

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Lenka Dostálová

**Romská populace a reprodukce sociálních
nerovností ve vzdělání**

Bakalářská práce

Praha 2010

Autor práce: **Lenka Dostálová**

Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc.**

Oponent práce:

Datum obhajoby: 2010

Hodnocení:

Bibliografický záznam

DOSTÁLOVÁ, Lenka. *Romská populace a reprodukce sociálních nerovností ve vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, katedra sociologie, 2010. 46 s. Vedoucí bakalářské práce Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc.

Anotace

Bakalářská práce „Romská populace a reprodukce sociálních nerovností ve vzdělání“ se zabývá problémem nízké vzdělanostní úrovně Romů v České republice a zejména její reprodukci skrze školský systém. Práce zdůrazňuje důležitost faktoru vzdělání na integraci Romů do společnosti. První část práce se věnuje reprodukci vzdělanostních nerovností jako celospolečenskému jevu. Dále se text soustředí na tento fenomén v souvislosti s romským etnikem. Ukazuje dva rozměry příčin reprodukce vzdělanostních nerovností. Těmi jsou školský systém a vliv sociokulturního prostředí, ze kterého romské děti pocházejí. Tyto dva aspekty se navzájem prolínají a posilují. V důsledku toho, že školský systém není schopný pružněji reagovat na specifika a potřeby těchto dětí, ty pak dosahují často špatných výsledků a jsou zařazovány do tzv. praktických škol (dříve zvláštních). V důsledku této segregace romských dětí ve vzdělávacím systému je jim pak de facto znemožněno dosáhnout vyššího vzdělání. Součástí práce je i pohled příslušníka romské minority, a to jak odborný, tak osobní, na problém reprodukce nerovností ve vzdělání. Práce stručně shrnuje výsledky výzkumu orientujícího se na tento problém, který si nechalo vypracovat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V závěru nastiňuje i možná řešení problému tak, jak je navrhuje odborníci.

Annotation

Bachelor thesis „Romani population and the reproduction of social inequalities in education“ focuses on low level of education of Romani people in Czech Republic and its reproduction through the scholar system. Emphasis is put on the importance the education has for integration of Romani people in majority society. Firstly, the thesis concentrates on the global aspects of reproduction of education inequalities. Secondly, this phenomenon is considered in relation to Romani minority. Two main causes can be found – scholar system and the influence of sociocultural background of Romani children. These two aspects interrelate and reinforce one another. The inability of the scholar system to react to particular needs of these

children thus leads to the fact, that their results are often insufficient and that these children are frequently attending special schools. As a result of this segregation, it is virtually impossible for Romani pupils higher education. This thesis presents both expert and personal perspective of a member of Romani minority on the reproduction of social inequalities in education. Furthermore, the results of the survey on this problem ordered by the Ministry of education, youth and sports are mentioned and possible solutions designed by the experts are discussed.

Klíčová slova

Romové, vzdělání, integrace, sociální nerovnosti, školský systém

Keywords

Romani people, education, integration, social inequalities, scholar system

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti i pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 17. května 2010

Lenka Dostálová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu H. za ochotu, kterou projevil při žádosti o rozhovor i během jeho průběhu, docentce Šanderové za vedení práce a těm, ze svého okolí, kteří mě v průběhu psaní práce podpořili.

OBSAH:

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 11 |
| 1. ŠKOLSKÝ SYSTÉM JAKO MECHANISMUS REPRODUKCE SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTÍ | 16 |
| 2. HISTORICKÝ KONTEXT..... | 24 |
| 3. PŘÍČINY NEROVNOSTÍ PLYNOUCÍ ZE SITUACE ROMSKÝCH RODIN..... | 26 |
| 3.1. PŘÍČINY VYCHÁZEJÍCÍ Z MINULOSTI..... | 26 |
| 3.2. PŘÍČINY PRAMENÍCÍ Z ODLIŠNÉHO SOCIOKULTURNÍHO ZÁZEMÍ..... | 28 |
| 3.3. JAZYKOVÉ BARIÉRY | 30 |
| 4. PŘÍČINY NEROVNOSTÍ PLYNOUCÍ Z ČESKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU | 31 |
| 5. VÝSLEDKY VÝZKUMU MŠMT | 33 |
| 5.1. STATISTICKÉ ÚDAJE | 34 |
| 5.2. POSTOJE A NÁZORY PEDAGOGŮ | 35 |
| 5.3. PŘÍSTUP ŠKOL A ROMŠTÍ ŽÁCI | 36 |
| 5.4. FUNGUJÍCÍ INTEGRAČNÍ INSTITUCE | 36 |
| 6. MOŽNÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A DŮVODŮ NÍZKÉ VZDĚLANOSTNÍ ÚROVNĚ.. | 37 |
| 7. POHLED NA PROBLEMATIKU VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ OČIMA PANA H..... | 40 |
| ZÁVĚR..... | 42 |
| POUŽITÁ LITERATURA:..... | 44 |

PROJEKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Kontext tématu (téma)

Vzdělanostní úroveň značné části romského obyvatelstva je odborníky hodnocena stále jako neuspokojivá. Tento fakt spolu s neuspokojivým společenským postavením významně části romského etnika obecně, má důsledky snad ve všech oblastech lidského života a je to i příčina neporozumění mezi většinovou populací s touto minoritou.

Vzdělávání, tedy spíše školskému systému, bývá často přisuzována zodpovědnost za reprodukci sociálních nerovností. Mnoho sociologů se přiklání k názoru, že místo toho, co by škola pomohla rozdíly mezi dětmi z různě situovaných rodin odstranit, tyto rozdíly naopak zachovává a ospravedlňuje. Vzhledem k tomu, že většina romských žáků pochází z rodin z nižších sociálních vrstev, se právě romských dětí tento problém významně týká. Vedle tohoto problému, který není specifický pouze pro romské žáky, ale týká se celé populace, jsou tu i další významné faktory, jež stojí za tím, že romští žáci bývají mezi slabšími.

Tyto faktory se naopak týkají pouze romských žáků. Vychází z faktu, že mnoho pedagogů nebere v potaz to, že děti z romských rodin pocházejí z odlišného etnického, sociálního i kulturního zázemí (z čehož například pramení i problémy adaptace na školní prostředí). Rozdíly mezi dětmi jsou značně velké a je třeba toto zohledňovat. Vedle toho je to i rozdíl jazykový, tedy mezi romštinou a českým jazykem. Z tohoto pohledu, tedy způsobu výuky je do změny školského systému vkládána naděje na odstranění nerovného postavení Romů pohyb směrem k toleranci. Nedílnou součástí tohoto procesu je i pěstování romské kultury a vedení romských dětí k národnímu vědění oproti asimilačním snahám minulého režimu.

Výzkumný problém

Ve své práci bych se zaměřila na specifika vzdělávání romských dětí a na to, jak jsou na tom v českém školském systému romské děti, které mají se vzděláním potíže. Chtěla bych popsat, jaká jsou tato specifika, která je třeba brát při výuce Romů na vědomí a jestli bývají romští žáci předem odsouzeni k nízkému vzdělání v důsledku špatně nastaveného školského systému a ignorace potřeby specifického přístupu k romským dětem. Pokusím se shrnout důvody toho, že romské děti patří k nejhůře hodnoceným žákům a analyzovat názory na to, jaké změny školského systému, jež mají pomoci tyto nerovnosti mezi žáky odstranit, jsou

navrhovány a hodnoceny jako nejdůležitější. Shrnout chci i způsoby, jakými chtějí odborníci podporovat specifickou romskou kulturu. V souvislosti s těmito snahami bych zmínila i vliv specifického rodinného zázemí, výchovy romských dětí a její odlišnost od výchovy většinové populace.

Metody (metodologie)

Práci bych založila primárně na analýze odborné literatury, která se tímto problémem zabývá a výslednou formou by měla být práce na základě kompilace relevantních zdrojů.

Orientační struktura práce:

- Základní informace o romském etniku, relevantní vzhledem k uchopení souvislostí
- Školský systém jako příčina reprodukce nerovností
- Specifika života romské kultury ve vztahu ke škole (kultura, jazyk, výchova)
- Strategie pro zlepšení vzdělanosti romských dětí a v důsledku toho i budoucího postavení (návrhy na změny ve školském systému, změny v přístupu pedagogů, angažování se Romů samotných v otázkách vzdělání)
- Politika MŠMT ČR a občanských sdružení ve vztahu ke vzdělávání Romů
- Závěry a shrnutí zjištěných informací

Orientační seznam literatury:

Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.

Kolektiv autorů. (2000). *Vzdělání – klíč ke změně společenské pozice romské komunity*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Balvín, J. (ed.). (2005). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.

Hirt, T., Jakoubek M. (eds.). (2006). „*Romové*“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Budilová, L.; Jakoubek, M. (eds). (2007). *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Dryada.

Katrňák, T. (2004). Odsouzení k manuální práci. Praha: SLON.

ÚVOD

Postavení Romů v České republice a jejich soužití s majoritní populací, je námětem nejrůznějších diskuzí. Bývá předmětem politických debat, debat odborníků, ale i laické veřejnosti. Dá se říct, že problematika integrace Romů do české společnosti a její řešení je jedním z klíčových úkolů, jež je třeba vyřešit. Naopak, v případě zanedbání tohoto problému nám hrozí, že dosáhne nezvládnutelných rozměrů.

V rámci snah o integraci Romů se řeší jejich chudoba resp. sociální vyloučení, nezaměstnanost, postavení na trhu práce. Podle mého názoru byl však značně dlouho, v porovnání s jinými aspekty, zanedbáván problém jejich vzdělávání a školství. Přitom jde o stěžejní záležitost, neboť vyšší vzdělání je klíčem k celkově lepšímu postavení Romů ve společnosti [Pešek 2000; 7]. Podobný názor nalezneme i u dalších odborníků. Šotolová ve své práci Vzdělávání Romů konstatuje, že vzdělanostní úroveň značné části romského obyvatelstva je neuspokojivá. Tento fakt spolu s neuspokojivým společenským postavením významné části romského etnika obecně, má důsledky snad ve všech oblastech lidského života a je to i příčina neporozumění mezi většinovou populací a touto minoritou [Šotolová 2008; 39-40]. „Posílení vzdělání v generaci dětí je proto předpokladem změny, jejímž nekončícím výsledkem je zlepšující se vyhlídka pro stále širší vějíř osob a růst jejich vzestupné vzdělanostní mobility“ [GAC 2009; 5].

Je na místě, aby se pozornost, vzhledem k tomuto problému, soustředila právě na oblast školství, která zaostávala. Tento názor na politické scéně prosazoval například minulý ministr pro lidská práva Michael Kocáb. Objevuje se v jeho tiskové zprávě z listopadu roku 2009 týkající se „Strategie boje proti sociálnímu vyloučení“. Zde uvádí, že „Školám se dosud nedaří silné sociální znevýhodnění překonat a zlepšit vyhlídky dětí z vyloučených romských rodin. Ve školství však strategie zdůrazňuje jeden z dvou hlavních nástrojů změny“ [Tisková zpráva č. 165, 2009]. Z tohoto výroku je patrné, že změny ve školském resortu jsou nezbytné, neboť je to nutný předpoklad pro zlepšení postavení Romů a jejich integraci.

V současnosti se tedy předpokládá, že zlepšit postavení Romů a posílit tak integrační snahy je nutné skrze vzdělání. Podle mého názoru je problém, jak uvést tento poznatek do praxe. Udělat hlavní kroky je, jak bylo zmíněno, na školském resortu, který dlouhou dobu problému neřešil. Tento názor již dříve uvedl například sociolog Ivan Galab, v souvislosti se sociálním vyloučením Romů, ve svém rozhovoru pro Romano vod'í. „(...) rezort školství

opravdu v této oblasti výrazně zaostává a je jednoznačně součástí problému sociálního vyloučení Romů a nikoli aktérem řešení“ [Pospíšil 2006]. V současné době můžeme vidět snahu tento problém nějak řešit. Příkladem je studie, kterou si nechalo udělat ministerstvo školství. Jde o „Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žákyň a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“, který se věnuje právě Romům. Tento výzkum měl vést ke zjištěním, na jejichž základě by mohly být stanoveny změny, jež je nutné provést. Z nich by pak mělo vyplynout zlepšení vzdělanostních šancí a vzdělanostních aspirací romských žákyň a žáků.

V souvislosti s tím, jak se problém nyní začíná řešit, je nyní patrný i zájem médií o toto téma. V období předložení návrhu Ministerstva školství na Národní akční plán se tato problematika objevovala často například v Lidových novinách [Kvačková 2010; 25-26]. Objevily se i diskuze například o tom, že by se ve školách mohla objevit romština jako volitelný předmět [Kubálková 2010; 4].

V minulosti byly sice učiněny nějaké snahy tento problém řešit, avšak vzhledem k tomu, že se situace nijak nezměnila, nepovažuji za důležité či přínosné se jimi příliš zabývat. Soustředím se tedy na období po roce 1989 a zejména na posledních 10 let. Vzhledem k tomu, že mi tato problematika, vzdělávání Romů a jejich vzdělanostní úroveň, připadala téměř do současnosti v praxi, potažmo i v teorii dlouho opomíjená, vybrala jsem si ji jako téma své práce. Sami autoři výzkumu uvedli, že: „Svým zaměřením na vzdělanostní dráhy a šance romských dětí (...) tento výzkum vyplňuje podstatnou mezeru v poznání průběhu a některých příčin vzdělanostního zaostávání významné části sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené romské populace“ [GAC 2009; 5]. Tento můj postoj tedy potvrzují i autoři studie, jenž se problému věnuje.

Má práce se zabývá situací nízké vzdělanostní úrovně Romů a její reprodukci skrze školský systém v současnosti. Důvodem toho, proč jsem se zaměřila na současnost, jsou dva fakty. Prvním je již zmíněný důvod, že řešení tohoto problému před rokem 1989 nemělo pozitivní výsledky, ba naopak spíše negativní dopady. Druhým je fakt, že Česká republika je v rámci členství v organizacích jako Rada Evropy, podrobena určité vnější kontrole. Dodržování lidských práv a boj proti diskriminaci jsou předpoklady demokratického režimu, který je v členských zemích deklarován. S rozvojem neziskového sektoru a nevládních

organizací je tato kontrola ještě umocněna. Toto východisko je tedy předpokladem pro to, že by současné kroky, učiněné pod vlivem jakési supervize, mohly mít lepší výsledky.

Při studiu tohoto problému jsem vycházela z dat, které se zabývaly jak romskou populací, tak školským systémem. Na základě poznatků, jež jsem načerpala z literatury, je možné konstatovat, že příčiny vzdělanostní reprodukce romského obyvatelstva mají dvě dimenze, které jsou do jisté míry komplementární. Na jedné straně je to školský systém a jeho segregační tendence a selektivita, na straně druhé jsou to specifika romských dětí, která na tuto selektivitu naráží.

Jak konstatovali autoři výzkumu: „V českém systému ale dlouhodobě chybí mechanismy, které by rozdíl v domácím zázemí zmírňovaly“ [GAC 2009; 65] Řešením je změna přístupu školského systému směrem k podpoře integrativního vzdělávání a tolerantního přístupu k dětem, které do školy nepřichází se znalostmi jako jiné děti. Nedílnou součástí řešení je též zaměření se na předškolní vzdělávání.

Ve své práci pojednávám o roli školského systému v reprodukci sociálních nerovností ve společnosti. Dále stanovuji důvody toho, proč mají romské děti ve škole problémy a patří mezi nejhůře hodnocené. Jedná se o specifika týkající se romské historie, výchovy, potažmo kultury. V návaznosti na to se zabývám vlivem českého školství na vzdělanostní úroveň Romů. Tou je selektivita školství a segregační tendence plynoucí jednak ze systému a na druhé straně i „zdola“ od občanů majoritní populace. Následně se zaměřuji na možné změny ve školství, které jsou navrhovány, aby se situace zlepšila. Jde o návrhy odborníků na možná řešení. Rozhodně si nekladu ambice, že předkládám komplexní návod k tomu, jak nastalou situaci řešit. Je zřejmé, že kdyby existoval, tak by neexistoval tento problém.

V první kapitole se věnuji reprodukci vzdělanostních nerovností. V další kapitole uvádím historické souvislosti, které do jisté míry determinovaly buďto postavení Romů, nebo jejich kultury a zvyky. Navazuje kapitola, která stanovuje příčiny problému romských dětí ve škole plynoucích ze sociokulturního prostředí. Čtvrtá kapitola se zabývá příčinami plynoucími ze školského systému. Další část práce obsahuje poznatky z výzkumu. Předposlední kapitola se věnuje navrhovaným možnostem a řešením, jak zlepšit vzdělanostní úroveň Romů. Poslední kapitola pak ukazuje pohled „zevnitř“.

Ačkoliv moje práce není empirická, rozhodla jsem se, abych nebyla podrobena kritice za to, že všechno mé poznání se odehrávalo „od psacího stolu“, jako byl kritizován kdysi Freud Malinowským, si o tématu popovídat s někým relevantním. Ochotu projevil pan H., příslušník romské minority, který se problematikou nerovností ve vzdělání Romů zabýval. V této oblasti zpočátku působil jako dobrovolník, následně pracoval jako koordinátor projektů a ředitel ve dvou občanských sdruženích. První se zabývá ochranou lidských práv, bojem proti rasismu a xenofobii. Druhé se věnuje integraci Romů, a to skrze vzdělání, např. poskytováním bezplatných kurzů. Následně působil jako vědecký pracovník v oblasti inkluzivního vzdělávání na MŠMT. V současnosti působí opět v neziskovém sektoru, ale mimo oblast, která se zabývá vzděláním.

Mým cílem bylo zjistit jeho názor, na základě zkušeností, které má s oblastí vzdělání, na tuto problematiku a český školský systém. Tyto poznatky tvoří právě poslední kapitolu. Zároveň jsem se snažila zjistit způsob, jakým se mu podařilo dosáhnout vysokoškolského vzdělání a tím i integrace do majoritní společnosti.

Práce je založená převážně na kompilaci odborných textů a názorů, které se tomuto problému věnují. K části, která se zabývá sociálními nerovnostmi a jejich reprodukci skrze vzdělání, je, vzhledem k neustálému řešení tohoto fenoménu, literatury dostatečné množství. Částečným problémem je literatura, která se věnuje konkrétně vzdělání Romů, neboť monografií z této tematické oblasti není mnoho. Často bývá toto téma jen sub kapitolou monografie zabývající se Romy obecně. Lze říci, že důvodem je „eticita dat“, neboť na základě ochrany lidských práv nesmí být zjišťována etnicita, což do značné míry znemožňuje situaci popsat.

„Problémem“ je i aktuálnost publikací a výzkumů, které se tématem vzdělání Romů zabývají. Je sporné, zda využívat literaturu, která je starší než z 90. let, neboť o její výpovědní hodnotě v současnosti (někdy i tehdejší) se dá, vzhledem k cenzuře a vlivu socialistické ideologie polemizovat. Je otázkou, do jaké míry reflektují reálnou situaci, či zda jsou vůbec relevantní pro současnost. Jejich využití například u Bakaláře [2004] se mi zdá zavádějící, zkreslující a sloužící podložení kontroverzních tvrzení či závěrů. Vedle toho, že jsou jeho tvrzení značně rasistická, mi připadají nehodnověrná i kvůli využívání neaktuálních výsledků.

Většina autorů, zabývajících se romskou tematikou, se zpravidla zaměřuje na nějaké specifikum. Příkladem můžou být M. Hübschmannová, která se věnovala především otázce

romského jazyka, či M. Jakoubek a T. Hirt, kteří se specializují na sociální organizaci romského etnika, zejména z kulturně antropologického hlediska. Přímou na vzdělávání se zaměřuje J. Balvín, E. Šotolová či H. Balabánová. Vzdělávání jako pedagogickému systému se věnuje nejvíce Jaroslav Balvín, jeho práce však v některých oblastech přesahuje své zaměření výzkumného problému a koncentruje se příliš na pedagogické prvky. Relativně úzký okruh odborníků, kteří se soustředí přímo na vzdělání a jejich názory jsou relevantní, do značné míry znesnadňuje širší názorovou komparaci. Pravdou je, že právě třeba antropologický pohled Marka Jakoubka na romské etnikum (např. identitu) je do jisté míry v rozporu s pohledem romistů. Přímou vzdělání se však tento problém dotýká spíše okrajově.

Spornou otázkou mezi antropology, představovanými právě Jakoubkem, a romisty je např. vztah jazyka, kultury a identity. Milena Hübschmannová ve své práci píše „Ono kulturní chování je zároveň ideově stvrzováno ve verbální rovině: příslovími, pořekadly (...) Zároveň se člověk *sokhl'ol e čhib* – učí jazyku a zvyká na jazyk, jímž je mu kultura sdělována.“ [Hübschmannová 1995; 8] Oproti tomu máme názor jiný. „Je tedy zřejmé, že jazyk nemůže – v kulturní perspektivě – sloužit jako ukazatel příslušnosti k daným kulturám. Z uvedené skutečnosti pak kromě jiného též vyplývá nutnost přehodnotit, resp. odmítnout dosud obecně přijímanou tezi o pilřovate povaze (romského) jazyka vzhledem k (romské) kultuře.“ [Jakoubek 2007; 251] Na těchto příkladech je vidět, že pohled na romskou minoritu a její kulturu může být značně odlišný.

Je třeba říci, že většina autorů, z jejichž děl vycházím, jsou vzhledem ke specifčnosti tématu do jisté míry angažovaní. Obecně mi však postoj či názory pedagogických odborníků, romistů či romských aktivistů, jež se tématem vzdělání zabývají, připadají relevantní a s jejich myšlenkami se většinou ztotožňuji. Romisté sice někdy tíhnou k mírné idealizaci obrazů Romů, ale je nutné dodat, že se nejedná o iluze ohledně např. přístupu Romů ke vzdělání. Jak ukazuji v jedné části práce, jsou si vědomi toho, jaký reálně je. Vedle výše zmíněných autorů vycházím i ze studie „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“, která byla zpracována v rámci též zmíněného výzkumu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) – Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žákyň a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Tato studie, která se věnuje srovnání vzdělanostních drah romských žáků ve srovnání s neromskými, je první reprezentativní studií, jež byla na toto téma zpracována.

Předmětem mojí práce jsou Romové. Tuto kategorii je do značné míry těžké definovat, neboť deklarace etnicity je otázkou vůle jedince. Užití vnější definice – označení někoho za Roma, je sporné a nepříliš etické, neboť etnická příslušnost jedince je otázkou jeho vlastního přesvědčení. [Zpráva vlády 2009] Přesnější vymezení romské populace zpravidla nenalezneme ani v publikacích, které se romskou tematikou zabývají. Buďto se hovoří o Romech obecně nebo se publikace zaměřují na určitou romskou komunitu definovanou lokalitou, ve které žije, viz [Morvayová 2008]. Já osobně bych „objekt“ své práce charakterizovala jako romské děti, které mají ve škole problémy, jenž pramení se sociokulturních specifik, kterými byly ovlivněny v rámci socializace. Tato definice je mírně askriptivní, využívám ji však, abych čtenáři pomohla se v problematice zorientovat. Přístup k identifikaci romských žáků v reprezentativním výzkumu byl do jisté míry podobný. Jednalo se o identifikaci dětí jejich učiteli. [GAC 2009]

Protože jsem si vědoma, že v české společnosti je mnoho Romů, kteří vystudovali bez problémů, jsou úspěšní a integrovali se do české společnosti, považuji za důležité zdůraznit, že se moje práce týká Romů či romských dětí, které mají se vzděláním potíže, a týká se jich tedy problém, který řeším. Generalizace se vztahuje, pokud není vedeno jinak, k této skupině.

Terčem toho problému jsou často děti z vyloučených lokalit nebo oblastí, kterým vyloučení hrozí. Otázka ztotožňování sociálního vyloučení a romské etnicity je též sporným bodem. Na jedné straně je názor, že tento krok propojování je špatný a vede k negativním důsledkům [Moravec 2005], na druhé straně je pohled, že tyto dva fenomény nelze oddělovat. [Zpráva vlády 2009]. Osobně si myslím, že tyto dvě problematiky spolu úzce souvisí. Je to patrné i ze zadání výzkumu MŠMT. Místy s největší koncentrací problému vzdělanostních nerovností jsou nejčastěji právě vyloučené, případně vyloučením ohrožené oblasti.

1. ŠKOLSKÝ SYSTÉM JAKO MECHANISMUS REPRODUKCE SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTÍ

Vzdělání resp. školský systém hraje v moderní době důležitou roli v otázce společenských nerovností. Společnost funguje jako celek, kde každý z nás zaujímá určité postavení, status. V tradiční společnosti bylo postavení ve společnosti determinováno rodinou či společenskou vrstvou, do které se jedinec narodil. V současné společnosti již „nezáleží“ pouze na sociálním

původu, do jaké rodiny se člověk narodí, ale jsou zde i jiné aspekty, které ovlivňují, jaký má člověk ve společnosti status. Jedním z těchto faktorů je právě vzdělání, které do značné míry určuje postavení člověka ve společnosti.

Každý člověk ve společnosti zastává více statusů a s nimi spojených rolí. Jedna osoba má např. status na základě zaměstnání či funkce, kterou zastává, zároveň má v prostředí domácnosti status rodiče, v jiné organizaci to může být zase další status.

Dá se říci, že nerovnosti, které ve společnosti panují, lze rozdělit na tzv. socioekonomické a sociokulturní a k nim pak existují i příslušné statusy. Socioekonomický status je jakýmsi objektivním ukazatelem postavení, které člověk ve společnosti zastává a lze si představit jako výslednici tří prvků. Zpravidla se uvádí materiální statky, prestiž a moc. Tyto tři složky statusu lze v dnešní době ovlivňovat právě skrze dosažené vzdělání. Dostupnost vzdělání ovlivňuje míru sociální mobility, tedy možnosti změnit své postavení ve společnosti. Tento fakt je důvodem toho, proč je vzdělání potažmo školskému systému v problematice sociálních nerovností věnována taková pozornost a stává se předmětem diskuzí sociologů i dalších odborníků.

Stejně jako u většiny fenoménů ve společnosti, které sociologie zkoumá, najdeme i zde dva pohledy na to, jakou funkci školský systém má. Pohled sociologů, kteří zastávají tzv. konsenzuální stanovisko, je, že stále větší dostupnost vyššího vzdělání v dnešní době vede ke stírání společenských nerovností. Díky tomu, že je vzdělání dostupné většímu počtu lidí, má více lidí možnost dosáhnout vyššího vzdělání. Lidem je umožněno, aby na základě své vůle a péle zlepšovali své postavení skrze dosažení vyššího vzdělání a to nezávisle na tom, jaký mají sociální původ. Lze tedy konstatovat, že z pohledu zastánců konsenzu je školský systém prostředkem, jak zajistit snížení nerovností postavení ve společnosti.

Proti tomuto pohledu se však staví druhá skupina sociologů, kteří mají jiný pohled. Nepopírají sice, že vzdělání je demokratizováno, avšak stojí za tvrzením, že dosažené vzdělání je nadále ovlivněno sociálním původem. Škola pak pouze skrze své mechanismy reprodukuje postavení podle statusu rodiny, čímž nerovnosti zachovává. Zastáncem tohoto pohledu je např. Pierre Bourdieu, Basil Bernstein a další. Východiskem pro tento pohled je tvrzení, že škola zprostředkovává vzdělání způsobem, který je vlastní či přijatelný pro děti, které pocházejí z rodin ze středních a vyšších vrstev. Pro děti, které naopak pocházejí z vrstev nižších, je způsob, jakým školský systém vzdělává, těžko uchopitelný. Tyto děti jsou pak

školským systémem, který se tváří jako demokraticky přístupný, znevýhodňovány a ve finále zpravidla dosahují stejného postavení, jako jejich rodiče. Bourdieu ve výkladu této své teorii „operuje“ s pojmem kapitál a habitus. Habitus chápe jako způsob, kterým člověk pohlíží na svět, myslí, jedná a jeho jednání je tudíž předpověditelné. Každý člověk internalizuje svůj habitus během socializace v rodině. Vychází tedy z podmínek, v jakých se socializace odehrává. Na základě toho, že jedinci pocházející z podobného sociálního zázemí mají podobný habitus, zavedl Bourdieu pojem tzv. třídního habitu. Lidi, kteří byli vychováni v podobných podmínkách, lze vidět jako představitele habitu té dané třídy. Kapitál resp. kulturní kapitál pak podle Bourdieho představuje hlavně nemateriální statky, které dítě získalo během socializace v rodině. Autorova teorie ústí v tvrzení, že děti z rodin s habitem nižších tříd a malým kulturním kapitálem jsou v důsledku nastavení vzdělávacího systému předurčeny k tomu být méně úspěšné.

Největší problém Bourdieu shledává v tom, že mechanismy školského systému jsou „neprokouknuté“ a zahalené tvrzením, že každý může svou pílí dosáhnout vyššího vzdělání. Kromě toho, že tvrzení o rovném přístupu není podle něj pravdivé – děti s habitem nižších tříd si nemohou osvojit vzdělání předpokládající habitus tříd vyšších. Bourdieu kritizuje právě „přetvářku“ školského systému, zdánlivě meritokratický přístup. Fakt, že děti s habitem nižších vrstev mlčky přijímají svůj úděl, postavení a navíc prostřednictvím habitu své třídy je chápou jako „zasloužené“ je terčem Bourdieuho kritiky. V důsledku spolupracují se systémem, který považují za legitimní, ačkoliv je poškozují. [Šanderová 2008; 277-300]

Teorie o reprodukci nerovností skrze školský systém má základ v teorii jazykových kódů sociolingvisty Basila Bernsteina. Ten přišel s rozlišením jazykového vyjadřování na tzv. omezené a rozvinuté kódy, které si děti osvojují během komunikace (v dětství zejména v rodině) a prostřednictvím výchovy. Rozvinuté jazykové kódy obsahují vyšší míru abstrakce, nevztahují se nutně ke konkrétní situaci. Omezené kódy se naopak vztahují vždy ke konkrétní situaci a zpravidla se týkají praktických záležitostí. Jednotlivé vrstvy ve společnosti si osvojují jednotlivé kódy. Nižší vrstvy podle Bernsteina komunikují v uzavřených kódech, zatímco u vrstev vyšších převažují kódy rozvinuté. Bernstein ve své kritice školského systému vychází z faktu, že ve škole jsou užívány kódy rozvinuté, které jsou však pochopitelné pouze pro děti, jež je mají internalizované, tudíž pro děti z vyšších vrstev. Bernsteinův závěr je de facto stejný jako Bourdieho. Školský systém tak znevýhodňuje děti z nižších vrstev. [Katrňák 2004;]

Tento vliv lingvistických kódů můžeme vidět ve vzpomínkách jednoho romského hudebníka na školní léta. „Doma jsem přesně věděl, co se po mně chce. Ani mi to nikdo nemusel říkat. Věděl jsem, co smím a co nesmím.(...) Když na mě doma křikli, věděl jsem za co. Že si to zasloužím.(...) Ale když na mě křikla učitelka, já nevěděl proč! Najednou jsem ztratil svoje místo mezi lidmi.(...) Doma jsem si připadal normální a ve škole jsem si připadal úplně hloupej. Jak to, že doma nejsem hloupej a ve škole jsem hloupej? vrtalo mi hlavou.(...)“ [Hübschmannová 1995; 90-91] Z jeho vyprávění je patrné, že vzhledem k tomu, jakou komunikaci si osvojil v rodině, dělalo mu problém komunikovat v jazykovém kódu školy, rozvinutém.

Z těchto teorií, které sice reflektují situaci celé společnosti, je zřejmé, že důsledky reprodukce vzdělanostních nerovností mají značný dopad na romské děti. Ty zpravidla pocházejí z rodin s nízkým statusem a mají tedy podobné východisko jako děti z nižších tříd byt' z majoritní populace. Etnicita zde nehraje „významnou“ roli. Vzhledem k jejich školním výsledkům je tedy nasnadě, že školský systém má tendenci tento status reprodukovat. Z toho plyne, že již pouze tento fakt jim znesnadňuje dosáhnout vyššího vzdělání. Dále jsou to příčiny plynoucí ze sociokulturních specifik. Romské děti jsou však oběťmi i sociokulturních nerovností.

Vedle výše zmíněných socioekonomických nerovností, které vycházejí zpravidla z podstaty dělby práce (skrže dosažené vzdělání) a ekonomického zajištění, a byly dlouhou dobu hlavním předmětem zkoumání, existují již zmíněné nerovnosti sociokulturní. Ty se zakládají např. na rozdílu pohlaví, etnicity či věku. Jsou vnímány prostřednictvím kulturních konstrukcí dané společnosti. V současné době, jak uvádí Šanderová [2009], dochází ve zkoumání nerovností k obratu a orientaci na nerovnosti kulturní či kulturní podstatu nerovností. Předmětem zájmu jsou konstrukce kategorií skupin lidí na základě určité odlišnosti, např. etnicity, ale i majoritní skupiny, jejichž kategorie se zakládají na určitých kulturních principech. Předmět výzkumu v rovině socioekonomické může být označen za „kulturní dimenzi sociálně-ekonomických nerovností“. [Šanderová 2009; 24] Nejde tedy pouze o nerovnosti na základě výše příjmu, jako objektivního ukazatele statusu daného jedince. V ohnisku zájmu výzkumníků jsou kategorizace, které lidé využívají pro snadnou orientaci v každodenním životě. Zařazením jedince do dané kategorie si sami pro sebe ujasňujeme svět kolem nás. Na zmíněnou kategorizaci je úzce vázána i klasifikace či hodnocení jednotlivých skupin. Zpravidla na základě jistých odlišností a viděním těchto

odlišností „brýlemi kultury“ dané společnosti jsou kategorie hodnoceny, přičemž jedna je vždy zvýhodněna či znevýhodněna oproti druhé resp. ostatním. [Šanderová 2009; 29-30] Význam je věnován i reakcím na nerovnosti, neboť nerovné postavení se ustavuje během interakce. Ke vzniku nerovností je tedy potřeba mít více stran než jednu. V souvislosti s tím jsem našla důležitý poznatek, který se vztahuje k mé práci resp. pocitu, jenž v Romech vyvolává nerovné postavení „(...) znevýhodnění, a to bez ohledu na kořeny svého znevýhodnění, touží po tom být ‘jako ostatní’ (normální, běžní), zároveň však nechtějí přijít o svou specifickou a hledají cesty jak být ‘normálním’ svým specifickým způsobem.“ [c.d.; 37-38] Tento postoj je podle mého názoru typický právě pro Romy, jímž záleží na tom, jak jsou majoritní společností nahlíženi. Samozřejmě, že touží po tom, aby se na ně ostatní neřvali skrze prsty, zároveň však chtějí, aby je kladně nahlíželi a brali v potaz, že jsou Romy. Já bych to definovala jako hrdost na svou odlišnost a snaha zbavit tuto odlišnost určité stigmatizace.

Co považuji za zásadní, vzhledem k předmětu své práce, je pohled, že nerovnosti ve společnosti jsou neustále vyjednávány a zpřítomňovány skrze komunikaci a jednání. [c.d.; 25]. Na první pohled se to zdá jako samozřejmé, avšak co v případě, že se změní status interagujících. Že jedinec, který předtím zastával nižší postavení, dosáhl postavení vyššího. Tato úvaha mě vede k názoru, že v případě sociální mobilizace směrem nahoru u jedince z romského etnika, se, v případě negativního pohledu na romskou etnicitu, tzv. řídicím statusem či kritériem pro kategorizaci v očích podřízených musí stát něco jiného než etnicita, jež je chápána jako deklasující. Jedinec si tak musí v komunikaci s okolím vyjednat své vyšší postavení.

Dalším důležitým aspektem, který hraje roli ve fenoménu nerovností je způsob, jakým se výše zmíněné kategorie vytvářejí. Můžeme pozorovat dva základní proudy, procesy, skrze které kategorizace probíhá. Jedním z nich je sebeidentifikace, druhým je identifikace zvnějšku. Oba tyto způsoby jsou na sobě závislé a oba ovlivňují celkový pohled na danou skupinu. Prvky sebeidentifikace a identifikace zvnějšku se mohou překrývat atd. Dochází k diferenciaci „MY“ a „ONI“ [c.d; 38] Během dlouhodobější interakce může docházet posunům tzv. sebeidentifikace. Skupina, která se identifikuje jako MY, může k vlastní identifikaci začít užívat i koncepty skupiny ONI. K přijímání cizích konceptů paradoxně dochází i skrze jejich odmítání. [c.d; 41]

Toto považuji za nebezpečné v případě silně negativní identifikace zvnějšku, neboť to může mít značně záporné důsledky. Tento jev se opět může objevit v případě romské minority u nás a „kriminalizujícího“ pohledu majority na ni. Romské děti se někdy již v útlém věku ve škole setkávají s negativním přístupem kvůli nedostatečným výsledkům ale i pohledem na svoji etnicitu. Tento jev může mít problematické následky jednak pro identifikaci dětí samotných, ale i pro identifikaci majoritní společnosti jako nepřátelské skupiny. Bourdieu uvádí, že ve Francii jsou například špatné školní výsledky a na jejich základě negativní přístup vyučujících zdrojem zločinnosti těchto dětí „(...) mnoho zločineckých band vytváří a stmeluje právě vzpoura proti škole.“ [Bourdieu 1998; 35] Tento Bourdieuho poznatek se zřejmě týká majoritní populace, když vezmeme v úvahu, že v případě romských dětí je negativní pohled dán navíc faktorem etnicity, může mít tato identifikace zvnějšku závažné dopady.

Jak uvádí Šanderová, sociolog Charles Tilly klade důraz ve svém studiu nerovností na fakt, že vznik nerovností či způsob jednání, jež k nim vede, nemusí být vždy záměrný. Příklad může být segregace, kdy se v rámci určité organizace kumuluje, zdánlivě přirozeně, na jednom místě určitá kategorie lidí. Tento jev může vzniknout tak, že jak jedna, tak druhá kategorie lidí považuje místo pro znevýhodněnou skupinu za samozřejmé. „Například segregace imigrantů v organizacích nemusí být nutně důsledkem diskriminace z hlediska profesní struktury, ale může vzniknout zcela spontánně z obou stran. Imigranti si prostě vybírají určité profese a jsou také automaticky vyhledáváni při jejich obsazování.“ [Šanderová 2009; 43-44] K tomuto fenoménu vidím určitou analogii v postojích některých rodičů romských dětí. Ti někdy sami od sebe chtějí nechat zařadit své dítě do zvláštní školy na základě toho, že tam jsou posílány často na doporučení a že to pro ně bude lepší. Zde je opět patrná tendence níže postavených jedinců spolupracovat se systémem, jak ho nastavila „elita“.

Dá se tedy říci, že romských dětí se týkají vedle socioekonomických nerovností více než dětí z majoritní populace i sociokulturní nerovnosti. Vzhledem k tomu, že se zabývám vzděláním, jsou pro mě klíčové socioekonomické nerovnosti spolu se specifikou kulturních aspektů. Na tento předmět výzkumu i s jeho specifiky etnicity lze podle mého názoru nahlížet skrze koncepci Bourdieuho. Ačkoliv bere v potaz jako kategorie třídy, ve své koncepci též zahrnuje jistá specifika kultury. To je patrné i z názvu zmíněného pojmu kulturní kapitál, který obsahuje zejména nemateriální vlastnictví jedince. Jeho pohled na nerovnosti prostřednictvím třídního habitusu lze tedy podle mě aplikovat i na nerovnosti specifické pro

Romy, neboť i u kategorií jako gender či etnicita lze nalézt „skupinový“ habitus, který sdílí členové dané skupiny.

Kromě „mikro“ pohledu, který se zaměřuje na jedince a vzdělání, tedy zda je mu umožněn rovný přístup ke vzdělání a není obětí sociální nespravedlnosti, je tu i „makro“ pohled. Ten zdůrazňuje důležitost co nejvyšší vzdělanostní úrovně celé společnosti pro konkurenceschopnost dané země. Tzv. otevřenost vzdělanostního systému je v tomto pohledu zároveň klíčem k ekonomickému úspěchu dané země. Jak uvádí Matějů a Straková s rozvojem vlivu lidského kapitálu nabyla otázka vzdělanostních nerovností ještě větších rozměrů. Jak jsem zmínila výše, netýká se už pouze „blahobytu“ jedince, ale „blahobytu“ celé země. Vzdělanostní nerovnosti se tak začaly objevovat nejen v diskurzu sociologickém, ale též ekonomickém či politickém. Po celém světě jsou prováděny četné vládní programy na podporu snížení nerovností, neboť analýzy potvrzují, že se investice do lidského kapitálu vyplácí. „Přechod ke znalostní společnosti se tedy nezdá být sloganem, ale spíše výzvou, která vlády vyspělých zemí vede k hledání strategie rozvoje lidských zdrojů. Jednou z těchto strategií je nepochybně odstraňování bariér v přístupu k vyššímu vzdělání pro ty, kteří by studovat chtěli, mají pro to předpoklady, ale brání jim v tom sociálně-ekonomická situace výchozí rodiny a zpravidla též nízká podpora významného sociálního okolí.“ [Matějů, Straková 2006; 9] Česká republika se v 90. letech zapojila do mezinárodních programů, jež zkoumaly právě míru vzdělanostních nerovností. Výsledky ukazovaly na to, že české školství je značně selektivní. [Matějů, Straková 2006; 7-12].

Jak uvádí Procházková, vývoj po roce 1989 vnesl do vnímání důležitosti vzdělání nový rozměr. Jeho ocenění se značně navýšilo právě v souvislosti s nárůstem jeho ekonomické hodnoty. I český školský systém již prošel řadou změn, tempo těchto kroků však není dostačující k tomu, abychom snížili rozdíl oproti vyspělým zemím s kvalitními školskými systémy. Jedním z kritérií hodnocení či posouzení významu, jaký jednotlivé země vzdělání přisuzují, je objem finančních prostředků, které stát a soukromý sektor do oblasti vzdělání investují. Ukazatelem je zpravidla část HDP, která se vydala na vzdělání. Na základě tohoto ukazatele Česká republika zaostává, neboť je stále pod hodnotou mezinárodního průměru. Jedním z jevů, který se vyskytl po roce 1989, je nárůst nezaměstnanosti pracovníků s nejnižším vzděláním. Na základě výzkumů byl zjištěn relativně velký vztah mezi dosaženým vzděláním a mírou rizika nezaměstnanosti. [Procházková 2006; 92-96] Otázka

nárůstu nezaměstnanosti lidí s nejnižší kvalifikací se do značné míry týká právě romské populace.

Stejný problém stihl i Romy v dalších zemích střední a východní Evropy. V důsledku zejména ekonomické transformace se mnozí Romové stali nezaměstnanými. Problémem je, že přístup komunistického režimu, který zavedl tvrdé změny v romských poměrech, nevycházel ze snahy, aby Romové změny internalizovali, nýbrž je prostě nakázal. Po zhroutilí režimu nastala pro Romy situace značné dezorientace. Spolu s přetrvávající diskriminací je tento aspekt důvodem složité integrace do společnosti. Morrison Puckett, která se zabývala situací Romů v Polsku, popsala problémy, s kterými se tamější romská minorita potýká. Dá se říci, že situace, ve které se polští Romové ocitli (míra vzdělání, nezaměstnanost), je do značné míry totožná té v České republice. [Morrison Puckett 2005]

Vedle výše zmíněného zjištění značné selektivity českého školství a v souvislosti s kritikou České republiky za diskriminaci Romů, se rozvinulo téma vzdělávání romských dětí. Pozornost byla zaměřena hlavně na nadměrné zařazování romských dětí do zvláštních škol, jež nebylo odpovídající jejich schopnostem. Ukázalo se, že mnoho dětí by bylo schopno navštěvovat klasickou základní školu, avšak skončily na škole zvláštní. Druhým aspektem kritiky ze strany nevládních organizací byl přístup škol ve vztahu k romským rodinám a jejich kulturním specifikům, jež bývají zdrojem znevýhodnění. Ukázalo se, že školy nemají příliš pochopení a tolerantní přístup často chybí. [Matějů, Straková 2006; 10-11].

Podle výsledků výzkumu PISA 2006 se ukázalo, že Česká republika se potýká se značným problémem „propasti“ mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky. Patří k zemím, kde je rozdíl mezi těmito žáky nadprůměrný. [GAC 2009; 9] Český školský systém zatím nemá v rukou nástroje, jakými by dokázal minimalizovat rozdíly mezi dětmi z různých rodinných zázemí. Ty tvoří stále značný faktor, jenž určuje úspěšnost dětí i další studium [Straková, Potužníková, Tomášek 2006; 141]. Na základě těchto výsledků lze tedy konstatovat, že český školský systém hraje významnou roli v otázce reprodukce vzdělanostních nerovností a to i ve vztahu k romským dětem. Pro to, aby nastalo zlepšení vzdělanostní úrovně Romů, je třeba učinit změny ve vzdělávacím systému.

2. HISTORICKÝ KONTEXT

Povinná školní docházka pro romské obyvatelstvo žijící na území Čech byla zavedena stejně jako pro majoritní populaci za Marie Terezie. Její dodržování však začalo být reálně povinné a kontrolované až mnohem později, po roce 1948 [Alinčová a kol. 2002; 201].

Romové nepřikládali oficiálním vzdělávacím institucím přílišnou důležitost, neboť vzdělání, v podobě naučení se řemeslu, bylo v romských komunitách zajišťováno prostřednictvím jejich členů. Jak popisuje Šotolová, Romové díky této soběstačnosti žili do jisté míry v izolaci od zbytku obyvatel a jejich komunikace probíhala v romštině. Tento způsob života byl typický pro tzv. slovenské Romy, kteří se na území České republiky začali stěhovat převážně po 2. světové válce. V současnosti tvoří asi 80 % romské populace v České republice, tudíž převážnou většinu Romů žijících u nás [Šotolová 2008; 29].

Přes zmíněnou izolovanost však jistá komunikace mezi Romy a slovenskými „gádži“ podle Hübschmannové existovala. Díky relativně dlouhému usídlení Romů ve slovenských oblastech si Romové vynalezli způsob, jakým s ostatními obyvateli vyjednávat. Autorka uvádí, že přesun na území Čech a Moravy pro Romy znamenal daleko větší změnu, než by se mohlo na první pohled zdát. Pro Romy byli čeští městští obyvatelé značně odlišní od slovenských venkovanů. V důsledku to znamenalo nutnost hledat jiný, nový způsob komunikace s majoritní společností. [Hübschmannová 1995; 52]

První československý zákon týkající se Romů, „O potulných Cikánech“ č. 117/sb., byl vydán v roce 1927. Podle tohoto zákona měli Romové namísto občanských legitimací cikánské, jejichž součástí byly navíc např. i otisky prstů. Důvodem pro tato opatření byla zvýšená kriminalita, která se připisovala právě kočovníkům. V tehdejší době pojem „cikán“ označoval všechny osoby žijící tuláckým, neusedlým způsobem života. Etnicita tedy nebyla kritériem. [Horváthová 2002; 43]

V souvislosti s převratem v roce 1948 a změnou režimu však nastaly i další změny, které se romského obyvatelstva značně týkaly. Vedle toho, že začala být školní docházka opravdu povinná, začali být Romové více kontrolováni. Tehdejší vláda se snažila mít co největší přehled o romské menšině žijící na našem území. Na základě zjištění o romských obyvatelích z roku 1951 vydalo roku 1952 ministerstvo vnitra směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“. Stanovené plány, mezi nimiž bylo například „Zapojení do řádného pracovního

poměru a ubytování v místě bydliště“, však nebyly v praxi příliš plněny. Zlomovým bodem pro romské obyvatelstvo byl rok 1958, kdy byl schválen „zákon č.74/1958 Sb. o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob“. Tento zákon měl v důsledku znamenat asimilaci romských obyvatel u nás a měl odstranit všechny kulturní odlišnosti. Vedle usazení kočovných Romů se týkal i ostatních Romů, žijících usedle. Jejich komunity se měly rozpustit a oni měli splynout s ostatními obyvateli [Šotolová 2008; 19-20].

Během 60. let byla vládou vydána vyhláška, že Romové mohou v každé obci tvořit maximálně 5 % z celkového počtu obyvatel. [Pešek 2000; 3]

Dalšímu vývoji se podrobně věnuje Šotolová. Šedesátá léta měla být ve znamení „osvěty“ majoritní populace. U romské menšiny na území tehdejšího Československa v té době docházelo k migračnímu pohybu. Mnoho Romů z území Slovenska se přesunulo na území Čech a Moravy do průmyslových oblastí za prací. V roce 1962 byla vydána směrnice ohledně rušení romských osad na Slovensku. Tento plán však nemohl být v důsledku realizován, neboť počet bytů, kam měli být Romové přestěhováni, byl značně nedostačující. Toto zjištění vedlo k tomu, že počátkem 70. let byl plán odvolán. Během období, kdy byla snaha plán realizovat, v letech 1966 až 1968 bylo přestěhováno ze Slovenska do Čech 494 rodin z 1100 plánovaných. Na počátku sedmdesátých let je patrná snaha nahradit politiku asimilace politikou integrace. Do akce se zapojují samotní Romové sdružení ve 2 svazech, jednom českém a druhém slovenském. V roce 1973 byla však v důsledku normalizačních změn jejich iniciativa zastavena a svazy neměly povoleno dále fungovat.

V období normalizace byly učiněny pokusy zlepšit situaci romského obyvatelstva prostřednictvím školství. Jedním z nich bylo vydání směrnice „O výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Tato směrnice se týkala zakládání speciálních přípravných tříd při mateřských školkách, vhodných pro adaptaci romských dětí. Dále se zabývá zřizováním speciálních tříd při základních školách (1.-5. třída) pro prospěchově opožděné děti. Dále stanovuje maximální počet žáků ve třídě, kde je více než 5 romských žáků. Maximální počet všech žáků v takových třídách je 25. V neposlední řadě směrnice obsahuje postulát, že romské děti mají být do speciálních romských tříd zařazovány pouze po dobu, kdy je to nutné. Toto je podle mého názoru relativně pokrokový přístup. Protikladem, podle mě, je však doporučení, které se objevuje ve Věstníku MŠ a MK v roce 1972, jenž obsahuje „metodický návod k výchově a vzdělávání romských dětí“ a týká se

zřizování mateřských školek. Zde se objevuje návrh na zakládání mateřských škol speciálně pro romské děti v oblastech s velkou koncentrací romských obyvatel. Tento krok mi připadá jako krok zpět, neboť vede pouze k segregaci romské menšiny nikoli integrace, která byla plánem. V oblasti školního vzdělávání je doporučeno zřizovat třídy pro prospěchově a výchovně zanedbané romské žáky. Je zde patrný apel na vyučující, aby se snažili děti motivovat a aby brali v potaz širší souvislosti, které se vzděláváním romských žáků souvisí.

V roce 1973 byl ministerstvem školství vypracován „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“. Zde se objevuje doporučení pro pedagogy, kteří pracují s romskými dětmi, aby v rámci postgraduálního studia absolvovali kurz romského jazyka. Vedle toho je v návrhu kladen důraz na důležitost zjišťování mentálních schopností dětí, na jejichž základě jsou potom zařazovány do příslušných typů vzdělávacích institucí.

Navzdory těmto všem krokům, které byly učiněny ve snaze pomoci integrovat romské obyvatelstvo, můžeme vzhledem k současnému stavu, konstatovat, že nebyly příliš úspěšné. Jeden z důvodů, jenž uvádí Eva Šotolová, je ten, že „Řešení tzv. ‚romského problému‘ bez aktivní účasti Romů, bez dostatečného poznání jejich specifických odlišností, znamenalo způsob jeho řešení“ [Šotolová 2008; 19-24].

3. PŘÍČINY NEROVNOSTÍ PLYNOUCÍ ZE SITUACE ROMSKÝCH RODIN

3.1. PŘÍČINY VYCHÁZEJÍCÍ Z MINULOSTI

Jedním z výchozích problémů, který způsobuje v důsledku to, že mají romské děti ve škole potíže, je minulost a asimilační snahy komunistického režimu. To je míněno ve smyslu špatného přístupu ke vzdělávání Romů. Z minulosti v tomto případě pramení dva aspekty. Jedním aspektem je nízké vzdělání, jehož dosáhli rodiče dětí, kterých se problém týká. Podle údajů ze sčítání lidu z roku 1991 má asi 80% Romů pouze základní vzdělání (někteří ze škol zvláštních). Tento fakt se, jak uvádí Alinčová a kolektiv, promítá do představ, které mají Romové o vzdělání svých dětí i tendencí reprodukovat tento status skrze školský systém. Druhým aspektem, který plyne z přístupu minulého režimu, je negativní postoj ke škole jako

vzdělávací instituci. Romským žákům bylo v důsledku asimilačních snah režimu zakázáno mluvit ve škole romsky a byla potlačována veškerá jejich kulturní i etnická specifika. Rodiče, kteří mají své negativní zkušenosti ze školy, pak tyto zkušenosti přenáší na své děti. Ty je pak přijímají za své a mají ke škole a priori negativní přístup. V horším případě se jim zkušenost předaná rodiči potvrdí, neboť snaha redukovat rozdíly a odlišnosti romských žáků v některých případech přetrvává. [Alinčová a kol. 2002; 199]

Aspektem, který ovlivňuje problémy ve škole nejen romských dětí, ale obecně dětí z rodin s nízkým statusem, je nízká míra kulturního kapitálu. Tímto problémem jsem se již zabývala v souvislosti s nerovnostmi obecně, takže myslím, že není třeba ho zde znovu řešit. Vedle kulturního kapitálu je problémem i absence dostatečného ekonomického kapitálu. Nedostatečné materiální podmínky, které v některých rodinách panují, mají do jisté míry též svůj vliv. Romským rodinám často chybí prostředky na to, aby dětem koupily školní pomůcky atd. Druhým problémem, který může souviset s níže řešeným faktorem, odlišným žebříčkem hodnot, je též neochota finance do školních potřeb a věcí se školou spojených investovat [GAC; 9].

Dalším faktorem, který má svůj vliv na přístup Romů ke vzdělání, je, podle mnoha autorů, (např. Říčan [1998]), jiný žebříček priorit. Vzdělání není v jejich hodnotovém systému ceněno příliš mnoho. To může být dáno na jednu stranu jejich „mentalitou“ a přístupem k životu. Na druhou stranu to může být dáno, jak jsem již zmiňovala výše, tím, že dlouhou dobu (do 50. let 20. stol) zajišťovala vzdělání rodina či komunita a instituce školy nebyla potřeba. Tento fakt by mohl způsobit, že si ještě Romové neosvojili vzdělání ve školách a nepovažují ho za zásadní. Jak uvádí romský aktivista Karel Holomek : *„Je třeba několik generací k tomu, aby se v rodině vypěstoval vřelý vztah k určité profesi, vzdělání, intelektuálnímu či filosofickému postoji k životu.... Bude trvat celé generace, než se takové vztahy vytvoří. Tím je vysvětleno dosavadní nepochopení Romů vůči vzdělání a pokud je chápáno, pak je jen málo vůle se ho zmocnit.“* [Alinčová a kol. 2002; 201-202].

K závěrům, které vyznívají podobně, došel ve svém výzkumu vzdělanostní reprodukce v dělnických rodinách s nízkým statusem i Katrňák. Popsal strategii, kterou tyto rodiny volí ve vztahu ke škole. „Mezi dělníky a školou je *volný* vztah, jejich dítě je na všechno samo, protože odpovědnost za jeho vzdělání podle nich leží na škole. (...) na školu a vzdělání nespolehají. Své jednání orientují na manuální práci, příjem a statky spojené s rodinou a

širším příbuzenstvem.“ [Katrňák 2004; 11-12] Podobný vztah panuje ve strategii Romů a to jak rodičů, tak i ve vidění dětí samotných. „...z odpovědí informantů (romských dětí – pozn. autora) je zřejmé, že je doma do učení nikdo ‘nenutí’. Děti se dle svých slov učí ve škole, *od toho škola je*,(…).“ [Morvayová 2008; 45]

Osobně si myslím, že oba aspekty, jak jiný žebříček priorit, tak chybějící internalizace důležitosti oficiálního vzdělání, mají svůj podíl, a že se částečně prolínají. Pocit nedůležitosti vzdělání můžeme sledovat i u některých jedinců starší generace v majoritní populaci. Jsou jimi zpravidla lidé z oblastí venkova, kde byla vždy, a hlavně mnohem déle, kladena velká váha na manuální zručnost, spíše než na vzdělání intelektuálního charakteru. I zde si například vzdělání terciérního typu musí nejprve vybudovat tradici. Současně to může být ovlivněno i prvním zmíněným faktorem, tedy jiným systémem hodnot, neboť jako uvádí Pešek, „budoucnost ve vědomí Romů nemá až tak velký význam.“ [2000; 4]. Tento pohled podporuje i další romská vlastnost, plynoucí z romské kultury a způsobu života, a to „orientace převážně na okamžitý pozitivní prožitek“ [Navrátil, Mattioli 2000; 12] I toto jsou podle mě faktory, jenž na vztah ke vzdělání působí. Výsledky či zúročení vzdělání se projevují v delším horizontu, což pro Romy nemusí být v dané situaci relevantní. Jiný autor tvrdí: „Domnívají se, že neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým anebo sociálním úspěchem.“ [Balvín 2004; 45] Tento aspekt též musí hrát významnou roli v jejich přístupu ke vzdělání.

Z výpovědí odborníků je patrné, že lze v postoji Romů ke vzdělání nalézt oba faktory. Je možné, že si Romové v budoucnu osvojí pocit důležitosti vzdělání, a že budou přikládat vzdělání větší váhu, pak je však možné, že v důsledku toho se změní i jejich žebříček hodnot a přístup k životu, který mají.

3.2. PŘÍČINY PRAMENÍCÍ Z ODLIŠNÉHO SOCIOKULTURNÍHO ZÁZEMÍ

Problémy, se kterými se romské děti setkávají ve vztahu ke vzdělávání, se často projevují již před nástupem do školy či záhy po nástupu. Jsou dány zpravidla tím, že romské děti vyrůstají často v odlišných podmínkách a odlišném sociokulturním prostředí. Protože romské děti ve většině případů nenavštěvují mateřské školky či jiné instituce zajišťující předškolní vzdělání setkávají se tak při nástupu do školy s něčím naprosto novým. [Alinčová a kol. 2002; 199-200]. Jak uvádí Morvayová, míra adaptability dětí na školní prostředí je různá a zároveň

silným faktorem, jenž ji ovlivňuje, je determinace prostředím, ve kterém probíhá socializace a výchova. V případě romských dětí, které pocházejí ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí, může být sžití s prostředím školy obtížné. Vzhledem k tomu, že školský systém je orientovaný na potřeby majoritní populace, ocitají se v situaci, kde platí jiná pravidla, jež jsou někdy v rozporu s pravidly a postoji, která platí „doma“. Postoj dítěte, které přichází do školy, je ovlivněn postojem rodiny (např. zmíněná marginalizace důležitosti vzdělání). Tento fakt vede k tomu, že děti jsou de facto předurčeny k tomu být neúspěšné. Zásadní pro možnost změny je ale fakt, že postoj je tvárný skrze čas a okolní podmínky. [Morvayová 2008; 31-32] K tomuto aspektu se vracím v další části své práce.

Výše zmíněná absence známého je pro děti problematická, ocitají se samy, bez komunity na kterou jsou zvyklé, uprostřed neznámého. Problémem jsou vedle prostředí i učebnice či pomůcky, jež jsou zpracovány tak, aby vyhovovaly dětem majoritní populace. Pro romské dítě je to opět setkání s něčím novým. To, co si romský žák přináší ze své rodiny, ve smyslu znalostí či schopností, neodpovídá tomu, co učitel od žáka nastupujícího do školy předpokládá. Nastává tedy rozkol, který může mít značný vliv na následující průběh vzdělávání [Alinčová a kol. 2002; 199-200]. Neznalost romských specifik pedagogem může mít dalekosáhlé důsledky pro jeho přístup a pochopení romského žáka.

Nástup do školy je tedy zpravidla prvním vykročením do neznáma a hlavně z bez přímé opory rodiny. Ta hraje v životě Romů specifičtější roli než v životě majoritní populace. Je základní socializační jednotkou jako u majoritní populace, ale význam, který je jí přisuzován, je daleko větší. Nelze na ni nahlížet jako na soubor členů, nýbrž jako na jednotný celek. Jedinec je do jisté míry determinován postojem celé rodiny. Solidarita, která v rodině funguje, je ještě více umocněna spíše negativními vztahy s majoritní populací. Rodina pro romského jedince představuje největší jistotu. Výchova v romské rodině je odlišná od výchovy ve škole. V rámci rodiny je jedinec kontrolován skupinou. Škola, která tak do jisté míry narušuje systém a pravidla fungující v rámci rodiny, je chápána spíše negativně. Zkušenosti romských dětí ze školního prostředí bývají často špatné. Jedním z důvodů může být, že děti často nechápou, v čem je problém, nebo co dělají špatně. Školu pak vidí jako zlo. [Balvín 2004; 44-47]

Dalším problémem, zejména v oblastech vysoké nezaměstnanosti, je absence pozitivních vzorů v oblasti profesí či práce [GAC; 8].

3.3. JAZYKOVÉ BARIÉRY

Spolu s odlišným prostředím, ve kterém romské děti vyrůstají, souvisí s problematikou adaptace na prostředí školy i jazykový handicap. [Alinčová a kol. 2002; 200] Jak jsem již uvedla výše, asi 80 % romských obyvatel u nás pochází ze Slovenska. Do doby, než se přestěhovali na území současné České republiky, žili v osadách a komunikovali mezi sebou romsky. Při komunikaci s tamějšími vesničany používali jejich nářečí kombinované s prvky jazyka romského. V důsledku přesídlování a asimilačních tlaků ve škole byli nuceni si osvojit češtinu.

Hübschmannová uvádí k otázce jazykové asimilace svůj poznatek, že zákaz užívání romštiny nevedl k tomu, že by si Romové lépe osvojili jazyk český, ba dokonce naopak.

Jazyk, který začali Romové z donucení užívat, nebyl normativní formou jazyka, nýbrž tzv. etnolekt češtiny. Autorka popisuje jev takto: „Etnolekt je neustálená forma ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace používá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy, jazyka vlastního, prvního.(...) Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky“ [Hübschmannová 1995; 71]. Navíc čeština, kterou Romové přebírali, nebyla často ani sama o sobě spisovná. Většinou šlo o jazyk běžně užívaný při soukromých rozhovorech, v práci, případně z TV seriálů atd. Problémy měli i s významem slov, které na základě odposlouchávání spíše odhadovali. [Hübschmannová 1995; 72-73].

Děti, které nastupují do školy, mluví zpravidla tímto etnolektem, jehož vyznění je nejen nespisovné, nýbrž obecně gramaticky nesprávné. Příkladem etnolektu mohou být výrazy jako „já se bojím od psa“ či „pustil mne vlak“. Jazykový projev romského dítěte může, v případě neznalosti, působit jako mentální retardace. Romštinu, která byla v důsledku asimilačních snah vytěsňena, děti v současné době také neovládají. Znají zpravidla několik vět, v některých případech vulgárních. V důsledku to znamená, že romské děti, které nastupují do školy, neumí dostatečně ani jeden jazyk. [Alinčová a kol. 2002; 200]

Romské děti po zahájení školní docházky, což je považováno za zlomový okamžik v životě každého dítěte, tedy naráží hned v počátku na jazykový problém. Jazykové bariéry by neměly být podceňovány, jak se děje z pohledu majoritní populace. Podle průzkumu týkajícího se integrace Romů nevidí většina respondentů zásadní roli v oblasti jazykových

bariér. [Balvín 2004; 49] Profesor bohemistiky Karel Kamiš, který se rolí jazyka v komunikaci zabývá, naopak zdůrazňuje jeho zásadní charakter. „Z komunikačního hlediska představuje vstup do 1. r. ZŠ pro řadu dětí *verbální šok*.“ [Kamiš 1996; 28] Důvodem je podle Kamiše fakt, že se střetává pouze se spisovnou podobou jazyka, která je pro mnoho dětí do té doby neznámá. A to jak v mluvené formě, tak zejména v grafické. Důsledkem toho, že komunikace a výuka probíhá právě v tomto neznámém „verbálním kódu (...) začíná dítě prožívat tento komunikační šok“ [Kamiš 1996; 28]. Z tohoto je tedy patrné, že jazyk hraje zásadní v problému romských dětí ve vztahu ke vzdělání, neboť má dva aspekty. Jedním z nich je bariéra jazyka samotného, druhým je výše zmíněný omezený jazykový kód, který se v romských rodinách užívá. Jak uvádí Morvayová: „Je zcela oprávněné se domnívat, že při skupinové formální výuce dochází k obrovskému množství nedorozumění a neporozumění smyslu mezi dítětem a učitelem případně i mezi učitelem a rodiči dětí“ [Morvayová 2008; 41].

4. PŘÍČINY NEROVNOSTÍ PLYNOUCÍ Z ČESKÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

Na základě problémů, které jsem popsala výše, dochází k tomu, že jsou romské děti buď rovnou před zahájením školní docházky, nebo záhy po nastoupení, umístěny do tzv. základních škol praktických (dříve zvláštních). Děje se tak zpravidla na základě výsledků testů psychologicko-pedagogických poraden. Problémem je, že testy jsou zpracovány primárně pro většinovou populaci, obsahují verbální části atd. Romské děti často v tomto testu neuspějí a jsou pak zařazovány do praktických škol na základě výsledků či předpokladů, které jsou vzhledem k romské minoritě nerelevantní. Testy nezohledňují zmíněná sociokulturní specifika ani jazykový handicap a dítě tak automaticky zařadí do „škatulky“ základní škola praktická, která je určena pro děti s mentální retardací. [Alinčová a kol. 2002; 202]

Jako hlavní externí faktor, který do značné míry determinuje celkovou vzdělanostní úroveň romského obyvatelstva, může být tedy označeno nadměrné zařazování romských dětí do zvláštních škol. Jak jsem již zmínila, tato praxe byla běžná před rokem 1989, ale bohužel se nezměnila ani v současné době.

Ve společnosti, a to i odborné, stále přetrvává názor či pocit, že zařazení romského dítěte na zvláštní školu je vzhledem k němu vstřícný krok, neboť se nebude „trápit“ na klasické základní škole. Problémem je, že tímto krokem dochází prakticky k znemožnění dalšího studia. Neboť úroveň vzdělání, které dosahuje žák po skončení povinné docházky zvláštní školy, odpovídá přibližně úrovni sedmé třídy na běžné základní školy [Alinčová a kol. 2002; 203]. Ačkoli formální bariéry přechodu na střední školu byly zákonem z roku 2004 odstraněny [Zpráva vlády 2009], jen těžko si lze představit, že tento „dvouletý handicap“ nebude mít vliv na možnost pokračování v dalším studiu.

Je tedy otázkou, proč se testy v pedagogicko-psychologických poradnách stále užívají. Možnou odpovědí je, že samotní psychologové je považují za vhodné a výsledky jim připadají validní. Psycholog Petr Klíma, který pracuje přes třicet let v žižkovské pedagogicko-psychologické poradně v jednom rozhovoru, uvádí: „Romské děti v testech masivně selhávají. Nevymýšlím si to, tak to prostě je, osmdesát procent z nich se pohybuje v hraničním pásmu retardace‘ (...) ‘Možná za takových sto padesát let bude po problému (na základě zlepšení v čase - pozn. L.D.). Ale nevím – nejsme prostě všichni stejní, byť to mnozí neradi slyší. (...) ‘Neřeším, jestli to má nějaký rasistický podtext, nebo ne. Já prostě hájím zájmy svých klientů a vím, že ve zvláštní škole jim bude líp než v normální škole, kde by učivo nestíhali a byli by ve stresu, a v konečném důsledku by se toho naučili ještě méně než ve škole zvláštní, (...)“ [Komárek 2009; 43-44].

Při takovémto přístupu odborníků je pak těžké praxi měnit. Možným impulsem by však mohl být rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku v případě D. H. a ostatní proti České republice. V tomto sporu šlo o stížnost 18-ti rodin na zařazení do zvláštní školy jako formu diskriminace. Verdikt byl vysloven ve prospěch romských stěžovatelů a konstatoval nepřímou diskriminaci právě na základě umístění dětí do zvláštních škol. Tento krok měl podle soudu „nepřiměřeně výrazný účinek pro příslušníky jedné skupiny, v tomto případě romské žáky, (...)“ [Zpráva vlády 2009]

Na základě rozsudku Evropského soudu byla České republice udělena povinnost jednak odškodnit stěžovatele, v jejichž prospěch byl rozsudek vyřčen a zároveň učinit kroky pro to, aby změnila stávající stav tak, že k podobným situacím, tedy porušování lidských práv, nebude docházet. Dohled nad tím, zda Česká republika plní své závazky, vykonává Výbor ministrů Rady Evropy, který je průběžně informován o plánech, postupech a provedených

změnách. Dílčím výsledkem by mělo být vytvoření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. [Předkládací zpráva 2010] Právě tento způsob, tedy kontrola vyšší instancí by mohla být impulsem k tomu, že změny skutečně nastanou.

Kromě výše zmíněných postupů ze strany státu ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami jsou důvodem segregace ve vzdělání resp. znemožnění integrace i tlaky majoritní populace [Komárek 2009; 40]. V některých oblastech, kde dochází k soužití majoritní populace s romskou menšinou, se objevuje fenomén „cikánských“ tříd či škol. Tento fakt je dán postojem rodičů dětí majority, kteří si nepřejí, aby jejich děti chodily do školy s dětmi romskými popř. s více jak třemi. Negativní vztah k romské populaci dovedl rodiče dětí, které měly nastoupit na brněnskou základní školu, kam chodí i romské děti, k sepsání petice. „Žádáme vás, aby byly vytvořeny dvě první třídy tak, aby romské děti byly společně a neromské také. (...) Jsme v oblasti, kde s nimi musíme bydlet, a proto si nepřejeme, aby naše děti byly s nimi již od první třídy“ [Komárek 2009; 41].

Problémem je i bydlení v sociálně vyloučených lokalitách, které způsobuje to, že děti z vyloučených romských lokalit nemají ani šanci přijít do kontaktu s majoritní populací resp. dětmi, což opět nalezení „modu vivendi“ do značné míry znemožňuje. [Morvayová 2008; 44-45]

Z tohoto úhlu pohledu je tedy jasné, že zařazováním do zvláštních škol ani oddělováním cesta k integraci nevede.

Problémem, který však pramení ze strany Romů samotných, je laxní přístup některých rodičů právě vůči umístění do praktických škol. Ti se zařazování svých dětí do těchto institucí nebrání, a někdy je i vyžadují. Tato praxe, tedy navštěvování „zvláštních“ škol byla mnoha rodinami na základě fungování komunistického režimu přijata jako normální a tento pohled se ve strategiích mnoha romských rodin zakořenil. [Morvayová 2008 ; 32-33] V tomto aspektu je nutná zejména komunikace školy s rodiči.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU MŠMT

Výzkum sledoval romské děti v porovnání s jejich spolužáky z řad majority ve školách blízko vyloučených oblastí. Ve výzkumu byly zvoleny 2 hlavní kategorie škol a to Základní

škola hlavního vzdělávacího proudu a Specializovaná základní škola. Jednotlivé školy pak byly ještě kategorizovány podle počtu romských dětí, které je navštěvují. Vznikly tak 3 kategorie, typy škol: 1. typ – do 20-ti % romských žáků (RŽ); 2. typ – 21-50 % RŽ; 3. typ – více než 50 % RŽ. [GAC 2009; 13] Tyto kategorie pak vstupovaly do výzkumu a pomáhaly analyzovat situaci a následně zjištění.

5.1. STATISTICKÉ ÚDAJE

Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že naděje romských dětí ukončit své vzdělání současně se svými neromskými spolužáky, s nimiž nastoupily povinnou školní docházku, je zhruba poloviční. Z výzkumu též vyplynulo, že téměř třetina romských dětí chodí do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Z běžných základních škol pak do speciálních či praktických odchází dvě z deseti romských děvčat a 2,4 chlapců.

Kritickými body ve školních dráhách romských dětí jsou zejména nástup do první třídy a následně přestup na druhý stupeň. Důvodem problémů při nástupu je často právě nižší připravenost romských dětí na prostředí školy a její nároky. Významně to souvisí s tím, že romské děti méně často navštěvují předškolní zařízení (mateřské školky či přípravné ročníky) Důležitým poznatkem je i fakt, že 28 % romských žáků, kteří se vzdělávají v základních školách hlavního vzdělávacího proudu, navštěvují školy, kde tvoří většinu, tzn. více jak 50% z celkového počtu dětí. V případě základních škol mimo hlavní vzdělávací proud navštěvují romské děti školy, kde tvoří většinu v 66%. [GAC 2009; 21-24]

Tento poznatek do značné míry vysvětluje i vůli romských rodičů, aby jejich děti chodily do speciálních škol, neboť mají pocit, že zde jim bude vzhledem k „domáckému“ prostředí lépe. [Alinčová a kol. 2002; 203]

Výrazný rozdíl, na který výzkum též poukazuje, je míra absencí romských žáků. Výsledky uvádějí až trojnásobně vyšší míru absence romských dětí. Jako příčiny jsou odhadovány dva aspekty, které k tomu vedou. Na prvním stupni je to pravděpodobně způsobeno vyšší nemocností, v případě druhého stupně je důvodem vztah ke škole, snaha vyhnout se prostředí školy. Vztah míry absencí a prospěchu se též potvrdil.

Za důležité zjištěné považuji, že u romských dětí je šestkrát větší pravděpodobnost než u neromských, že nastoupí od 1. třídy rovnou do zvláštní školy, aniž by přišly do kontaktu s běžnou ZŠ. Prokázalo se, že, jak jsem zmiňovala výše, kritickým obdobím ve vzdělání

romských žáků, je právě 1. třída. Své vrstevníky opustí přibližně tři z dvaceti romských dětí, buď z důvodu propadnutí, nebo odchodu na jinou ZŠ. Největším problémem je právě český jazyk. [GAC 2009; 25-32] Jazyková otázka hraje též významnou roli, neboť se ukázalo, že romský jazyk jako druhý užívaný má též vliv na školní výsledky. [GAC 2009; 63-64]

Autoři výzkumu konstatovali, že ačkoliv na školách, kam docházejí převážně romské děti, se hromadí problémy týkající se učení dětí ze sociálně vyloučených lokalit, na druhou stranu učitelé na těchto školách bývají často zainteresováni a chtějí se této problematice věnovat. Při srovnání tří typů škol podle procentuálního zastoupení romských žáků vychází jako nejhorší, co se týká odchodů či propadů, 2. typ školy (21-51% RŽ). To je zřejmě dáno právě faktem, že ve školách 3. typu je dětem věnována větší pozornost, aby se na škole udržely. Zároveň je však nutné dodat, že při zaměření se na přestup žáků na střední školy typu gymnázií či oborů s maturitou je šance pro děti z 2. a 3. typu škol mnohem nižší než z typu prvního. To vidím jako zásadní informaci, která by měla být brána v potaz vzhledem k myšlenkám na segregované třídy. Vedle toho, že jde v podstatě o rasismus, dochází ke snižování šancí na úspěch. [GAC 2009; 41]

5.2. POSTOJE A NÁZORY PEDAGOGŮ

Výzkum sledoval i postoje a názory ředitelů či pedagogů na situaci, výuku a potřeby romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Pozitivním zjištěním je, že ve vztahu k problematice vzdělávání mají k aktivitám, jako je např. tento výzkum, kladný postoj. Jak ale uvádí výzkumníci, nelze říci, zda bude tak kladný, až bude třeba zavádět nějaká reformní opatření.

Zásadním zjištěním je, že zodpovědnost za vzdělání romských dětí vidí školy v rodině. Výzkum ukázal, že pedagogové neuvažují o chybách, které mohly vzniknout ze strany školy, a v podstatě všechna odpovědnost je v jejich pohledu přenechána na rodině. Toto zjištění považují za dosti důležité, neboť je patrné, že právě toto „nedorozumění“ vede k neschopnosti problém nějak řešit. Rodina přenechává zodpovědnost škole a škola se necítí zodpovědná za žáka.

V souvislosti s tím, že škola či pedagogové nevidí zodpovědnost či pochybení u sebe, jsou pak návrhy na změny převážně vnější povahy. Zpravidla se neobjevují plány na změny, které by se týkaly školy samotné. [GAC 2009; 49]

5.3. PŘÍSTUP ŠKOL A ROMŠTÍ ŽÁCI

Školy, kde je minimum romských dětí, automaticky předpokládají podporu žáků ze strany rodiny. V případech, kde chybí, není patrná snaha ji kompenzovat. Jde víceméně o běžné školy, které předpokládají, že je „běžné“, že se rodiče starají o školní záležitosti svého dítěte. Problémem je, že v důsledku toho, že podpora dítěti chybí úplně, není motivováno k větší snaze. Nelze konstatovat, že jde v případě nezájmu romských rodin o obecný jev. Protože se však vyskytuje nezřídka, bylo třeba, aby školy na základě vztahu či komunikace s rodinou zjistily, jak to v daném případě je. V současné době tato „náhradní“ podpora ze strany školy funguje převážně ve školách speciálních.

Silným faktorem, který ovlivňuje romské žáky, je nezaměstnanost jejich rodičů. Zde je patrný značný rozdíl mezi romskými a neromskými dětmi. Jak ukazuje výzkum, v tomto aspektu je pravděpodobně největší koncentrace znevýhodňujících vlivů. Vzdělanostní a profesní ambice dětí z romských rodin, potažmo vzestup, jsou zřejmě nejvíce ovlivněny sociálně-ekonomickým stavem jejich rodin. Prostředí, ve kterém vyrůstají, je silně ovlivňuje, což se projevuje právě v nižších aspiracích. Jeho uzavřenost do značné míry znemožňuje se vymanit a tyto aspirace zvýšit. Problém není v tom, že by to za jistých podmínek nešlo, ale spíše v duchu významu Thomasova teorému. Dalším zjištěním je, že škola má potenciál vzdělanostní, potažmo profesní ambice romských dětí navýšit, prozatímni „zaostalost“ škol není tedy dána nějakými vnějšími bariérami. [GAC 2009; 63]

5.4. FUNGUJÍCÍ INTEGRAČNÍ INSTITUCE

Výzkum prokázal, že značně příznivý účinek na vzdělanostní dráhy romských dětí má navštěvování mateřských školek. Toto zjištění je sice pozitivní, avšak problémem u romských dětí zůstává nízká návštěvnost mateřských školek v porovnání s neromskými dětmi, jedná se přibližně o 40%. Oproti tomu mírně překvapivé zjištění je, že přípravné ročníky mají vliv pouze na počátku školní docházky, posléze se děti, které je navštěvovaly, se svým výkonem přibližují k těm, které je neabsolvovaly.

Vliv na šanci romských dětí udržet se ve třídě, do které nastoupily, má též pozice asistenta pedagoga a to zejména na začátku školní docházky. Ve třídě, kde působí asistent, zůstává v průměru 7,5 dětí z deseti, oproti 6,5 dětí ve třídách, kde asistent chybí. [GAC 2009; 33-37]

6. MOŽNÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A DŮVODŮ NÍZKÉ VZDĚLANOSTNÍ ÚROVNĚ

V této části práci představím některé návrhy na možná řešení, které by současnou situaci mohly zlepšit a posílit tak integraci Romů prostřednictvím vzdělání. Na úvod bych řekla, že ačkoliv výsledky výzkumu ukázaly značné mezery ve školském systému, jedněmi z kladných poznatků studie je, že „české školství má kvalifikační předpoklady k nastartování integračních programů“ [GAC 2009; 7] a, že škola má značnou možnost působit jako motivační faktor k navýšení studijních a profesních aspirací romských dětí. Ukázalo se totiž, že čtvrtině romských žáků se nedostává opory ohledně studia od rodičů. [GAC 2009; 67] V takových případech by měla tedy tuto roli zastat škola.

Na základě výše zmíněného výzkumu, který si ministerstvo nechalo udělat, v současnosti vzniká tzv. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání MŠMT. Prozatím je ve formě návrhu, ale tento návrh byl již schválen Vládou ČR. Dokument reflektuje zjištění z výzkumu, na jejichž základě se snaží stanovit změny, jež je třeba provést. Nyní je tedy třeba tyto předpoklady uvést do praxe. Dalším dokumentem, který pojednává o plánovaných změnách je Zpráva vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva. Ten též pojednává o plánovaných změnách a opatřeních, které by měly vést ke zlepšení vzdělávacího systému a zvýšení šancí romských dětí dosáhnout vyššího vzdělání.

Základním východiskem akčního plánu, jak je patrné z názvu, je snaha o inkluzivní či integrující formu vzdělávání. V dokumentu je řečeno, že nadměrné vylučování žáků a žákyň z hlavního vzdělávacího proudu a následné zařazování do speciálních institucí, je v České republice stále problémem. Zároveň text dosvědčuje, že: „Skupina žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním (včetně dětí romského etnika) stála dlouho mimo hlavní zájem organizačních, didakticko-metodických a personálních opatření v českém školství“ [Národní akční plán]. V důsledku toho pak byly některé romské děti neoprávněně vzdělávány ve školách pro žáky s lehkou mentální retardací.

Cílem je tedy umožnit, pokud je to reálné, co největšímu počtu dětí, či žáků a žáků, aby se vzdělávali v institucích hlavního vzdělávacího proudu. K tomu, aby mohla být tato snaha realizovaná, je třeba provést v českém vzdělávacím systému určité změny. Ty se týkají zejména úrovně organizační, legislativní, personální a didakticko-metodické. Tyto změny by pak měly umožnit uvést pro-inkluzivní způsob vzdělávání do praxe.

Jedním z kroků, které Ministerstvo školství považuje za klíčové je ustavení koordináčního (řídícího) orgánu MŠMT pro oblast inkluzivního vzdělávání. Tento orgán by měl být mezirezortní, měli by v něm být též zástupci akademické obce a další relevantní participanti. Jeho úkolem by měla být patronace inkluzivního vzdělání. Dalším krokem je vypracování dokumentů, které by stanovovaly návrhy a postupy. Z oblasti legislativy jde zejména o přesnější vymezení pojmů a vztahů těch, kteří se inkluzivního vzdělávání zúčastňují, tedy žáků či zákonných zástupců a institucí. Dále by měla být pozměněna praxe školského poradenského systému a závaznost výsledků pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických poradenství. V návaznosti na zjištění speciálních potřeb zajištění opatření, které žákům pomohou překonat handicap.

Za velmi podstatnou považuji podporu v rámci předškolního vzdělávání, neboť jak se ukázalo, to má zásadní vliv na úspěšnost dětí. Jedním z dalších cílů je i důslednější příprava pedagogických pracovníků, a to jak na pregraduální, tak postgraduální úrovni. Součástí akčního plánu je i sjednocení fungování školských poradenských zařízení a jejich supervize. Tento krok je též do značné míry důležitý, neboť zefektivnění poradenského systému by mohlo přispět ke zvýšení motivace či aspirací k dalšímu studiu. Dále plán obsahuje různé organizační kroky na úrovni krajů atd. Posledním z bodů, které jsou jeho součástí, se týká informování a medializace aktivit, které se týkají inkluzivního vzdělávání. Tento krok by měl být ve vztahu jak k odborníkům, tak též k široké veřejnosti. Tento aspekt mi též připadá důležitý, protože zajišťuje vnější kontrolu toho, zda jsou aktivity plněny. [Národní akční plán]

Jedním z prvních kroků, které je třeba učinit, je prozkoumat způsob, jakým se testují schopnosti romských dětí v pedagogicko-psychologických poradnách. Je už dlouho zřejmé, že výsledky testů, které jsou standardizované pro majoritní populaci, nejsou validní pro romské děti. Je tedy záhadou, proč jsou nadále využívány. Tento krok si dalo za úkol MŠMT v rámci nápravných opatření. Cílem je tedy, aby pedagogicko-psychologické poradny představovaly inkluzivní přístup ke vzdělání nikoli exkluzivní, jak tomu bylo často v minulosti.

V rámci preventivních opatření se chystá větší důraz na komunikaci s rodiči romských dětí ohledně vzdělání. Zároveň chce Ministerstvo školství zvýšit spolupráci s neziskovými organizacemi (i romskými), které se orientují na integraci Romů. Snaha bude i o aktivity, které se týkají celostní péče včetně terénní sociální práce. Tyto aktivity by měly snížit rozdíly u dětí se sociálním znevýhodněním. V tomto kroku vidím značný potenciál, neboť považuji za zásadní, aby se Romové resp. romské organizace měly možnost angažovat v otázkách, které se jich týkají.

Vedle již existující Koncepce včasné péče má být vytvořen též Koncept rané péče. Jeho úkolem by mělo být zamezení rizika sociálního vyloučení a rozvoj dítěte. Obě tyto strategie by měly přispět k ulehčení nástupu dětí do školy a odstranit případné handicapy plynoucí ze sociálního znevýhodnění. V rámci těchto koncepcí má být opět kladen důraz na kontakt s celou rodinou, aby byli rodiče schopni podporovat své děti ve vzdělání i sami. Právě tyto koncepty jsou zásadní. Jak jsem uváděla již výše odlišnost sociokulturního zázemí má vliv na adaptaci dítěte na školní prostředí, ale i na postoj ke vzdělání. Je tedy nezbytné, aby se děti co nejdříve seznámily s odlišným prostředím, neboť čím dříve si ho osvojí, internalizují jeho chod, tím jednodušeji pak budou zvládat nástup do školy.

Dalším aspektem, který, jak se již ukázalo, přispívá k vyrovnání sociálního znevýhodnění dětí, je působení asistentů pedagoga. Tato instituce by měla být zavedena na všech typech i úrovních škol, ve kterých je to potřebné. Tento post navíc může příznivě ovlivnit nejen vzdělání romských dětí, ale působí i jako pozitivní vzor reprezentující romské etnikum a to i ve vztahu k neromským dětem [GAC 2009; 36].

V neposlední řadě bude kladen důraz na osvojení respektu k diverzitě ve vzdělávacích programech, zejména pak v rámci oblastí, kde se může uplatnit téma multikulturní výchovy. Zároveň je plánováno i posílení kulturní identity romských dětí a zvýšení informovanosti v oblasti jejich historie. Tento krok má být proveden skrze zařazení těchto informací do výše zmíněných vzdělávacích programů. Nezbytnou podmínkou uvést tyto všechny návrhy do praxe jsou samozřejmě i finance. Dotační programy MŠMT budou tedy zacíleny právě na rozvoj inkluzivního vzdělávání. [Zpráva vlády 2009]

Toto jsou tedy návrhy na změny, které by měly zlepšit vzdělanostní situaci romských dětí ve školském systému a ve výsledku zvýšit vzdělanostní úroveň romské populace.

7. POHLED NA PROBLEMATIKU VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ OČIMA PANA H.

Podle pana H. je řešení problému vzdělávání Romů ztížené už tím, že zde figuruje etnicita, respektive spíše tím, že neexistuje legislativní nástroj, jak etnická data sbírat. To v důsledku znamená, že pokud někdo tato data sbírá, dopouští se de facto trestného činu. Dále je to i absence nějakého úzu, který by definoval, kdo je Rom. Tento problém jsem řešila v úvodu.

Dalším důvodem, který podle jeho názoru přispívá k neřešitelnosti, je „*terminologický chaos*“. V české republice nejsou legislativně přesně vymezeny pojmy jako dítě se speciálními potřebami apod. Stejný problém je i u samotného pojmu inkluzivní vzdělávání, což v důsledku znamená, že je k němu přistupováno na základě subjektivního vnímání členů Ministerstva školství.

On sám je takového názoru, že lepší přístup k problému, než se snažit pojmy nějak definovat a sjednotit, je změnit školský systém od základu tak, že žádné definice nebudou potřeba.

Ideálem podle jeho názoru je to, k čemu došly státy, kde demokracie a inkluzivní vzdělání fungují mnohem déle, jako např. Finsko či Švédsko. V těchto zemích koncept vzdělávání vychází z absolutně opačného hlediska. *„Idea je, že není postižený nebo handicapovaný dítě, který nedostačuje nějakým předepsaným atributům pro normálního žáka, ale a priori je handicapovanější ten systém, kterej si s takovým dítětem nemůže poradit. V tomto přístupu de facto neexistují postižené děti, ale pouze postižený systém, který nedokáže s těmi dětmi pracovat.“*

V rámci svého působení na ministerstvu se pan H. snažil prosadit tento princip. Tedy funkčnost systému, který je otevřený a dokáže si poradit se všemi dětmi. V takovém případě by pak nebylo nutné specifikovat, zda je dítě nevidomé či jaké speciální potřeby má. Při konstrukci takového řešení vycházel právě z podoby školských systémů ve Finsku Švédsku. Tehdy mu však bylo řečeno, *„že je to politicky neprůstřelný.“* Problémem je podle něj i špatná pedagogická úroveň.

Ohledně většího důrazu na kulturu a historii Romů by viděl pan H. ideálně zavedení volitelných kurzů jako dějiny etnických minorit či romština. V učebnicích pro povinné předměty podle jeho názoru stačí nějaké minimum, aby měly všechny děti alespoň povědomí o minoritách, jejich původu atd. Volitelné kurzy by pak měly poskytnout detailnější

informace. Zároveň by podle něj sloužily, kromě posílení národní hrdosti, k zajištění kontinuity znalostí romské historie pro Romy samotné, neboť ta byla předávána pouze ústně. V případě romštiny by zavedení volitelných kurzů navíc pomohlo jazyk uchránit v nějaké normativní podobě.

Problém vidí pan H. v tom, že Romové jsou stigmatizováni už jen pouze za to, kým jsou. Východiskem tedy je, že romská komunita musí přestat být stigmatizovaná, a aby přestala být stigmatizovaná, chce to celospolečenskou vůli, jaká v minulosti vznikla například v USA v případě stigmatizace „černochoů“. Pan H. si představuje, že v delším časovém horizontu by se mohla situace změnit. Uvádí, že proti segregaci, která zde existuje, musí být *„politická vůle, která v zastupitelské demokracii vznikne tak, že to bude chtít lid. Jinak se do politiky nedostanou lidi, který by toto prosazovali.“* Důležitá je i vůle samotných škol, které často propagují spíše segregované školství. Argumentují tak, že velké množství romských dětí způsobí snížení úrovně vzdělání. To je podle pana H. pravda, *„ale pravda to bude do té doby, dokud bude za defektní dítě považovaný to dítě, který nevyhovuje nesmyslným požadavkům současného rigidního vzdělávacího systému.“* Takto vzniká, či spíše se udržuje jakýsi začarovaný kruh. Jako důležité pro změnu situace a postavení Romů obecně vidí, nárůst vzdělaných Romů, kteří by se mohli účastnit politického a společenského života, a tak ho ovlivňovat. Problémem je, že romská elita je zatím malá a hlavně, kvůli strachu z establishmentu a stigmatizace, se k „romství“ nehlásí. Pokud bude elita větší, pak by se mohli začít angažovat a ovlivnit tak společenské poměry. Je nutné, aby se romská komunita, která je spíše nejednotná, což je zřejmě pozůstatek původní kastovní společnosti, sjednotila. Pro integraci je však důležitá vůle celé společnosti.

Ohledně dosažení svého vzdělání řekl, že za mnoho z toho, kam se dostal, vděčí svým rodičům. Oba rodiče se narodili v osadách, ale vždy se prý vymykali svému sociálnímu prostředí. Matka se, i díky sportu, reprezentovala ČSR v házené, dostala ven z relativně uzavřené komunity a poznala něco jiného. Rodiče pana H. se vždycky přátelili s lidmi z majoritní společnosti. *„Vždycky to byla jakoby součást jejich přirozeného sociálního okolí, kdyžto pro spoustu mejch příbuzných to není normální, ty prostě ty kamarády a známi nemaj.(...) Pro spoustu mejch jakoby příbuznejch je to jako něco nepředstavitelného, tam je prostě nějaká jakoby právě ta bariéra tý komunity, romský.“* Rodiče se odstěhovali i z nukleární komunity. Pracovali spolu v jednom podniku a jezdili na *„podnikový zájezdy“*, on a jeho sestra jezdili s *„českýma dětma na tábory.“* *„Myslím si, že díky tomu, že mý rodiče byli*

ve styku prostě s majoritní společností, tak na to vzdělání kladli mnohem větší důraz, ale oni sami o sobě nám jako nepomáhali s učením.(...) Prostě je to nenapadlo.“ a nenapadlo to ani jeho. Podle jeho slov pro něj bylo výhodou, že neměl problém s českým jazykem, což mu situaci usnadňovalo. Svě zkušenosti ve vzdělání s tím, kým je, ale má.

Na otázku, zda je možností řešení to, aby děti z uzavřených komunit od mala chodily od školky s dětmi z majority, mi odpověděl, že toto vidí jako základní východisko jak k problému přistupovat.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se snažila podat aktuální obraz vzdělanostních nerovností a jejich reprodukce ve vztahu k romským žákům. Jako příčiny byly stanoveny dva aspekty. Na jedné straně jsou to dispozice, které si romské dítě přináší ze sociokulturního prostředí, v němž vyrůstá, na druhé straně je školský systém, který nedokáže pružně reagovat na potřeby případně minimalizovat znevýhodnění tohoto dítěte. V důsledku toho, jsou pak romské děti zařazovány do praktických škol, což de facto znemožňuje pokračování v dalším studiu a dosažení vyššího stupně vzdělání. Tento fakt kromě toho, že se dotýká podstaty sociální spravedlnosti, navíc zatěžuje i státní rozpočet. Školský systém, jak uvádí Komárek, těmito kroky „produkuje tisíce nezaměstnatelných páriů“ [Komárek 2009; 40]. Romové, kteří opouští školy s nízkým vzděláním, často nemohou získat práci, v důsledku čehož pak nejen nepřispívají do státního rozpočtu v podobě daní, ale navíc pobírají sociální dávky, které rozpočet zatěžkávají. [tamtéž] Majoritní populace na fakt pobírání dávek Romy neustále poukazuje, avšak zpravidla si neuvědomuje, že jejich stav mohl být zaviněn skrze školský systém nebo dokonce nátlakem společnosti, jako v případě petice v brněnské škole (viz výše).

Ohledně řešení problematiky reprodukce nerovností ve vzdělání u romských dětí osobně považuji za nejdůležitější odstranit segregaci a zabránit vytváření tzv. romských tříd nebo škol, protože jak může být docíleno integrace Romů, když budou během studia segregováni. Ačkoli jsou názory, že romské školy jsou pro romské děti dobré či, že ve zvláštních školách jim je líp, je nutné si uvědomit, že tento segregační postup má trvalé důsledky v podobě nízkých aspirací či znemožnění získat vyšší vzdělání. Je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je důležitým integračním faktorem. Je totiž nezbytným předpokladem vytvoření kladného vztahu mezi majoritou a romskou menšinou, a to nejlépe od nízkého věku. Jde o to, aby

spolužáci ve třídách přicházeli na to, že informace, které o Romech mají, bývají často předsudky. V tomto názoru mě utvrzuje konstatování Karla Kamiše, že škola je po rodině druhou nejdůležitější institucí socializace a její výhodou oproti rodině je (či by měla být) princip socializace s důrazem na integritu. [Kamiš 1996; 28].

Klíčovým krokem tedy podle mě je, aby romské děti již v předškolním věku byly vzdělávány společně s ostatními dětmi. Důkazem důležitosti je příklad pana H.. Zároveň je důležité, aby vznikl fungující dialog mezi školami a romskými rodinami. V této oblasti by mohlo pomoci i působení neziskových organizací prostřednictvím terénní práce.

Způsoby, jakými romské žáky motivovat z hlediska pedagogických přístupů ve výuce (např. využívání egoangažovaných situací ve výchově a vzdělávání; viz [Navrátil, Mattioli 2000]), jsem neřešila, neboť toto téma do značné míry přesahuje můj obor. V širším kontextu však považuji za možnost motivace, která by mohla být pro romské žáky přínosná, větší důraz na jejich jazyk, kulturu a historii. Myslím, že by bylo prospěšné zavést volitelné předměty, jak je navrhoval pan H.. Možná zpočátku tyto kroky narazí na rigidní postoje majority, ale jsou podle mě nezbytné, aby naše společnost přijala principy multikulturalismu a byla ochotna přijmout odlišnosti. Na příkladu oboru romistiky je patrné, že by zájem o tato témata mohl být i u žáků či studentů z majoritní populace.

Řešení problému reprodukce vzdělanostních nerovností u romského etnika je složitou záležitostí. Tento fakt plyne, jak ze zkušenosti s neúspěšnými snahami, tak z výpovědi pana H.. Problematickou se může zdát i dlouhodobost projevu změn, která je otázkou několika desetiletí, což může působit jako demotivující faktor situaci řešit. Motivací by však mělo být to, že existují země, kde se řešení podařilo. Nemělo by tedy jít o problém neřešitelný.

POUŽITÁ LITERATURA:

Alinčová, M., Moravec, Š., Balabánová, H., Kamenická, V., Buryánek, J., Kamenický, J. (2002). „Romové“. In: Buryánek, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání*. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s.. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/cdrom/>>

Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romů*. Praha: Votobia.

Balvín, J. (2004). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix; Hnutí R.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

GAC spol.s.r.o. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [online]*. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žákyň a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Dostupné z www: <http://www.gac.cz/html/index.php?action=show_content&content_id=41&lang=cs>

Horváthová, J. (2002). „Kapitoly z dějin Romů“. In: Buryánek, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání*. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy [online]. Praha: Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s.. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/cdrom/>>

Hübschmannová, M. (1995). *Šaj pes dovakeras Můžeme se domluvit*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého.

Jakoubek, M. (2007). „Několik poznámek ke vztahu (romské) kultury, (romského) jazyka a (romské) identity“ in: Mareš, P., Hofírek, O. (2007). *Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze*. Brno: Masarykova univerzita

Kamiš, K. (1996). „Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte...“ In: Balvín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON.

Komárek, Michal. Děti na odpis. *Respekt*, 2009, roč. 20, č. 45 str.40-46.

Kubálková, P. Ve školách se má učit romština. *Lidové noviny*. 17. 3. 2010. Str.4.

Kvačková, R. Učitelé tvrdí, že Romy nediskriminují. *Lidové noviny*. 2.3.2010. str. 25-26.

Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.

Moravec, Š. (2005). „Negativní důsledky etnické definice sociálního vyloučení.“ In: Sýkora, L., Temelová, J. *Prevence prostorové segregace*. Praha: Dostupné z [www: <http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Moravec.pdf>](http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Moravec.pdf)

Morrison Puckett, L. (2005). „Barriers to access: Social services and Roma of Poland.“ *International Social Work* [online]. 48: [cit. 30. 4. 2010]. Dostupné z [www: <http://isw.sagepub.com/cgi/content/refs/48/5/621>](http://isw.sagepub.com/cgi/content/refs/48/5/621)

Morvayová, P. (2008). Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *AntropoWEBZIN* [online]. 2008, č. 1 [cit. 11.4.2010]. Dostupné z [www: <http://antropologie.zcu.cz/webzin/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vyloucene-lokality-determinanty-vzdelavani-v-sociokulturnim-kontextu>](http://antropologie.zcu.cz/webzin/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vyloucene-lokality-determinanty-vzdelavani-v-sociokulturnim-kontextu)

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – návrh přípravné fáze. (2010). Dostupné z [www: <http://www.komora.cz/download.aspx?dontparse=true&FileID=2862>](http://www.komora.cz/download.aspx?dontparse=true&FileID=2862)

Navrátil, S., Mattioli, J. (2000). „Využití egoangažovaných situací ve výchově a vzdělávání žáků romské minority.“ In: *Vzdělání – klíč ke změně společenské pozice romské komunity*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Pešek, P. (2000). „Je romská národnostní menšina přirozenou součástí české společnosti?“ In: *Vzdělání – klíč ke změně společenské pozice romské komunity*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Pospíšil, A. (2006). Romové v pasti sociálního vyloučení. *Romano vod'i* [online]. 2006 roč. 4, č. 11 [vyšlo 26.11.2006; cit. 5.3.2010]. Dostupný z WWW: [<http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_2083>](http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_2083)

Procházková, I. (2006). „Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání.“ In: Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.

Předkládací zpráva. (2010). Dostupné z [www: <http://www.komora.cz/pomahame-vasemu-podnikani/pripominkovani-legislativy-2/nove-materialy-k-pripominkam-1/nove-materialy-k-pripominkam/7-10-narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-navrh-pripravne-faze-t-25-1-2010.aspx>](http://www.komora.cz/pomahame-vasemu-podnikani/pripominkovani-legislativy-2/nove-materialy-k-pripominkam-1/nove-materialy-k-pripominkam/7-10-narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-navrh-pripravne-faze-t-25-1-2010.aspx)

Straková J., Potužníková E., Tomášek, V. (2006). „Vědomosti dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In: Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.

Šanderová, J. (2008). „Hlavní proudy teorie a výzkumu sociální stratifikace“. In: Šubrt, J. a kol. *Soudobá sociologie II*. Praha: Karolinum.

Šanderová, J. (2009). „Takzvaný kulturní obrat v konceptualizaci nerovností.“ In: Šanderová, J., Šmídová, O. a kol. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické Nakladatelství.

Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.

Tisková zpráva č. 165 (2009). Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ministri-pri-uradu-vlady/michael-kocab/tz/165--strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucenim-realizace-bude-znamenat-do-10-let-snizeni-poctu-vyloucenych-o-cca-20-30-65383/>>

Zpráva vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva. (2009). Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecných-opatřeních-k-výkonu>>