických menšin a to v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále by mělo být zajištěno posílení informačních toků do všech stupňů škol ohledně dostupné odborné literatury k otázkám multikulturní společnosti a výchovy k toleranci. V rámci projektu Podpora integrace Romů byly v roce 2003 uspořádány semináře k této tématice pro 400 učitelů, ředitelů škol a asistentů pedagoga. Dle Informací o plnění²⁶² z roku 2005 MŠMT podpořilo projekty nestátních vzdělávacích subjektů, které se týkaly specifické interaktivní výukové metody orientované na lidská práva a na multikulturalitu.

K multikulturní výchově je v dnešní době již poměrně dost materiálů, ale ne všechny jsou stejně kvalitní. Školy a pedagogové by pak měly volit kvalitní zdroje informací. Informace o plnění uvádějí řadu informačních zdrojů, metodických příruček a manuálů, které by pedagogům měly zprostředkovat důležité informace nejen o Romech. Vláda dále podporuje (na základě usnesení 994/00) semináře, besedy a obdobné akce, týkající se soužití s romskou menšinou pořádané ve školách.

Dle usnesení vlády č. 599/2000 měly být vytvořeny předpoklady pro zřízení odborného pracoviště pro multikulturní výchovu. Zapracování multikulturní výchovy do vzdělávacích dokumentů zajišťuje Výzkumný ústav pedagogický a Národní ústav odborného vzdělávání. Koncepční materiály dle konkrétních požadavků MŠMT od roku 2002 zpracovává Kabinet výchovy k demokratickému občanství při Fakultě humanitních studií UK. Od roku 2005 je vzdělávání Romů také součástí činnosti Institutu pedagogicko psychologického poradenství.

3.5.7 Osnovy, učitelé a učebnice

Usnesení č. 279/99 ukládá zajistit provedení změn výukových programů na ZŠ a SŠ tak, aby programy obsahovaly výuku o Romech, jejich historii (včetně historie nacistického

²⁶⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005. s. 97.

²⁶¹ Koncepce romské integrace 2003. s. 17, bod 6.2.2.

²⁶² Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31. prosince 2005.

holocaustu), kultuře a tradicích. Při udělování schvalovací doložky MŠMT vyžaduje, aby v učebnicích byla zohledněna problematika národností a etnik (učebnice dějepisu, občanské výchovy a literární výchovy jsou posuzovány odborníky z Muzea romské kultury a z Židovského muzea). Jelikož Romové jsou součástí naší společnosti již několik století, mají romské děti právo získávat znalosti o vlastním etniku. Je potvrzeno „že povědomí o vlastních národních (etnických) dějinách je velmi důležité pro přiměřené sebeuvědomění každého jedince ... Skutečnost, že Romům škola ... neposkytuje téměř žádné informace o vlastních dějinách a kultuře, je diskriminací, která jen přispívá k jejich pocitu méněcennosti, a ten se vždy kompenzuje poruchami v chování.“²⁶³ Vhodné je také zařazení romských prvků do textů a ilustrací učebnic. Romské dítě by si mělo připadat ve škole vítané, stejně jako ostatní děti. Pedagog při nácviu čtení může s dětmi např. použít romsko české povídání *Co už umím – So imar džanav – So má žanav* nebo knihu hádanek a příběhů *Hin man ajsi čhaj, so ... Romské hádanky a další podobné publikace*. „Při výchově romských dětí, ale také multikulturní výchově všech dětí, budou školy a učitelé klást důraz na romské vzory.. Při vypracovávání učebních dokumentů dbají ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, školy a učitelé, aby se od první třídy (od slabikářů) v učebních textech objevovaly reálie ze života Romů.“²⁶⁴ Toto by dle Koncepce mělo dětem usnadnit učení, protože přijdou do kontaktu s věcmi, které znají. V současnosti jsou romské reálie zahrnuty v problematice multikulturního vzdělávání, která je komplexně řešena v zmíněných RVP ZV. „Při zpracování školních vzdělávacích programů chce MŠMT využít možností daných RVP ZV k zohlednění kulturní identity romských dětí.“²⁶⁵ MŠMT dále podporuje vydávání a šíření hodnotných publikací o Romech do škol a dalších vzdělávacích zařízení.

O důležitosti postoje učitele k romským dětem jsme již hovořili. Nyní několik poznámek k vzdělání pedagogů. Učitelé musí znát své žáky a metody jak s nimi pracovat. Podle Bratinkovy zprávy „v drtivé většině nejsou pedagogičtí pracovníci na romskou komunitu profesně vybaveni. ... je nutno zmínit absenci zmínek o etnických skupinách ve všech učenicích základního i středního školství.“²⁶⁶ „Součástí speciální přípravy učitelů by kromě obecné multikulturní výchovy mělo být i povinné minimum znalostí o romské komunitě, romském jazyce a kultuře a o zvlátnostech komunikace s romskými rodiči.“²⁶⁷

²⁶³ ŠEBKOVÁ, H. Jazyková situace Romů a její vývoj. Praha 1995. s. 2.

²⁶⁴ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.21, 6.22 [cit. 2008-05-24] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁶⁵ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-24]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

²⁶⁶ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. bod 4.1.4., 4.1.6.

²⁶⁷ Koncepce romské integrace 2003. s. 12 bod 4.4.5.

Znalosti by měli získat všichni učitelé bez výjimky. Usnesení 994/00 mělo zajistit, aby učitelům mateřských, základních, speciálních a středních škol byly formou školení či jinou formou předávány informace z oboru romistika. Dále by pedagogická centra (přednostně v lokalitách s větším počtem Romů) měla do vzdělávacích programů pro učitele trvale a aktuálně zařazovat vzdělávací semináře o Romech, nejen z hlediska kulturního, ale i zdravotního a sociálního, a tato centra vybavit odpovídajícími romskými periodiky, literaturou, filmy a videokazetami, které budou trvale k dispozici školám, a současně doporučit pedagogickým centrům, aby navázala spolupráci s místními romskými sdruženími a dalšími představiteli Romů. Témata jsou dle zpráv o plnění pedagogickým pracovníkům pravidelně nabízena. Nutné je hlavně začlenění těchto znalostí do studijních plánů pedagogických vysokých škol. Je-li míra informací a znalostí dostatečná ukáže praxe. „Součástí profesní kompetence učitele by měla být i schopnost identifikovat formy i úroveň diskriminace a zmírňovat či vyrovnávat její důsledky, jimiž trpí žáci z etnických menšin.“²⁶⁸ V průběhu doby bylo také pro pedagogy vydáno mnoho metodických příruček a manuálů pro učitele pracující s romskými žáky.

Pedagogické fakulty jsou nezávislé a výuku romštiny a romistiky mohou, ale nemusí zavést. Stát tedy nezajistil, aby romské děti mohly být vyučovány v romštině či pedagogy, kteří mají odpovídající znalosti. Získání vhodných učitelů romských dětí mohlo probíhat formou rekvalifikace, doškolování apod.

3.5.8 Individuální přístup

Vhodným prostředkem pro zlepšení školních úspěchů romských dětí je individuální přístup. V podmínkách běžné třídy na něj však většinou nebývá prostor. Hlavně v případech, kdy je ve třídě více romských dětí. „K dosažení individuálního přístupu bude nutno jednak učitele doškolit, jednak snížit počty žáků především v prvních ročnících.“²⁶⁹ Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje za maximální počet 30 žáků ve třídě. RVP ZV celkově klade důraz na individuální přístup k dětem. Individuální přístup k žákům nám může zajistit menší počet dětí ve třídě a využití asistenta pedagoga v běžných třídách základních škol.

Nejprve na základě vyhlášky č. 686/1997 Sb. a od roku 2005 na základě školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých

²⁶⁸ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.23. [cit. 2008-05-24] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁶⁹ Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.2. [cit. 2008-05-24] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

náležitostech plnění povinné školní docházky je možno udělovat výjimky pro minimální počet dětí ve třídě. „Této možnosti využili v roce 2004 zřizovatelé škol v lokalitách s vyšší koncentrací romského obyvatelstva (Most, Ústí nad Labem).“²⁷⁰ Navzdory tomu, že tuto možnost mohou využít všechny školy se sociálně znevýhodněnými žáky, není možnost školami dostatečně využívána patrně z finančních důvodů. S vyšším počtem tříd, tedy vyšším počtem pedagogů školám narůstají náklady. „Současný systém normativního financování však tyto zvýšené výdaje na personální zabezpečení škol nepokrývá, neboť je nastaven na vyšší počet žáků ve třídě.“²⁷¹ Dle ředitelů škol a dalších zainteresovaných osob vyplývá, že v případech, kdy jsou ve třídě převážně žáci sociokulturně znevýhodnění, je ideální počet maximálně 15 žáků ve třídě. Využit by měl být samozřejmě i asistent pedagoga.

Oproti frontálnímu vyučování se jako efektivnější jeví vyučování skupinové, které je pro děti zajímavější a děti tak déle udrží pozornost. Takové vyučování je spíše možné s nižším počtem žáků ve třídě. Děti jsou rozděleny do několika skupin dle pracovního tempa a je tak možnost se dětem individuálněji věnovat.

Individuální přístup je výhodný také v případě, že romské děti mají problémy se znalostí českého jazyka. Učitel by zjistil důvod této nedostatečné znalosti a reagoval by vhodnými výukovými prostředky. Učitel spolu s romským asistentem pedagoga mohou jako pomocný výukový jazyk užít romštinu. Hlavně v případě pokud by dítě bylo bilingvní či je jeho jazyková kompetence v češtině nižší než v romštině. Romština napomáhá k adaptaci romských dětí z prostředí, kde se alespoň částečně romsky mluví. Jako výukovou pomůcku lze využít česko – romský slabikář *Amari abeceda* – Naše abeceda a další publikace. Učitel by si měl ujasnit jaké oblasti při osvojování češtiny dělají dětem největší potíže a proč. Měl by znát odlišnosti romštiny či romského etnolektu češtiny²⁷² a dbát na to, aby děti správně pochopily a užívaly češtinu v oblastech, ve kterých se tyto od českého jazyka liší. PhDr. Helena Balabánová z vlastní zkušenosti uvádí, že v případech kdy děti musí překonat jazykovou bariéru a jejich grafomotorika není dostatečně rozvinutá „Je možné využít některých prvků waldorfské pedagogiky, kdy se děti učí nejprve číst a později psát.“²⁷³

Škola by také dětem měla být schopna zajistit doučování, pokud o ně rodiče projeví

²⁷⁰ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31. prosince 2005. s.7, bod 2.1.3.

²⁷¹ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 3.4.

²⁷² S romským etnolektem češtiny se pedagogové mohou seznámit v publikaci romistky Máši Bořkovcové *Romský etnolekt češtiny : případová studie*. Praha 2006.

²⁷³ BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha 1995. s. 22.

zájem. Zatím se s těmito snahami setkáváme hlavně ze stran veřejně prospěšných společností, které za tímto účelem spolupracují s vysokoškolskými studenty.

3.5.9 Zapojení rodiny

Dalším prostředkem, který má pozitivní vliv na přístup romských dětí ke škole je zlepšení vztahů škola – rodiče. Škola by měla s rodiči žáků navázat opravdový vztah a zapojit rodiče do života školy. Pokud se toto povede rodiče přestanou pohlížet na školu jako na nepřátelské prostředí. Důležitost vlídného a otevřeného prostředí školy zdůrazňuje i RVP ZV: „Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit.“²⁷⁴

Pozitivní názory rodičů na školu se dříve či později přenesou na děti. Děti jsou pak častěji podporovány ve studiu, mají podmínky ke školní přípravě a snižuje se jejich absence. „Zájem romských žáků o vzdělávání se výrazně zlepšil tehdy, jestliže o ně projeví zájem i jejich rodiče, na jejich mínění romským dětem velmi záleží.“²⁷⁵ Ano, to by byl ideální stav, se kterým se mnoho rodičů ještě nesešlo. „Mezi školou a romskou rodinou tradičně panuje nedůvěra až nepřátelství.“²⁷⁶ Iniciativa by měla vzejít od škol. Pomoci v navázání kontaktu by měl asistent pedagoga. Podle Koncepce 2003 by bylo vhodné, aby romský poradce či asistent pedagoga seznámil učitele se situací rodiny. Učitelé by měli s rodiči spolupracovat, jednat s nimi o všech záležitostech a zdůrazňovat význam pravidelné docházky a domácí přípravy. Rodiče by se neměli bát přijít si pro radu ohledně vzdělávání svých dětí. „Aby si škola získala důvěru rodičů, musí je přesvědčit o tom, že není represivní institucí, ale že chce udělat maximum pro vzdělání jejich dětí.“²⁷⁷ Program tzv. otevřených škol byl posuzován na základě usnesení č. 599/2000 a po zkušební realizaci byl označen za prospěšný.

3.5.10 Podpora talentovaných dětí a podpora smysluplného trávení volného času

Všeobecně je přijímáno, že romské děti mají rády hudbu a tanec a mají pro tyto aktivity

²⁷⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005. s. 97.

²⁷⁵ KOPAL, J. (ed.). *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č.2 2007 bod 2.5.

²⁷⁶ Zpráva o situaci romské komunity v České republice. 1997. bod 4.1.5.

²⁷⁷ BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha 1995. s. 7

často přirozený talent. Je tedy vhodné hlavně ve spádových školách rozšířit výuku hudební, výtvarné a pohybové výchovy. Toto může školu činit pro děti přitažlivější. V případě umělecky nadaných dětí je snaha je ve studiu dále ekonomicky podporovat. Vláda svým usnesením č. 686/1997 ukládá MŠMT ve spolupráci s představiteli romské komunity zajistit, aby hudebně, pohybově i jinak umělecky talentované romské děti byly zařazovány do ZUŠ a měly tak možnost rozvíjet svůj talent a předpoklady pro přijetí ke studiu na konzervatořích. „Vzhledem ke stávající legislativě je obtížné sledovat počet romských žáků v ZUŠ a evaluovat tento proces. Školám bylo doporučeno, aby dle potřeb lokality vytvářely podmínky pro vzdělávání žáků z romské komunity.“²⁷⁸ „Připravuje se středoškolský studijní program určený pro romské žáky a speciálně zaměřený na romskou kulturu s pracovním názvem Hudební kultura romského etnika.“²⁷⁹

Mimoškolní aktivity by měly být romských dětem přístupné buď na půdě školy nebo v rámci občanských sdružení, která se na tuto činnost specializují. Pro spádové školy by měly být uvolněny finanční prostředky „k realizaci celodenního bezplatného programu pro své žáky...“²⁸⁰. Stejně tak by měl stát podporovat i občanská sdružení. Škola, klub, dětské či komunitní centrum by dítěti měly nabídnout nejen zájmovou činnost, ale také prostor pro mimoškolní přípravu a pomoc s ní. V případě potřeby i doučování. Stejně tak by zde mělo docházet ke kontaktům romských a neromských dětí a mládeže. Důležité je, aby podobná zařízení byla přímo v lokalitách s vyšší koncentrací Romů nebo v jejich těsné blízkosti. I zde je důležité navázat a udržovat dobrý kontakt s rodiči dětí.

3.5.11 Podpora školní docházky

Další překážkou ve zvýšení vzdělanostní úrovně je vysoká školní absence romských dětí. Jelikož nejsou všechna opatření stoprocentně využívána a stejně tak proces uvědomění si významu vzdělání je proces dlouhodobý, využil stát své pravomoci k následujícímu opatření. Na základě nového znění „Zákona o sociální potřebnosti č. 422/2003, platným od 1. 1. 2004 se uplatňuje nové nařízení, dle kterého se strhávají sociální dávky v závislosti na absenci ve škole: U dětí školou povinných se stanovuje maximální hranice 10 neomluvených hodin měsíčně.“ Při vyšší absenci rodiče dávky

²⁷⁸ Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31. prosince 2005. s.9, bod 2.1.5.

²⁷⁹ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-25] <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

²⁸⁰ Koncepce romské integrace 2003. s. 12, bod 4.4.6.

nedostanou. Opatření dosáhlo snížení školních absencí.

3.5.12 Podpora romských středoškolských a vysokoškolských studentů

Jelikož podíl středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných Romů je stále nízký, vláda se rozhodla v rámci dotační politiky vytvořit Program podpory romských žáků středních škol. Tento program má „umožnit romským studentům, včetně sociálně slabých, v rostoucím počtu dosažení středoškolského a vysokoškolského vzdělání. ... Jeho cílem je prostřednictvím finanční podpory (úhrada školného na soukromých školách, cestovného, stravného, školních pomůcek) umožnit romským žákům středních škol pokračovat či zahájit studium, kterého by se jinak ze sociálních důvodů museli vzdát.“²⁸¹ Průběžné fungování tohoto programu zajišťovalo usnesení č. 607/2004. Sociální znevýhodnění studentů má být tedy překonáno pomocí nástrojů typu stipendií. „MŠMT má v úmyslu rozšířit systém podpory také na romské žáky základních škol v těch případech, v nichž hospodářská situace rodiny brání dítěti v plnohodnotném navštěvování školy a v získání základního vzdělání, a dále na romské studenty vysokých škol.“²⁸² „Celkem bylo v roce 2000 podpořeno asi 900 žádostí, v roce 2001 již 1531, v roce 2002 bylo uspokojeno přibližně 2500 žádostí, v roce 2003 bylo uspokojeno 2577 žádostí a v roce 2004 2314 žádostí.“²⁸³ Pro rok 2005 si můžeme přiblížit stavy podpory dle jednotlivých krajů v následující tabulce.²⁸⁴

Kraje	Žáci I./ II. pololetí
Moravskoslezský	246 / 296
Ústecký	241 / 326
Středočeský	162 / 122
Olomoucký	131 / 137
Hl. město Praha	107 / 99
Pardubický	84 / 84
Královehradecký	79 / 75
Jihomoravský	69 / 67
Jihočeský	65 / 54
Liberecký	49 / 74
Zlínský	27 / 23
Karlovarský	18 / 13
Vysočina	11 / 12
Plzeňský	2 / 11
Celkem	1291 / 1393

²⁸¹ Koncepce romské integrace 2003. s. 13, bod 4.4.10.

²⁸² HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-25]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

²⁸³ Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, Koncepce romské integrace 2005. s.73, poznámka pod čarou 153

²⁸⁴ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2005. s. 14

V roce 2006 bylo podpořeno celkem 3237 žádostí. Od roku 2003 vyhlašuje MŠMT tento dotační program dvakrát ročně. Vidíme, že využívání této vyrovnávací akce stále roste. Nicméně “z přibližně 25 000 romských mladistvých ve středoškolském věku jich studuje ... jen 5,8%, oproti dětem majority, ze kterých studuje střední školy 49,2%.”²⁸⁵ To platí pro rok 2003. V roce 2003 byla provedena Analýza efektivity dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol. Výsledky analýzy potvrzují efektivitu sledovaného programu. Například v roce 2000 úspěšně absolvovalo střední školu nebo odborné učiliště 77,4% žadatelů, 19% studium nedokončilo a 3,6% ještě studuje.

Romští studenti vysokých škol jsou nepřímo podporováni MŠMT v rámci Programu na podporu integrace romské komunity. “Na vyšších odborných a vysokých školách ve veřejném a soukromém sektoru studuje celkem 62 romských studentů, z toho většina z nich studuje obory humanitního zaměření jako je například romistika, sociální práce, politologie a teologie.”²⁸⁶

Ministerstvu vnitra bylo usnesením č. 686/1997 uloženo zajistit maximální přístup romským uchazečům ke studiu na středních policejních školách při splnění přijímacího řízení a zajistit kurz ke studiu na těchto školách. V letech 2000 – 2005 byl na Střední policejní škole MV v Brně realizován měsíční přípravný kurz pro příslušníky národnostních menšin, aby úspěšně vykonali přijímací řízení. V rámci policie byly v návaznosti uspořádány Pětiměsíční přípravné kurzy pro občany národnostních menšin, které byly přípravou pro nástavbové studium a dosažení úplného středoškolského vzdělání.

Podporu vysokoškolských studentů v určité míře zajišťují i další subjekty nevládního charakteru. Nemusí se vždy jednat o finanční podporu ve formě stipendia, ale např. bezplatné doučování, pomoc při přípravě na přijímací zkoušky na SŠ či VŠ, pomoc při výběru školy apod. Například občanské sdružení Athinganoi vytvořilo pro romské studenty program TUTOR, který je zaměřen na pomoc studentům při orientaci v systému VŠ. Přípravou uchazečů na přijímací zkoušky VŠ se ve spolupráci s vysokými školami zabývá občanské sdružení Slovo 21 apod.

3.5.13 Podpora dalšího vzdělávání dospělých

Mnoho Romů má nedokončené základní vzdělání nebo jsou absolventy zvláštních škol. Jelikož neukončené základní vzdělání či ZvŠ nepřináší velkou možnost dalšího vzdělávání, je žádoucí umožnit jim dosáhnout alespoň ukončeného základního vzdělání. „Pro tyto

²⁸⁵ Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, Koncepce romské integrace 2005. s. 12.

²⁸⁶ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2005. s. 14-15.

dospělé již jsou vytvořeny kurzy k doplnění základního vzdělání, které však potřebují nejen aktivnější propagaci, žádoucí je také větší orientace těchto kurzů na dovednosti prakticky uplatnitelné na trhu práce.²⁸⁷ Kurzy k doplnění základního vzdělání mají probíhat při základních, zvláštních, pomocných nebo středních školách. Dalším stupněm vyrovnávacích akcí je absolvování rekvalifikačních kurzů, které mohou zvýšit šance na trhu práce. Případně dálkové či kombinované studium na některé ze středních škol. Kvalifikační kurzy jsou v rámci celoživotního vzdělávání pořádány nevládními organizacemi např. v roce 1991 ROI, v roce 1992 Demokratickým svazem Romů či ve spolupráci se státem např. v roce 1997 organizovala kvalifikační kurz Nadace dr. Rajka Djuriče a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Předsedou Nadace je JUDr. Emil Ščuka.

3.6 Otázka národního školství a soukromé školy

Některé dokumenty deklarují právo na národní školství národnostních menšin. Jiné dokumenty ukazují, že Romové vlastní školství nechtějí. Toto vyplývá i z obecného nezájmu romské komunity. I v případě, že by Romové o jeho zavedení měli sami zájem, bylo by jeho zřízení složité, ne-li zcela nemožné. Jeho zavedení brání neméně podstatné faktory jako nízký počet kvalifikovaných učitelů romštiny, jazyková kompetence romských dětí v romštině²⁸⁸, oficiální počet Romů²⁸⁹ v ČR apod.

Proč Romové nemají zájem o vlastní školství a výuku romštiny? Značná část Romů se dá označit za sociálně vyloučené, kteří se takovými otázkami nezabývají. Dále někteří Romové dnes již nepovažují znalost romštiny za nutný atribut vlastní etnicity, což může být způsobeno jednak stále trvajícím xenofobním prostředním v naší společnosti, dále nedostatečným propojením jazyka s ekonomickou sférou. Pokud mluvčí romštiny nemají romštinu kde používat, dochází postupně k poklesu jejich jazykové kompetence. Nakonec může dojít k tzv. jazykovému posunu tj. přechodu od užívání jednoho jazyka k druhému u jedince či jazykové skupiny. Jazyk přestává být mezigeneračně předáván. Je proto nutné rozšířit používání jazyka do dalších komunikačních domén. Nejlépe by tedy bylo propojit romštinu se socioekonomickou dimenzí. Znalost romštiny např. oproti angličtině není hodnocena jako ekonomicky výhodná. Navzdory tomu, že rodiče mají k jazyku pozitivní citový vztah. Předání jazyka dětem již neproběhlo přirozenou cestou a rodiče nevidí praktický důvod pro obnovení znalosti romštiny u svých dětí v rámci školní výuky.

²⁸⁷ Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, Koncepce romské integrace 2005. s.73, bod 6.17.

²⁸⁸ V současné době probíhá sociolingvistický výzkum situace romštiny v ČR, který provádí Seminář romistiky FF UK. Bude tak zmapována i jazyková kompetence romských dětí v romštině.

²⁸⁹ Vláda sice bere v úvahu vyšší počet Romů, než který vyplývá ze sčítání lidu, nicméně zákony o národním školství mluví jasně.

V některém případě je dalším důvodem strach z nízké prestiže daného jazyka.

Otázku romštiny jako výukového, pomocného či volitelného jazyka a národního školství z hlediska legislativy v současnosti nejvíce ovlivňují čtyři dokumenty: Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, nový školský zákon, zákon o národnostních menšinách a Evropská charta menšinových či regionálních jazyků. Jazykové právo je tedy roztroušeno ve více zákonech.

Jazyková a vzdělávací práva uvedená v Rámcové úmluvě o ochraně národnostních menšin jsou víceméně zahrnuty v zákoně č. 273/2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Tento zákon respektuje identitu příslušníků národnostních menšin a vymezuje pojem národnostní menšina. Jednotlivé záležitosti jsou specifikovány v dalších zákonech např. ve školském zákoně či správním řádu. K otázce školství se vztahuje ustanovení 6 a 11. V prvním zmíněném je uvedeno, že do působnosti Rady vlády pro národnostní menšiny spadá: připravovat pro vládu nebo pro ministerstva či jiné správní úřady doporučení k zajištění potřeb příslušníků národnostních menšin, zejména v oblastech školství, kultury a médií, používání mateřského jazyka, společenského a kulturního života. Ustanovení jedenáct se věnuje otázce Práva na vzdělání v jazyce národností menšiny.

(1) Příslušníci národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách, předškolních zařízeních a školských zařízeních za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy.²⁹⁰

(2) Příslušníci národnostních menšin podle odstavce 1 mohou za podmínek stanovených zvláštními právními předpisy zřizovat

- a, soukromé školy s vyučovacím jazykem národnostní menšiny nebo s výukou jazyka národnostní menšiny jako vyučovacího předmětu,
- b, soukromá předškolní zařízení a soukromá školská zařízení.

Konkrétně vzdělávání příslušníků národnostních menšin upravuje § 14 školského zákona 561/2004 Sb. Zákon upravuje počty dětí národnostní menšiny, při kterých lze zřídit třídu mateřské, základní či střední školy, případně školu s vyučovacím jazykem národnostní menšiny. Například třídu mateřské školy lze zřídit pokud se ke vzdělávání v jazyce menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině, třídu ZŠ lze zřídit nejméně pro 10 dětí.

²⁹⁰ Zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů.

Antropoložka Mgr. Markéta Hajsáková poukazuje na skutečnost, že „podmínkou vzniku národnostní dvojjazyčné školy dle školského zákona je, aby bylo v obci k určité národnostní menšině přihlášeno minimálně 10% obyvatelstva“ Romové tak „ani kdyby o něj usilovali, minimálně do dalšího sčítání lidu v roce 2011, kdy by se hypoteticky mohlo přihlásit k romské národnosti více osob, na něj nemají právo, neboť v žádné obci v ČR Romové netvoří 10% menšinu.“²⁹¹ Ačkoli podle odhadů je počet Romů v ČR kolem 150 – 300 tisíci, při posledním sčítání lidu se k romské národnosti přihlásilo 11 746 osob.

Ani Evropská charta menšinových či regionálních jazyků situaci neřeší. Romština je zahrnuta pouze v druhé části Charty, která se týká obecnějších závazků. Třetí část nastolující konkrétní opatření již zahrnuje jen polštinu a slovenštinu. Je na státu jaké jazyky do Charty zahrne a jak k nim bude přistupovat. V Radě vlády jsou nyní zástupci dvanácti národnostních menšin, ale Charta se týká pouze jazyků čtyř národnostních menšin.

Nyní se podívejme na přístup Koncepce romské integrace k této otázce. V koncepcích je vzdělávání Romů bráno hlavně z perspektivy lidskoprávní a sociokulturní. Národnostní perspektiva je vnímána jen z ohledu pojmenování specifik romských dětí, případně zavedení romštiny jako pomocného či předmětového jazyka. Nikoliv však z pohledu národního romského školství. Dle koncepce je důležité vyřešit hlavně problémy na úrovni sociální než národnostní. „Není záměrem budování romského školství odděleného typu, jakým je v ČR polské školství. Stát ale bude podporovat výuku romštiny ve školách s etnicky smíšenou populací. ... stát by měl spíše podporovat dvojjazyčné školy a třídy než vzdělávací zařízení oddělené a jednojazyčné.“²⁹² Zpráva o stavu romských komunit z roku 2000 navrhuje vyučovat romštinu jako dobrovolný předmět pro děti romské i neromské. Hovoří i o možnosti romštiny jako maturitního předmětu a zřízení alespoň jednoho česko-romského dvojjazyčného gymnázia.

Koncepce 2005 jako určitou náhradu národnostnímu školství navrhuje systém vzdělávacích kurzů. „Romským dětem, ale i dospělým Romům, je důležité umožnit kultivaci romského jazyka v bezplatných jazykových kurzech. V těchto kurzech budou děti i další zájemci současně seznamováni s romskou tradiční kulturou, literaturou i historií.“²⁹³

Konkrétní právní předpisy tedy skutečně vytvoření národního školství na základě výše uvedených podmínek neumožňují. Situace romské menšiny je velmi specifická a vyžaduje

²⁹¹ HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 5 [cit. 2008-05-26]

<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>

²⁹² Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. bod 6.23 [cit. 2008-05-26] <koncepce napomáhající integraci.pdf >

²⁹³ Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, Koncepce romské integrace 2005. s. 72, bod 6.13.

individuální přístup.

Určitém řešením této situace jsou soukromé školy. Vznik soukromých škol upravuje školský zákon 561/2004 Sb. Školy může zřizovat právnická osoba a školy musí vyhovovat vzdělávacímu systému. Soukromé školy však získávají nižší státní dotace. Finanční prostředky je možné získat i z Programu na podporu romských žáků středních škol. Prostředky „jsou určeny právnickým osobám, popřípadě organizačním složkám státu vykonávajícím činnost školy (dále jen „právnická osoba“) na podporu vzdělávání romských žáků a studentů, jež jsou občany ČR a jejichž rodinám způsobují náklady spojené se středním nebo vyšším odborným vzděláváním značné potíže. O finanční prostředky poskytované v programu mohou žádat právnické osoby zapsané ve školském rejstříku, které poskytují: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání na konzervatoři.“²⁹⁴ MŠMT dále podporuje projekty nestátních vzdělávacích subjektů v rámci dotačního programu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy.

V České republice zatím vznikla pouze jedna romská soukromá škola a to Romská střední škola sociální. Škola byla zřízena v roce 1998 v Kolíně na základě Nadace dr. Rajka Djuriče. V prvním roce se v oboru Sociální péče v prostředí etnických minorit²⁹⁵ vzdělávalo 42 studentů. Kromě všeobecně vzdělávacích předmětů výuka obsahuje předměty odborné například: psychologie, právo, sociální politika, sociální péče, romský jazyk, romistika, základy pedagogiky atd. Zakladatelem a provozovatelem školy je dodnes JUDr. Emil Ščuka. Škola byla přejmenována na Střední odbornou školu sociálně-právní, která se stále zaměřuje na romské studenty. Nově má škola pobočky v Praze, Sokolově, Karviné, Kolíně, Jihlavě, Plzni, Orlové a v Brně. Absolventi se mají uplatnit jako romští asistenti a poradci, mohou pracovat také v sociálních službách apod.

3.7 Situace ve vzdělávání Romů na Slovensku od roku 1993

Po rozdělení republiky na dva samostatné státy došlo stejně jako u nás k mnoha změnám v rámci vzdělávání Romů. Situace na Slovensku jako v každém jiném státě je přece jen specifická a rozbor slovenského vzdělávacího systému by si zasloužil samostatnou práci. Uveďme si na tomto místě tedy jen několik základních faktů. Politika státu se ubírala podobným směrem jako v ČR – vzdělání má zvýšit nízkou sociální úroveň Romů. Stejně jako u nás vláda reaguje na aktuální problémy se zpožděním a pod tlakem

²⁹⁴ Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2006. s. 13, bod 3.1.2.

²⁹⁵ Později Sociální péče – sociální činnost pro etnické skupiny.

veřejnosti a mezinárodních organizací. Stejně tak zavádění nových opatření do praxe není rychlejší. Například v roce 2001 byla schválena Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, ale následně nebyly přijaty kroky pro její realizaci, ani nebylo zajištěno financování její realizace. K zlepšení situace jsou využívány podobné nástroje jako u nás přípravné třídy, asistent pedagoga a další alternativní způsoby výuky. Romské děti se setkávají se stejnými překážkami jako romské děti u nás. Důležitou roli hrají nevládní organizace ať již slovenské nebo zahraniční.

Nicméně situace hlavně na východě Slovenska se přece jen liší. V ČR žije kolem 80 % Romů ve městech a 20 % na venkově. Na Slovensku je tomu přesně naopak. Prostorová segregace je v některých místech značná a životní podmínky stále kritické. To samozřejmě ovlivňuje školní vzdělávání romských dětí. Prostorová i symbolická segregace, sociální situace rodiny, sociální deprivace atd. to vše jsou důvody školních neúspěchů. Navíc na Slovensku stále existují ZvŠ, jejichž žáky jsou převážně romské děti. Situace v ČR je sice obdobná ale podle mého názoru alespoň sociální situace je přece jen o něco lepší. V čem je situace na Slovensku odlišná je jazyk. Romské děti mají patrně vyšší kompetenci v romštině a nižší kompetenci v majoritním jazyce. Nejvíce je tomu tak v romských osadách, kde je jazyk stále mezigeneračně předáván. Dítě nastupující do první třídy může znát majoritní jazyk minimálně. Romština tak může lépe sloužit jako pomocný jazyk při výuce, jako adaptační prostředek v přípravných třídách a na prvním stupni základních škol. Navíc je zde větší šance pro rozšíření dvojjazyčného školství. V nedávné době vznikla *Pravidlá rómskeho pravopisu* a k zvýšení vzdělanostní úrovně Romů má dále přispět zavedení studijního oboru Romistika²⁹⁶ na střední školy.

²⁹⁶ Od roku 2003 dochází k experimentálnímu ověřování předmětu romský jazyk a romistika.

4. Závěr

Komunistický režim v oblasti vzdělávání Romů neuspěl. Podařilo se mu zbavit Romy negramotnosti, ale jinak svým necitlivým přístupem k Romům způsobil nedozírné škody. Romové získali negativní vztah ke škole i vzdělávání, ztratili část své kulturní identity. Sociální vzestup jim neumožnil vzestup společenský. Rovnocennými spoluobčany se stali jen „na papíře“. Vzdělávací systém na přítomnost romských dětí reagoval asimilačními snahami. Diskriminačně se projevovala legislativa i školy. Všechny tyto překážky měly za následek nízkou vzdělanostní úroveň etnika.

Po roce 1989 svitla naděje, že dojde ke změně klimatu ve společnosti a ke změnám školské legislativy. Myslet si ale, že ihned po roce 1989 nastala změna k lepšímu by bylo naivní. Na rovině deklarací a usnesení stát od počátku hlásal rovnocenný přístup k Romům. Nicméně celospolečenská situace se brzy po revoluci změnila a k slibovaným změnám ve vzdělávání romských dětí nedošlo. Vstřícný postoj k romským dětem ze strany škol a učitelů se dále neobjevoval a vyrovnávací postupy ve vzdělávání byly státem velmi málo podporovány. V celém popisovaném období docházelo k opakovanému vydávání zpráv o stavu romského etnika a usnesení, nicméně málokdy dochází k realizaci daných opatření. Chybí jednotný strategický postup ze strany veřejné správy. Komunikace mezi centrální a lokální úrovní je nedostatečná.

Očekávané změny byly nastartovány až v letech 1997–2000. V tomto období došlo jednak ke konstruktivní kritice stavu vzdělávání romských dětí, dále k formování Koncepce romské integrace. Byla ověřena efektivnost vyrovnávacích postupů a následně byly uznány jako nástroj nutný k vyrovnání vzdělanostní úrovně romského etnika. V roce 2004 byly legislativně ukotveny ve školském zákoně.

Prozatím se jako největší problém jeví samotné zavádění těchto postupů na školách. Stát nedokázal zajistit jejich dostatečné využívání všude tam, kde je jich třeba. Školy samy, jejich ředitelé a pedagogové často nejsou těmto změnám příliš nakloněni. Nechtějí měnit zaběhlé způsoby práce či ve svých očích dělat „něco na víc“, navzdory tomu, že cílem jejich práce by měla být snaha o maximální rozvoj každého dítěte, ať je jeho identita jakákoli.

V posledních letech přece jen roste počet škol, kde je jsou zřizovány přípravné třídy, využíván asistent pedagoga a vstřícné jednání školy zlepšuje vzájemné vztahy. Doufejme, že tento trend nadále vydrží, aby se všem dětem dostalo rovnocenného vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu.

Na jedné straně si majorita přeje, aby se Romové jaksí přizpůsobili, na druhé straně jim to svým jednáním neumožní. Jak má tento logický paradox překonat romské dítě ve škole je

otázkou k zamyšlení pro nás pro všechny.

Důležitá tedy je nejen změna vzdělávacího systému, ale také změna společnosti. Nejen školy, pedagogičtí pracovníci, státní zaměstnanci apod., ale celá společnost by měla přestat Romy vnímat na základě stereotypů.

Resumé

Tato práce popisuje a hodnotí jak bylo k vzdělávání Romů přistupováno v období komunismu a po roce 1989 hlavně ze strany státní politiky. Práce klade důraz na objasnění současné situace ve vzdělávání Romů.

První část práce mapuje období 1945-1989. Vzdělávání se stává nástrojem asimilace. Záměrem režimu bylo zcela odstranit romský jazyk a kulturu. Školský systém nerefletoval odlišnou etnicitu romských dětí, které tak dosahují pouze nízké vzdělanostní úrovně. Tato část se například věnuje tzv. „cikánským“ školám, rozebírá snahy státu o zapojení romských dětí do školní docházky a jejich výsledky. Blíže jsou osvětleny důvody neúspěchů ve vzdělávání Romů např. problémy s vyučovacím jazykem. Nelze opomenout ani kapitolu o výchově a vzdělávání dítěte v romské rodině.

Druhá část práce se věnuje situaci po roce 1989. Navzdory politickým změnám školský systém přítomnost romských dětí dlouhou dobu stále nerefletoval. Určitý zlom nastal v letech 1997-2000, kdy vládní opatření začala být uváděna do praxe. Tato část práce tedy rozebírá vládní ustanovení, koncepci integrace, školský zákon a další důležité dokumenty ve vztahu ke vzdělávání Romů. Popisuje různé příčiny neúspěchů romských dětí ve vzdělávacím systému v tomto období. Zabývá se diskriminačním a segregačním faktorem. Pozornost je věnována nástrojům umožňujícím romským dětem rovnoprávný přístup ke vzdělání např. přípravné třídy, asistent pedagoga atd. a jejich využívání v praxi. Práce upozorňuje na problém zavádění vyrovnávacích postupů všude kde je třeba. Školy a pedagogové v mnoha případech nejsou těmto změnám příliš nakloněni. Zmíněna je také otázka národního školství a soukromých škol.

V současnosti je vzdělávání považováno za hlavní nástroj integrace a klíč k řešení sociálních problémů romské komunity. Doufejme, že opatření budu úspěšně využívána, aby se všem dětem dostalo rovnocenného vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu.

Summary

The thesis describes and evaluates how the government acceded to an education of the Roma during the time of communism and after the year 1989. The thesis places emphasis on clarifying contemporary situation of education of the Roma.

The first part of the thesis focuses on the period from 1945 till 1989. Education became an instrument of assimilation. The intention of communistic government was to eliminate romani language and culture. Education system did not reflect different ethnicity of romani children, who have not reached high-level of education. This part is for example concerned with so-called “gypsy” schools, analyses efforts of the government to involve romani

children in school attendance and their results. The thesis also discusses reasons of failure in education of the Roma e.g. problems with tuitional language. Moreover, it cannot be leaving out a chapter about education of child in romani family.

The second part of the thesis is concentrated on the situation after the year 1989. In spite of the political changes education system has not reflected romani children for a long time. A certain shift became between 1997-2000, when the government measures started to be used. This part of the thesis deals with the government measures, the conception of integration, educational law and other important documents about this theme. Furthermore the discriminational and segregation factor is interpreted. Important part is concerned with procedures, which allow equivalent way to education for romani children. The thesis calls attention to problem with implementing compensatory procedures in education of romani children everywhere where they are needed. Schools and teachers have not supported these changes too much. In addition question about national education and private schools are discussed.

To sum up, in these days education is consider as a main instrument of integration and the way how to solve welfare problems of romani community. Hopefully, that the measures will be successful, so that all children can reach the education in „main stream“ and of the higher level.

Bibliografie

- BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In Romové v České republice. Praha 1999.
- BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí*. Praha 1995.
- BALABÁNOVÁ, H. *Neznámí Romové (pracovní materiál)*. Ostrava 2003.
<http://www.teplice-city.cz/sasm/soubory/neznami_romove_balabanova.doc>
- BEŠČECOVÁ, K.. *Multikulturní vzdělávání v české společnosti*. [online]. Multicultural education in Czech society. Romano vod'í, 1, 2003, č.1/2
<<http://www.romea.cz/index.php?id=archiv/2003-01-02/141516>>
- DĚDIČ, Miroslav. *Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě*. s. In Romové a jejich učitelé. Praha 1999.
- DĚDIČ, Miroslav. *Škola bez kázně*. České Budějovice 1984.
- DOWNS, James F. *Cultures in crisis*. Beverley Hills : Glencoe Press 1972.
- GABAL, I., ČADA, K., SNOPEK, J. *Klíč k posílení integrační politiky obcí. Sociální vyloučení Romů a česká společnost*. 2008.
- HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945-1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady* In Romové v České republice. Praha 1999.
- HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*.
<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=27&theme=4&type=&orderCol=id&direction=DESC&start=0, materials_53_1.pdf>
- HOLEČEK, Václav. *Úroveň psaného projevu romských dětí*. In Romské dítě v západočeském regionu. Katedra psychologie PF Plzeň 1991.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha 2002.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. Lidská práva 4/2002.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc 1998.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In Romové v České republice. Praha 1999.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Moudrá slova starých Romů*. Praha 1991.
- KRIŠTOF, Roman. *Náčrt zhodnocení dosavadní integrační praxe zaměřené na romskou populaci v ČR*. <<http://www.dzeno.cz/docs/NacrtZhodnoceniIntegracniPraxe.doc>>
- KUBÍKOVÁ, Alena. *Postoje učitelů k romským žákům na ZŠ v Západočeském kraji*. In Romské dítě v západočeském regionu. Katedra psychologie PF Plzeň 1991.

- KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002.
- LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha 1997.
- LAUBEOVÁ, L. *Připomínky ke koncepci romské integrace*. 1999.
<<http://instituty.fsv.cuni.cz/~laubeova/cesky/vyzkum/koncepceRom.htm>>
- LAWLESS, Robert. *Co je to kultura*. Olomouc 1996.
- MACZEJKOVÁ, M., RIGOVÁ, S., *Vzdelávací systém a Rómovia*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.), Bratislava 2002.
- MALÁ, Helena. *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha 1984.
- NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc 1995.
- NEČAS, Ctibor. *Holocaust českých Romů*. Praha 2000.
- PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha 2004.
- POLTIKOVIČOVÁ, Eva. *Cikánské děti z pohledu šetření Okresní pedagogicko – psychologické poradny v Českém Krumlově ve školním roce 1986 – 1987*. In Cikáni v průmyslovém městě, Praha 1988.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha 2001.
- RONA, S., LEE, L. E. *Školní úspěšnost romských dětí*. New York 2001.
<<http://www.sbscr.cz/edit/images/report-final.rtf>. .>
- SEKYT, V. *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*. In Výchova k toleranci a proti rasismu. Šišková, T. (ed.), Praha 1998.
- SULITKA, Andrej. *Vývoj a současný stav praktických řešení a kompetencí vrcholných orgánů státu po roku 1989*. In Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999.
- SUS, Jaroslav. *Cikánská otázka v ČSSR*. Praha 1961.
- ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha 1995.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha 2000.
- ŠTĚPÁN, Josef. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové 1984.
- VALACHOVÁ, D., ZELINA, M., *Overovanie efektívnosti prípravných tried pre rómské deti*. Bratislava 2004.
- VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. In Romové v České republice. Praha 1999.

European Roma Rights Center (ERRC) Evropské centrum pro práva Romů. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých zemích č.8 červen 1999.

GAC s. r. o. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Závěrečná zpráva výzkumného projektu. 2007.

Human Rights Watch/Helsinki, *Roma in the Czech Republic: Foreigners in Their Own Land*, ročník 8, č. 11(D), červen 1996.

Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2004.

Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31. prosince 2005.

Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti 2000.

Koncepce romské integrace 2003.

Koncepce romské integrace 2005.

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí 2005.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005.

Romská minorita a postupy integrace. Závěrečná zpráva z výzkumu. Institut pro kriminologii a sociální prevenci, Praha 2002.

Zpráva o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě 1997.

Zpráva zmocněnce vlády pro lidská práva o současné situaci romských komunit. 2000.

Zpráva o stavu romských komunit v ČR za rok 2004

Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2005.

Zprávy - Koncepce romské integrace. Romano Hangos 4/2000

<http://www.volny.cz/rhangos/2-04_zpravy.htm>