

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Hana Pekárková

Vzdělávání Romů v ČR

Education of Roma children in the Czech Republic

Bakalářská práce

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí závěrečné práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma „Vzdělávání Romů v ČR“ jsem vypracovala zcela samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce paní doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. s použitím odborné literatury a jiných informačních zdrojů, které jsou všechny uvedeny v seznamu literatury na konci této práce.

V Praze 3. 5. 2013

Hana Pekárková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a zapůjčenou odbornou literaturu. Velký dík patří také vedení Základní školy Havlíčkovo náměstí, kde byla prováděna praktická část práce, za umožnění její realizace, a všem tamním asistentům pedagoga, kteří se trpělivě a ochotně podíleli na tvorbě případových studií v ní obsažených.

Anotace

Tato práce se zabývá vzděláváním Romů v prostředí České republiky. Zmiňuje základní fakta spojená s příchodem Romů do Evropy a na naše území, pojednává o reakcích společnosti na něj a o vývoji vztahů mezi Romy a majoritní společností. Pozornost věnuje současné koncepci vzdělávání Romů, determinantům edukace romských žáků, sociálnímu vyloučení jejich rodin, možným rizikům problémového chování a afirmativním přístupům, ke kterým je řazeno zřizování přípravných ročníků či pozic asistentů pedagoga. Právě na asistenty pedagoga je zaměřená praktická část této práce.

Klíčová slova: Romové, vzdělávání, sociální vyloučení, afirmativní přístupy, přípravný ročník, asistent pedagoga

Annotation

This thesis deals with Education of Roma children in the Czech Republic. It sums up basic facts relating to arrival of Roma in Europe and in the Czech Republic, deals with societal reactions to this arrival and relations progress between Roma and major society. The attention is focused on a existing conception of Roma education, determinants of Roma children education, social exclusion of their families, possible risks of troubleshooting behaviour, affirmative approaches including establishing preliminary studies and positions for education assistants, The practical part is focused on education assistants.

Keywords: Roma, education, social exclusion, affirmative approaches, preliminary studies, education assistant

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Příchod Romů do Evropy	8
3	Romové na našem území	10
3.1	První zprávy	10
3.2	Negativní reakce společnosti.....	11
3.3	Doba osvícení a asimilační snahy	12
3.4	Romové v 19. století a počátkem 20. století	13
3.5	Romové za Československé republiky.....	14
3.6	Období 2. světové války.....	15
3.7	Asimilační a integrační snahy v letech 1945-1989	16
4	Vzdělávání Romů	20
4.1	Mateřská škola	20
4.2	Základní škola	21
4.3	Střední škola a odborná učiliště	22
5	Determinanty edukace romských žáků	24
5.1	Romská rodina a škola	24
5.2	Romské dítě a škola	25
6	Sociální vyloučení rodin romských žáků.....	27
7	Romský žák jako dítě v riziku problémů a poruch chování	29
8	Afirmativní přístupy	31
8.1	Mateřské školy a přípravné třídy.....	31
8.2	Asistent pedagoga	33
8.3	Doučování romských žáků a příprava na vyučování	35
9	Praktická část	36
9.1	Základní škola Havlíčkovo náměstí.....	36
9.2	Případové studie	37
9.2.1	Případová studie č. 1, 2 a 3	37
9.2.1.1	Případová studie č. 1 – paní Vlasta	39
9.2.1.2	Případová studie č. 2 – paní Kristina.....	41
9.2.1.3	Případová studie č. 3. – pan Pavel	43
9.2.2	Případová studie č. 4 a 5	45
9.2.2.1	Případová studie č. 4 – pan Oldřich.....	45
9.2.2.2	Případová studie č. 5 – pan Martin	47
9.3	Závěr praktické části	49
10	Závěr	51

1 Úvod

Romové tu s námi žijí již celá staletí. Na jejich příchod reagovala naše společnost útlaky, ústrky a represivním nařízením. I přesto, že nás od této chvíle dělí stovky let, opatření, zákonů a snah o jejich začlenění do majoritní společnosti, ani současná situace není dostatečně uspokojivá. Vztahy mezi nimi a naší společností jsou v mnoha ohledech stále velmi napjaté. Denně se v novinách i tisku setkáváme s kauzami „bílý versus Rom“. Média v nás často probouzí myšlenku, že Romové nejsou schopni zcela se integrovat do naší společnosti, že jsou „nepřizpůsobiví“. Z mnoha statistik a průzkumů vyplývá, že se mnoho příslušníků české majoritní společnosti Romů bojí, že jim nevěří. Považují je za nezaměstnatelné a pro společnost nevyužitelné „příživníky“. Romové v nás často zase vidí utiskovatele, utlačovatele či dokonce rasisty.

Vzdělání jako cesta k lepší práci, která s sebou přináší spolupodílení se na fungování státu a lepší sociální status, se jeví jako nejlepší způsob pro integraci Romů. Jejich stále poměrně nízká vzdělanost se promítá do všech oblastí života. Velká nezaměstnanost a nízká sociálněekonomická úroveň odrážející se ve způsobu jejich života, bydlení apod. hovoří za vše.

Mnoho romských dětí selhává ve své školní kariéře v důsledku nedostatečné podpory ze strany rodičů. Rodinné zázemí a vyznávané hodnoty hrají ve školní úspěšnosti velmi podstatnou roli. Je-li dítě nedostatečně stimulováno, je vystaveno riziku školního selhání. Je třeba si uvědomit, že romské rodiny mají zcela jinak nastavený žebříček hodnot. Primární hodnotou, potřebou a starostí je postarat se o svoji rodinu, což je vzhledem k vysokému počtu dětí zejména výchova nejmladšího člena rodiny. Situace se jeví jako „začarovaný kruh“, ve kterém je z nedostatku času a hlavně finančních zdrojů vzdělávání starších dětí odsouváno na nižší příčky v žebříčku priorit. To má za následek nízkou pracovní uplatnitelnost těchto dětí a jejich následnou nízkou sociálněekonomickou úroveň, z níž se opět dostávají coby rodiče do situace, kdy musí svým dětem primárně zajistit obživu, a vzdělávání svých dětí (případně i své) odsouvají. Existuje nějaká cesta, jak se z tohoto kruhu dostat ven? Cesta k možnosti získat vyšší vzdělání a šanci lepšího pracovního uplatnění, které s sebou přinese i lepší sociální či ekonomické podmínky pro život?

Tato práce, která stručně pojednává také o historii Romů ve vztahu k Evropě a naší zemi jakožto kořenech jejich sociálního znevýhodnění, se zabývá právě vzděláváním Romů coby možnosti jejich lepší budoucnosti. Zaměřuje se na afirmativní přístupy, které nabízí romským žákům podporu a lepší podmínky pro vzdělávání. Důraz je přitom kladen zejména na funkci asistenta pedagoga – člověka, který žákům pomáhá i ve věcech, ve kterých rodina někdy selhává (např. domácí úkoly, doučování). Tématu asistenta pedagoga je věnována také praktická část, v níž se zabývám nejen jejich vzděláním, ale hlavně také pohledu na vzdělávání romských dětí.

Cílem této práce je shrnout základní fakta týkající se příchodu Romů na naše území, současného vzdělávání Romů na jednotlivých stupních škol, determinantů edukace romských žáků, sociálního vyloučení jejich rodin, rizik problémového chování romských žáků a již zmíněných afirmativních přístupů.

Hlavním cílem této práce je ukázat, že Romové mohou být na trhu práce uplatnitelní, jen je třeba zohlednit jejich specifické potřeby pramenící z odlišného kulturního prostředí při jejich vzdělávání. Mým záměrem je zdůraznit, že ačkoliv mají mnohé romské děti v souvislosti s rodinným zázemím těžší startovní pozici a větší riziko školního i pracovního neúspěchu, s pomocí obětavých pedagogů či asistentů pedagoga, kteří respektují jejich kulturní odlišnost a individuální tempo školní práce, mají možnost získat dobré pracovní uplatnění, což dokazují i tři případové studie pojednávající o asistentech pedagoga romského původu, které jsou součástí praktické části.

2 Půchod Romů do Evropy

Romové do Evropy přišli z východu někdy v první polovině 14. století. Nejstarší nezpochybnitelnou zprávu o nich máme z r. 1322 od spišskonovoveského rychtáře. R. 1329 pak byla jejich přítomnost doložena v Szabolcs-Szatmárské župě v severovýchodních Uhrách, r. 1340 na úpatí jižních Karpat, kde daroval srbský vévoda romské rodiny jako otroky klášteru Tismana, r. 1377 a po té znovu r. 1381 v Zemplínské župě na dnešním maďarsko-slovenském pomezí (Nečas, 1999).

Až o čtyři sta let později, díky odhalení souvislosti romského jazyka se sanskrtem, došlo ke spojování Romů s Indií. To dokazuje samotné označení Rom pocházející z indického slova „dom“, které dodnes označuje příslušníky kast s podobným sociálním statutem, tedy kasty nejnižší. Indiští domové jsou označováni za jejich nejbližší příbuzné.

Migrace Romů z Indie probíhaly v několika různě velkých vlnách.

Před vstupem do Evropy se jejich kasty začaly dělit do dvou proudů. Ten menší se do Evropy dostal pravděpodobně už v 9. století a to na Pyrenejský poloostrov. Hlavní proud se dostal na Balkánský poloostrov a pak do celé Evropy.

Několik staletí pobývali Romové na území tehdejší byzantské říše. Zde byl jejich jazyk obohacen o řečtinu. Čím více se rozšiřovali po Balkáně, tím jejich jazyk získával více nových dialektů zejména pod vlivem jihoslovanských jazyků, rumunštiny a maďarštiny. Jak je uvedeno v *Životě sv. Jiří Poustevníka* z doby kolem r. 1068, v Konstantinopoli se v polovině 11. století objevili lidé, označovaní jako Astingano. Z této přezdívky pro kacířské sekty pravděpodobně postupně vzniklo nejrozšířenější označení pro Romy: Acinganus, Cinganus, Cingerus ve středověké latině, Acigan, Cigaň v bulharštině, Cyanin v srbštině, Tsigan v rumunštině, Cikán v češtině atd. (Nečas 1999).

Do první poloviny 15. století pokračovala jejich šíření po celé Evropě, kromě severských států. Tam byl jejich příchod zaznamenán a popsán až v první polovině 16. století. V téže době se objevují také na Britských ostrovech – r. 1505 ve Skotsku, r. 1514 v Anglii, a o něco později r. 1579 ve Walesu. Z Anglie pak byla skupina Romů r. 1540 deportována do Norska, kam přicházeli již od r. 1505. Jejich rozšiřování po severu pokračuje do Finska, kde se objevují r. 1584. Po té pokračují do Estonska. V Rusku se

romské skupiny ocitají r. 1501, po té r. 1721 i na Sibiři. Postupem času se dostávali také do Afriky a Ameriky, kam byli v 17. století deportováni z Portugalska a Španělska (Šotolová, 2011).

Tato první vlna migrace rozšířila Romy téměř po celé Evropě. Po ní následovaly další. Evropské skupiny Romů se dále přemísťují mezi jednotlivými zeměmi.

V 16. a 17. století přicházejí z Turecka na Kypr. V 19. století z Maďarska do Itálie, kam také utíkají později v průběhu 2. světové války, a to ze Slovinska a Chorvatska. Na konci 19. století se druhá vlna migrace objevuje ve Francii, kam přicházejí z Maďarska a Rumunska. Ve druhé polovině 20. století Evropou procházejí Romové z Jugoslávie. V Nizozemí, odkud byli legislativou vyhnáni, se Romové znovu objevují na konci 19. století. Tehdy také mnoho Romů utíká z Rumunska a jiných východních států do Velké Británie. Stejně jako z Portugalska, později Rumunska a Jugoslávie do Španělska (Šotolová, 2011).

Pro jejich přemísťování mezi jednotlivými zeměmi existuje více důvodů. Jednou z hlavních příčin byla zajisté perzekuce Romů – nátlak vedoucí k útěku. Mnoho Romů bylo vyhoštěno nebo dokonce zabito. Byli nuceni usadit se, ale pak žili obklopeni nenávisť a nepřátelstvím, takže se vydávali na další cestu, jakožto možnost najít přijetí někde jinde (Šotolová, 2011).

Existuje mnoho dalších důvodů. Romové byli dlouhou dobu kočovníky a vypěstovali si jakýsi pocit nezávislosti. Odtud pramení jejich potřeba cestování, putování, změny místa.

„Na jedné straně je kočovný způsob života formou sociální a ekonomické organizace a naplnění touhy po světě, na druhé straně představuje možnost kočovat únik od společnosti, která Romy různým způsobem utlačuje (poddanství, věznění, zákazy a příkazy.

Množství míst, kde Romové pobývali, vedlo ke značné diferenciaci romských skupin, ke značným kulturním a jazykovým odlišnostem.“ (Šotolová, 2011, str. 14)

3 Romové na našem území

3.1 První zprávy

Většina historiků považuje za první zmínky o Romech v českých zemích staročeskou veršovanou skladbu dokončenou neznámým autorem r. 1314 – Dalimilovu kroniku. Ta uvádí, že r. 1242 do Českého království přišlo 500 tatarských zvěďů, kteří nosili vysoké čepice, přiléhavé kalhoty a krátké kabátce. V rukou měli hole a vodu z potoků pili přímo ústy. Nazýváni byli Kartasové, protože říkali: „Kartas boh“ jako prosbu o chléb (Nečas 1999). Že šlo skutečně o Romy, však s jistotou tvrdit nemůžeme. Autor zápisu v této kronice psal totiž o události, kterou on sám nezažil, byl o ní pouze informován. Krom tohoto vyvstaly další spekulace a problémy:

„Slovo kartas mohlo mít v romštině význam způsobil a slovo boh nebo bogh by znamenalo hlad, v turečtině pak mohlo mít první slovo význam bratr a druhé pán, takže slovní spojení se dalo vyložit buď z romského jazyka jako „Bůh učinil hlad“, nebo z turečtiny jako „Bratře, pane!“ Slova „kartas boh“ a tím méně oblečení, nebo jeden ze zvyků neumožňovaly tedy ztotožnit Kartasy s Romy.“ (Nečas, 1999, str. 17-18)

Další problém s přijetím tvrzení, že se mohlo jednat o Romy, souvisí s vpádem Mongolů, ke kterému došlo v roce 1241, a působení jejich možných zvěďů ve střední Evropě:

„Pokud by Kartasové špehovali ve službách Mongolů, musili se u nás objevit už na jaře 1241 a nikoliv až o rok později, jak uvádí tzv. Dalimil. V tom případě by pocházeli z východní Evropy, kde však nebyli Romové doloženi a nelze je tam v té době ani předpokládat. Proud Mongolů, který by mohl narazit na Romy v Uhrách, se přitom přehnal zemí tak rychle, že na nějaké kontaktování nebylo pro nedostatek času ani pomyslení. Buď tedy byli Kartasové mongolskými zvědy, nemohli však být romského původu, nebo to sice byli Romové, ale ti by se dostali na české území bez souvislosti s Mongoly, nebo krátce až po mongolském vpádu a spíše za jeho ústupu ze zpusťšených Uher.“ (Nečas, 1999, str. 18)

Dalším historickým zdrojem vypovídajícím o pobytu Romů v Čechách je *Popravčí kniha pánů z Rožmberka*, kde je zmínka o Romovi v souvislosti se zápisem výslechu, kde je zmíněn „Cikán černý, Ondřejův pacholek“ k r. 1399. Mohlo jít ale

pouze o označení jména či přezdívky. Pojmenování cikán tehdy bylo celkem běžné nejen u nás, ale i v okolních zemích. Jmenoval se takto i purkrabí hradu Vildštejna. (Nečas 1999).

Třetí zprávou o přítomnosti Romů na našem území je zmínka v jedné ze staročeských kronik, jejichž texty uspořádal v edici Staří letopisné čeští František Palacký. Zde se v jednom zápisu z r. 1416 píše: „Také toho léta vláčili se cikáni po české zemi a lidi mámili.“

3.2 Negativní reakce společnosti

Do střední Evropy pronikly skupiny Romů v průběhu roku 1417. Tohoto roku jsou doloženi ve Znojmě a v Praze, roku 1418 v Chebu. V průběhu 15. století byly podmínky v českých zemích pro Romy příznivější než jinde, takže se jejich počet na našem území zvyšuje, dochází k přílivu dalších kočovných skupin. Situace se však postupně začíná zhoršovat. Začíná se šířit negativní vztah k Romům kvůli nepodloženým pověstem o jejich vyzvědačství pro tureckého sultána. Ferdinand I. r. 1545 vydává první mandát, který vypovídá kočovné Romy z Českého království. Měly jim být odebrány zbraně a pak měli být hnáni od vesnice k vesnici, dokud neopustí českou půdu. R. 1556 pak uveřejnil další mandát, a to v přísnějším znění. Popravami a mučením měli být stíháni romští muži, zatímco jejich ženy a děti prikazováním prospěšných prací. (Nečas, 1999).

Na Moravě dospěla usnesení tamního sněmu zasedajícího v Brně a Olomouci k podobným opatřením. Ve Slezsku nařizoval císařský mandát z r. 1560 romské skupiny pochytat a vykázat. Ani na Moravě ani ve Slezsku však nedosáhli očekávaného výsledku, takže docházelo k postupným inovacím a zpřísnění. Pokoušely se dokonce o jednotnější postup proti Romům, čemuž nasvědčuje varovný list adresovaný na základě zprávy z Olomouce r. 1578 hejtmanům kolínským od sousedních hejtmanů kutnohorských. V něm píší, že z Moravy a Slezska mohli pronikat romští škůdcové do Čech, aby tam loupili, vraždili a zakládali požáry (Nečas, 1999).

I přes tento neklid panující u nás v průběhu druhé poloviny 16. století, stále tu byly pro Romy příznivější podmínky než v jiných zemích.

Během třicetileté války byly jakékoliv zprávy o Romech na našem území vzácné a postrádaly protiruský tón. Máme naopak zprávu o tom, že r. 1662 hořelo v Mohelnici a díky pohotovému zásahu tamní romské skupiny nedošlo k úplnému dílu zkázy, o které

tamní historik později píše: „Požár by toho patrně pohltil víc, kdyby cikáni, kteří tehdy tábořili před městem, vlastní dovedností oheň neuhasili a současně neodřízli cestu dalšímu jeho šíření.“ (Nečas, 1999, str. 27)

Brzy ale byla perzekuce Romů opět obnovena na základě dřívějších patentů. Zejména v souvislosti s nástupem tureckých armád do střední Evropy začalo docházet k velké vlně stíhání. Císař Leopold I. vydal 21. dubna 1688 patent vypovídající Romy z naší země. Ten však neměl očekávaný účinek, takže 21. srpna 1689 došlo k nařízení, aby všichni Romové do tří dnů opustili zemi, jinak budou oběšeni. 11. července 1697 pak byli jeho patentem prohlášeni za psance (volgfrey), takže romští muži mohli být kýmkoliv zavražděni, ženám a dětem mohly být uřezány nosy a uši a následně mělo dojít k jejich vyhnání za hranice země (Šotolová, 2011).

V 18. století byly vydávány další protiromské patenty. Karel IV. roku 1721 nařídil při dopadení romských skupin popraviti muže i ženy, zatímco jejich děti měly být křesťansky převychovány v bílých rodinách. Přes tato všechna opatření se nepodařilo Romy z Čech zcela vyhnat.

3.3 Doba osvícení a asimilační snahy

Doba osvícenství a vláda Marie Terezie znamená lehké zmírnění. Císařský skript z r. 1749 nařizuje Romy při prvním dopadení pouze vypovědět. Trest smrti hrozil až po opakovaném – třetím dopadení. Poslední trest smrti, a to pro romskou ženu pro potulku, je datován k r. 1760. Roku 1761 vydává Marie Terezie první nařízení s cílem asimilace Romů týkající se především Uherska. (Šotolová, 2011)

„V rámci asimilačních snah nařídila, aby se Romové usadili ve městě nebo na vesnici, zakázala používat romštinu, obchodovat s koňmi. Pouhým pokusem zůstal zákaz sňatků mezi Romy. Nejdrastičtějším asimilačním opatřením bylo odebírání dětí rodičům: podléhaly mu děti ve věku dvou až čtyř let. Byly dávány na výchovu do rolnických rodin a v deseti letech měly jít do služby nebo na řemeslo. Pokusy rodičů o jakýkoli kontakt s dětmi byly přísně trestány.“ (Šotolová, 2011, str. 20)

Syn Marie Terezie – Josef II. vydal roku 1782 nařízení, podle nichž mají Romové dbát na řádnou školní docházku, chodit do kostela a v jídle, oblékání i řeči řídit se zvyklostmi svého okolí. Mají být vedeni k rolnictví – vrchnost jim měla přidělovat pozemky na stavbu obydlí a dohlížet na to, aby neztráceli čas hudbou. (Šotolová, 2011)

Na základě jeho rozhodnutí z r. 1784 měly být dosud neusazené rodiny Romů na Moravě rozmístěny na majetku tzv. náboženského fondu v blízkosti patrimoniálních a farních úřadů. Tyto rodiny měly být po jedné rozděleny do 18 moravských a 2 slezských obcí. (Ve skutečnosti byl ale počet rodin vhodných pro tento záměr vyšší.) V příbytcích, které byly postaveny na náklad velkostatků, však většina z nich přečkala pouze jednu zimu, pak je opouští. (Nečas, 1999)

Asimilační politika zatím k cíli příliš nevedla.

3.4 Romové v 19. století a počátkem 20. století

Ve 40. letech 20. století vycházejí nařízení, podle nichž má být uplatňován policejní dohled na potulné Romy. Rodiny přicházející z jiných zemí, které neměly cestovní pas a nemohly prokázat řádný výdělek, byly posílány bez milosti zase zpět. Od r. 1850 pak už nepostačuje ani pas (Šotolová, 2011).

Výnos vídeňského ministerstva vnitra ze 14. září 1888 přichází s dalšími opatřeními. Jeho celkem 14 článků se týkalo vykázaní Romů z jiných zemí, trestání potulných a kočovných Romů i vydávání platných dokladů domácím Romům a potírání tzv. cikánského zlořádu součinností úřadů. „Čím více budou cikáni ve své nevázanosti znepokojováni a rušeni, tím více se budou vyhýbat krajům, kde v jejich spořádaných poměrech není pro tuláky více místa.“ Tato ustanovení platila po dobu čtyř desetiletí. (Nečas 1999).

Roku 1927 byl přijat zákon č. 117/1927 Sb., „o potulných cikánech“ (Šotolová, 2011).

Podobný pokus o usazení kočovných Romů v Uhrách proběhl až za první světové války nařízením vydaným r. 1916. (V platnost vešlo 17. května 1916.) Kladlo si za cíl zajistit ochranu městskému a venkovskému obyvatelstvu – zakázalo potulování a přikázalo dopravovat potulné Romy do míst jejich řádného pobytu. Tam se o jejich evidenci, střežení a zaopatření měla postarat obecní představenstva. Ve srovnání s vídeňským výnosem bylo poněkud humánnější (Nečas 1999).

„Na základě úředního postupu byla pro všechny kočovné romské rodiny stanovena určitá obec jako jejich bydliště. Jejich příslušníci byli povinni odevzdat všechny doklady, cennosti, zbraně, záprahy i vozy obecnímu představenstvu do úschovy. Obecní představenstvo bylo dále povinno nabídnout všechny zdravé koně patřící kočovným Romům vojenské správě.“ (Šotolová, 2011, str. 21).

Koně a jakýkoliv dobytek mohli kočovní Romové vlastnit pouze s dovozením příslušných úřadů. Obce, ke kterým byli Romové přiřazeni, museli Romy přísně evidovat a podrobit je zdravotní prohlídce. Všichni muži i ženy nad 12 let museli mít od obecního představenstva vystavené tzv. cikánské legitimace, bez kterých nesměli dostat práci. Zaměstnání mohli být pouze na území té obce, pro kterou měli tuto legitimaci vystavenou (Šotolová 2011).

3.5 Romové za Československé republiky

„Po vyhlášení Zákona o potulných cikánech byla k němu vládním nařízením ze dne 26. dubna 1928 vydána prováděcí nařízení a postupně také výnosy jednotlivých ministerstev, takže legislativní úprava romské otázky nabyla v Československé republice definitivní podoby.

Ustanovení zákona se vztahovala na tzv. potulné Romy, jimiž byli jednak kočovníci a jednak tuláci „žijící po cikánsku“. Obě tyto skupiny byly pokládány za kočovné a potulné i tehdy, jestliže zčásti, hlavně v zimě trávily život ve stálém bydlišti, jestliže tedy byly polousedlé.“ (Nečas, 1999, str. 61)

V období od 1. června 1928 do 15. srpna 1929 byl ministerstvem vnitra nařízen po celém Československu soupis kočovných a potulných Romů. Bylo sepsáno asi 36 000 osob, jimž byla vydána cikánská legitimace. Byla jim také vyhotovena daktyloskopická karta. Totožnost kočovných a potulných Romů se mohla totiž zjišťovat i šetřením daktyloskopickým, antropologickým aj. (Nečas, 1999).

Byl zaveden také kočovný list, což bylo povolení ke kočování, které museli mít všichni Romové kočující jednotlivě nebo po skupinách s vozidly, resp. tažnými zvířaty. Pohyb jednotlivců bez vozidel a zvířat se ničím neomezoval.

Kočovat a tábořit v tlupách zákon zakazoval absolutně jakožto ohrožení veřejné bezpečnosti. Pojem tlupy nebyl přesně definován, byl to větší počet osob než tvořící rodinu bez příbuzenských vztahů (Nečas, 1999).

Zákon obsahoval i další opatření proti Romům, např. zákaz držení jakýchkoliv zbraní, střeliva výbušných látek. Zakazoval také kočovným Romům pobyt v určitých obvodech – velkých městech, lázeňských střediscích, pohraničí. Preventivně se také snažil čelit kočování a tuláctví odebráním romských dětí jejich rodičům. V původním návrhu mohly být odebrány děti mladší 18 let kvůli potulnému způsobu života. Při parlamentním jednání však byla tato oblast rozšířena vynecháním slov o potulném

způsobu života, takže děti mohly být odebírány i z jiných příčin. Odebrané děti měly být předány na výchovu do řádných rodin či výchovných ústavů (Nečas, 1999).

Tento zákon kočování legalizoval, ovšem velmi represivně omezoval. Jeho ustanovení se dostávala do rozporu s ústavně zakotvenou rovnoprávností občanů.

3.6 Období 2. světové války

„Druhá světová válka je nejkrutějším obdobím v historii Romů. Po nástupu Adolfa Hitlera k moci začalo Německo provádět rasovou politiku. V roce 1935 byli Romové – právě tak jako Židé – prohlášeni za občany druhé třídy.“ (Šotolová, 2011, str. 25.)

První výnos zaměřený proti Romům vydala protektorátní vláda 31. 3. 1939. Úřady měly dbát na to, aby netábořili ve skupinách větších, než je rámec rodiny. V pohraničí bylo kočování na základě předpisu říšského ministerstva vnitra z 2. 9. 1939 zcela zakázáno (Nečas, 1991).

Koncem 30. let došlo ke zvýšení počtu romské populace v Čechách a na Moravě z důvodu útěků z okupovaných rakouských oblastí k nám do Československé republiky. 30. 11. 1939 protektorátní ministerstvo vnitra přikázalo, aby Romové zanechali kočování a trvale se usadili. A to nejpozději do konce ledna 1940 (Nečas, 1999).

V srpnu 1940 byly otevřeny nejvýznamnější pracovní tábory v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu na základě nařízení z 2. 3. 1939 pro muže starší 18 let vyhýbající se práci, kteří nemohli prokázat řádné zajišťování obživy (Nečas, 1999).

Romové sem byli posíláni často bezdůvodně. Obce, které měli odpor k usídlování Romů v jejich katastru, tohoto usnesení zneužívali.

Podíl Romů na celkových počtech vězňů se pohyboval však relativně nízko – v rozmezí od 5 do 25%. Situace zůstávala téměř stejná i po té, co byly tábory přejmenovány z dosavadních kárných pracovních na sběrné. (Nečas, 1999).

V letech 1942-1943 přijelo do Auschwitz v transporthách celkem 123 Romů a 121 Romek. Většina z nich přišla o život krátce po příjezdu do osvětimského či jiného koncentračního tábora, do kterého byli přemístěni (Nečas 1999).

Nečas uvádí, že podle poválečné zprávy kriminální ústřední v Praze bylo z celého protektorátního území do koncentračních táborů transportováno celkem 2 618 osob na základě vládního nařízení o preventivním potírání zločinnosti, z nichž 1 725 zahynulo a 25 zůstalo nezvěstných. Kolik z nich však bylo Romů, o tom se v této zprávě nepíše. Roku 1942 byl vydán výnos generálním velitelem neuniformované protektorátní policie

o potírání tzv. cikánského zlořádu. Podle něho byly všechny osoby žijící po cikánsku evidovány na policejních úřadech a četnických stanicích.

„Konečné posouzení výsledků evidence se provádělo postupně, takže až do konce 1. čtvrtletí 1943 podchytily bezpečnostní složky celkem 11 886 osob, z nichž 5 830 klasifikovaly jako cikány a cikánské míšence; mimo to 948 jednotlivců podléhalo sice soupisu, ale žilo na volné noze, nebo se nacházelo ve vězeních, v nemocnicích apod.“ (Nečas, 1999, str. 69)

Rozhodujícím krokem byl předpis říšského ministerstva vnitra z 16. 12. 1942, který nařizoval vybrat „cikánské míšence, Cikány-Romy, a německé příslušníky cikánských skupin balkánského původu německé krve“. Ti měli být i se svými rodinami transportováni do Auschwitz-Birkenau.

„Holocaust protektorátních Romů byl tak zahájen v cikánských táborech v Letech a v Hodoníně a zakončen v cikánském táboře v Auschwitz-Birkenau.“ (Nečas, 1999, str. 69)

Druhá světová válka znamenala velký mezník v osudu romské populace. Jak moc změnila jejich život v souvislosti s naším územím, o tom píše Šotolová: *„ Před nacistickou okupací žilo v Čechách a na Moravě přibližně sedm tisíc Romů. Po druhé světové válce se jich vrátilo okolo pěti set.“* (Šotolová, 2011. str. 30)

3.7 Asimilační a integrační snahy v letech 1945-1989

V českých zemích 2. světovou válku přežilo nanejvýš 1000 původních Romů a Sintů (němečtí Romové). Romská populace se však rozmnožovala, a to nejen přirozenou reprodukcí, ale zejména přistěhovalectvím – přicházeli k nám jako kočovníci přes Rumunsko a Maďarsko z Balkánu, jako usedlí a polousedlí ze Slovenska (Nečas, 199).

Hlavními důvody jejich příchodu bylo hledání lepších podmínek, k bydlení i práci.

Na základě šetření z roku 1951. kdy ministerstvo vnitra dalo příkaz podat zprávu o počtu Romů a způsobu jejich života, vydalo roku 1952 ministerstvo vnitra směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“ a byl přijat osmibodový program převýchovy:

1. Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště.
2. Kontrola správnosti vyplácení mezd.

3. Zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení.
4. Výchova ostatního obyvatelstva, již se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace.
5. Odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti.
6. Zapojení uvědomělých občanů-Cikánů do převýchovného procesu.
7. Řádná evidence cikánského obyvatelstva.
8. Usazení kočovných Cikánů.

(Ministerstvo vnitra, 1952 in Šotolová 2011)

Po roce 1952 však nastal v řešení „cikánské otázky“ útlum. Významnou změnou byl až rok 1958, kdy byl schválen zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Tímto startuje koncepce „sociální asimilace Romů.“ (Šotolová, 2011)

„Cílem této koncepce bylo splynutí Romů s majoritní společností. Zákon znamenal násilné usazení olašských Romů, kteří jediní na našem území žili kočovným způsobem života. Měl vést nejen k zákazu kočování, ale i k rozptylu Romů mezi ostatní obyvatelstvo a tím k potlačení specifických etnických projevů.“ (Šotolová, 2011, str. 34)

3. až 6. února 1959 byl na základě tohoto zákona uskutečněn soupis tzv. kočujících a polokočujících osob, do kterého bylo zahrnuto 46 500 Romů, v mnoha případech i usedlých nebo migrujících mezi slovenským domovem a pracovištěm v Čechách či na Moravě. Těmto osobám bylo přiděleno zaměstnání a ubytování. Byli pod dohledem národních výborů a veřejné bezpečnosti. Bez patřičného povolení se nesměly stěhovat ani měnit zaměstnání (Šotolová, 2011).

V šedesátých letech začaly národní výbory pro majoritní populaci provádět osvětovou činnost. Ta však probíhala pouze na Slovensku. Zde byl nedostatek pracovních míst a bydlení většiny Romů mělo nízkou úroveň. Romové z východního Slovenska se stěhovali do Čech (Šotolová, 2011).

„Roku 1962 vydal ÚV KSČ směrnici o likvidaci romských osad na Slovensku. Přednostně byly likvidovány osady v místech turistického ruchu. Tato směrnice byla na začátku sedmdesátých let odvolána pro nedostatek bytů, do kterých by se obyvatelstvo mohlo z osad přestěhovat.“ (Šotolová, 2011, str. 35)

Usnesením vlády ČSSR č. 502 z r. 1966, kdy byl zřízen Vládní výbor pro řešení otázek občanů cikánského původu, který měl sledovat komplexní řešení otázek romského obyvatelstva, a jehož úkolem bylo zpracovat celostátní harmonogram likvidace romských osad a uskutečnit jejich řízený rozptyl do českých krajů, se začíná realizovat koncepce „řízeného rozptylu“ (Šotolová, 2011).

Zmiňovaný harmonogram na období let 1966-68 stanovil přesun 1100 romských rodin ze Slovenska do Čech a na Moravu, přičemž přesunuto bylo 494 rodin. Na základě nereálnosti koncepce „řízeného rozptylu“ byl Vládní výbor zrušen a jeho úkoly mělo řešit ministerstvo práce a sociálních věcí. V roce 1970 byla koncepce odvolána. Na Slovensku trvala do roku 1972, kdy dochází ke změně řešení této problematiky a předchozí koncepce (koncepti „sociální asimilace“ a „řízeného rozptylu“) střídá koncepce „společenské integrace“. 30. srpna 1969 byl v Brně ustaven Svaz Cikánů-Romů v ČSR (Šotolová, 2011)

V tomto období vzniká směrnice *O výchově a vzdělání výchovně zanedbávaných a prospěchově opožděných cikánských dětí*, která zdůrazňuje nutnost zřizování tříd při mateřských školách pro adaptaci romských dětí (Šotolová, 2011).

V roce 1973 vypracovalo MŠ ČSR pro komisi vlády ČSR pro otázky romského obyvatelstva Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí, kde je učitelům doporučováno absolvovat kurz romštiny pro lepší komunikaci s romskými dětmi. Zdůrazňuje se zde také důležitost předškolní diagnostiky rozumových schopností, aby děti mohly být správně zařazeny do základní školy nebo do speciální třídy ZŠ či případně do školy zvláštní (Šotolová, 2011).

V osmdesátých letech převládala myšlenka integrace Romů, ti však i přesto byli často ve společenské izolaci. Začaly se vytvářet neformální skupiny, které chtěly reprezentovat Romy v politice. Tři dny po revoluci 17. listopadu 1989 v Praze vznikla Romská občanská iniciativa, která se později změnila v politickou stranu. Ta r. 1990 kandidovala ve volbách a získala osm mandátů. Vedle ní vznikla i další romská hnutí: Unie romské mládeže, Romská asociace mládeže a dětí, kulturní svaz občanů romské národnosti – tato všechna s Romskou občanskou iniciativou úzce spolupracovala. V opozici stojí demokratický svaz Romů a Romský národní kongres. Pod záštitou posledně zmíněného pracují např. Romské ženy či Sdružení romských autorů. Cíl však

mají všechna tato hnutí a strany společný. Chtějí prosazovat zájmy romského obyvatelstva naší země.

„Nové demokratické zřízení umožnilo zviditelnit romskou problematiku. Znovu se do popředí dostává otázka bydlení, zaměstnanosti, nízké vzdělanosti, vysoké porodnosti, kriminality, spolupráce s úřady, rasové nesnášenlivosti.“ (Šotolová, 2011, str. 38)

4 Vzdělávání Romů

„Neuspokojivý současný stav romské populace, včetně její vzdělanostní úrovně, má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností.“ (Šotolová, 2011, str. 50.)

Podle Nečase (1999) patří Romové k vrstvám s nejhoršími životními podmínkami právě i z důvodu podprůměrné vzdělanostní úrovně. Ta podle něj stagnuje a očekávat se dá obrát spíše k horšímu. Romské rodiče vzdělání často podceňují a školu berou jako nutné zlo, proto k ní zaujímají často až nepřátelský postoj.

Vzdělávání je chápáno, zejména odbornou veřejností, jako primární katalyzátor, který by měl vést k začlenění romského etnika do většinové společnosti (Kaleja, 2011). Pokud však chceme dosáhnout opravdové změny v oblasti vzdělávání a následně tedy i začleňování Romů do naší společnosti, nemůžeme měnit pouze přístup Romů, ať už k otázce vzdělávání či jiných, je třeba začít měnit nás – intaktní majoritní společnost (Portik, 2003 in Kaleja, 2011).

4.1 Mateřská škola

Důležitost mateřské školy je jednoznačná. Děti si zde nejen rozvíjí své předpoklady pro úspěšné zvládnutí základní školy, setkávají se také s prvními autoritami, jimiž nejsou jen rodiče. Je tedy nutné zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy. Nejlépe alespoň dva roky před zahájením povinné školní docházky.

Mateřské školy však bohužel navštěvuje velmi malé procento romských dětí, a to i kvůli poplatkům s nimi spojenými. Většina z nich je proto v současné době odkázána jen na předškolní vzdělávání v rodině, která je však nevyhovující a neposkytuje dětem dobrou přípravu pro vstup na základní školu (Nečas, 1999).

Šotolová (2011) uvádí, jak lze v mateřských školách pro romské děti vytvořit příznivé podmínky a atmosféru:

- neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popřípadě i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky;
- vytvářením základů českého jazyka u romských dětí;
- postupným vytvořením podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením českého jazyka mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský: romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny.

(Šotolová, 2011, str. 50)

4.2 Základní škola

Šotolová (2011) zdůrazňuje, že je velmi důležité objektivně posuzovat připravenost romských dětí na nástup povinné školní docházky, tedy neuplatňovat testy standardizované na neromskou populaci.

Nečas (1991) v této souvislosti zmiňuje fakt, že testy, které zjišťují školní zralost dětí a začlenění do školní docházky nezohledňují etnické a kulturní odlišnosti malých Romů. Dochází tedy k tomu, že velká část z nich bývá při těchto testech neúspěšná a putuje do zvláštních, dnes již praktických škol. Podle něj se někdy i dokonce začlenění do této školy domáhají sami rodiče, protože se tam jejich děti lépe cítí – mají početní převahu a dosahují tam lepších výsledků bez větší námahy.

Toto je údaj z r. 1991, ale ačkoliv se my v současné době snažíme romské děti integrovat, je pravdou, že v praktických školách je stále mnoho romských žáků, kteří by mohli navštěvovat běžné základní školy.

Podle Šotolové (2011) je třeba od počátku povinné školní docházky:

- vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitů lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů, uplatnění jejich specifických pozitivních schopností, emocionální využití romštiny např. s pomocí romských spolupracovníků – asistentů)
- k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizovat od 1. ročníku málopočetné vyrovnávací třídy

- vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou
- v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec apod.),
- podle možností zařadit do jejich učebního plánu výuku romštiny jako nepovinného předmětu,
- zavést do učebních osnov multikulturní výchovu – výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně menšiny romské, jejich historie a kultury. (Rámcový vzdělávací program pro základní školy obsahuje multikulturní výchovu v tzv. průřezových tématech).

(Šotolová, 2011, str. 51)

Při vstupu na základní školu musí romští žáci podle Nečase (1999) překonávat jazykové, sociální i psychické bariéry. Zvláště od 5. ročníku jsou příčinou jejich školní neúspěšnosti a často i propadání, stejně jako problémů v chování. Rozdíl mezi školními výsledky romských a neromských žáků pak vede většinou k přeřazování do praktických škol. Jazykový a sociální handicap je zaměňován za mentální.

4.3 Střední škola a odborná učiliště

„Ze základních a zvláštních škol nastupuje jedna část mladistvých Romů do učebních oborů a větší část odchází na podporu. Za této situace zůstává počet romských středoškoláků mizivě nízký a vysokoškoláků zanedbatelný.“ (Nečas, 1991, str. 112)

Současná situace je bohužel stále taková.

Že se Romům hledá práce hůře než zbytku české populace, to si myslí 62% lidí. Ovšem 64% lidí se domnívá, že v případě vzdělávání nebo získání kvalifikace mají Romové zhruba stejné možnosti jako neromská populace (Kaleja, 2011).

V zájmu uplatnění mládeže je podle Šotolové (2011) třeba:

- zřizovat speciální rodinné školy pro absolventy škol praktických a žáky, kteří mají neukončené základní vzdělání, kde je třeba jim poskytnout nejen doplnění učiva a osvojení si základních dovedností jako je např. péče o domácnost, ale také zaměřit se na získání kvalifikace
- žákům, kteří projeví zájem a mají dostatečné schopnosti umožnit vyučení nebo i studium na střední škole (Šotolová, 2011, str. 51)

V odborných učilištích je třeba:

- vytvářet podmínky pro možnost vyučení romských žáků v pro ně přiměřeném oboru
- zřizovat specifické učební obory vycházející z romských tradic, jako je košíkářství, hrnčířství nebo kovářství
- organizovat kurzy pro romské občany s předpokladem uplatnění absolventů jako pomocných pracovníků (asistentů) v oblasti školství, zdravotnictví či sociální péče
- umožnit Romům bez ukončeného základního vzdělání zařazení do kurzů pro jeho získání (Šotolová, 2011, str. 52.)

5 Determinanty edukace romských žáků

5.1 Romská rodina a škola

Romská rodina, která je chápána jako nositel tradice, je velká, a to nejen z důvodu většího počtu dětí, ale také pro rodinné soužití více generací. Romské dítě tak vyrůstá mezi velkým počtem dětí – sourozenců, bratranců i sestřenic. Žije s rodiči, prarodiči, tetami i strýci. Pocit solidarity v takovéto rodině je téměř absolutní. (Portik, 2003)

Každá sociální skupina má určitou hierarchii a strukturu. Romská rodina byla a je i dnes patriarchální, muž má tedy vyšší postavení než žena. V rodině je to tedy manžel. (Portik, 2003)

Důležitou hodnotou romských rodin je úcta k rodičům a prarodičům. Při sporu matky a manželky dá muž za pravdu matce. (Portik, 2003 in Arne B. Mann, 2000)

Mezi příčiny současné situace vzdělávání romských dětí patří nejen historické okolnosti týkající se Romů, ale také příčiny sociálního charakteru. Nezaměstnaný rodič může být špatným příkladem. Rodiče s nízkým vzděláním nekladou takový důraz na vzdělávání svých dětí. Předpokládají, že jejich děti budou žít v podobných podmínkách jako oni. (Portik, 2003)

„Po dlhoročnej, ťažkej a niekedy smutnej školskej dochádzke iba zriedkakedy nasleduje užitočná a istá hospodárska aktivita. Rodič Róm totiž nepovažuje vzdelanie za pozitívny prvok svojho života a životnej orientácie.“ (Portik, 2003, s. 26)

Všeobecným smyslem školy je zprostředkování dosažení nějakých budoucích výhod, např. dobré zaměstnání, vyšší sociální status apod. Což znamená, že pro přijetí školního úspěchu jako hodnoty, je třeba určitých úvah o budoucnosti. Takovýto postoj však není pro romské rodiny typický. Jsou zaměřeni spíše na přítomnost. Romské dítě v rodině navíc nemá žádný individuální význam a nesoustředí se na něj veškerá péče, protože je jedním z mnohých dětí v dané rodině. Z tohoto důvodu nemá jeho úspěch takový význam. (Portik, 2003)

Kaleja (2011) v této souvislosti uvádí, že dítě je vychováváno vlastně jen do té doby, dokud se jeho rodičům nenarodí další. Tehdy se začne jejich pozornost orientovat k tomu nejmladšímu, protože jsou vedeni, že tomu má patřit největší rodičovská péče a

pozornost. Cíle i nároky výchovy zde mají jiný charakter, což souvisí s hodnotami daného etnika.

„Ctižiadost' a motivovanost' k výkonom je záležitosťou sebapoňatia, vyplývajúceho zo silno individualizovaného postoja a hodnotenia rodičov, zdôrazňujúcich význam individuálneho výsledku, presadenie medzi ostatnými apod. Ak chýba dôraz na individuálnu identitu (čo je v rómskej rodine bežné), nemá ctižiadost' žiadny zmysel.“
(Portik, 2003. s. 26-27)

5.2 Romské dítě a škola

Většinová společnost často nahlíží na děti vyrůstající v romské rodině jako na děti nešťastné a trpící, kterým se nedostává vše potřebné. Romská rodina je sice jiná jako ty naše, ale má ve vztahu ke svým dětem mnoho rysů, které lze z psychologického, pedagogického i sociálního hlediska ocenit. Dítě z více početné rodiny se ocitá v bohatém sociálním prostředí, kde je v kontaktu s osobami různého věku. Má tak před sebou širokou škálu možností chování a vztahů s rozdílnými pravidly. Učí se úctě ke starším a pomoci mladším sourozencům. (Portik, 2003)

Portik (2003) však zdůrazňuje, že není možné tvrdit, že by vyrůstalo v ideálním prostředí bohatém na podněty. Romské dítě je podle něj často zanedbávané už před narozením, kdy mnohé matky nechodí na preventivní prohlídky a mají špatnou životosprávu.

Mimo to jsou ohrožováni ve svém tělesném, duševním, sociálním i mravní vývoji.

Emotivita romského dítěte je charakteristická lehkou vzrušivostí, impulzivitou až výbušností. Tyto odlišnosti jsou geneticky podmíněné. I přesto, že se dítě nakonec některým sociálním normám naučí, je to pro ně jen formální plnění, neidentifikují se s nimi, takže dítě nemá pocit viny, pokud nějaké překročí. Trest tak může vnímat jako něco nespravedlivého, něco, s čím nesouhlasí. (Portik, 2003)

Portik (2003) uvádí, že myšlení romských dětí je infantilně emotivní. Je zaměřené na bezprostřední užitek. Vnitřní regulace jejich školní práce je závislá na emocích a momentálním emočním naladění. Vědomí povinnosti se rozvíjí mnohem pomaleji oproti jejich neromským spolužákům a může se tak jevit jako nedostatečné. Děti jsou často jen pasivními účastníky vyučování, nezapojují se, nepracují. Školní docházku přijímají pouze formálně stejně jako i další normy majoritní společnosti.

Romský žák je ve školních podmínkách označen jako žák se sociálním znevýhodněním. Do této skupiny řadíme žáky, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného oproti tomu, z jakého pocházejí žáci z majoritní společnosti. (Kaleja, 2011 in RVP ZV, 2007)

6 Sociální vyloučení rodin romských žáků

Sociální vyloučení je jedním z velkých problémů našeho moderního světa. Chudoba, v níž podle odhadů žije jen v Evropské unii asi 60 milionů lidí, není totožná se sociálním vyloučením, ale je jedním z jeho výrazných projevů. Mezi skupiny považované za ohrožené sociálním vyloučením patří dlouhodobě nemocní a zdravotně postižení, lidé v penzi i mladí rodiče s dětmi. Zcela specifickou skupinu pak tvoří etnické a další menšinové skupiny. Jednotlivci náležející k takovéto skupině mají omezené šance uspět ve světě. Romové jsou skupinou, která je sociálním vyloučením velmi ohrožená. Šance dostupné majoritní společnosti jsou pro Romy nízké. (Navrátil, 2003)

Proces socializace dětí, které vyrůstají v rizikových romských lokalitách, je v porovnání s dětmi z rodin majoritní společnosti výrazně rozporuplnější. Socializaci stěžuje mnoho činitelů, mezi něž patří i sociálně-psychologická izolace těchto rodin a uvědomování si odlišného hodnotového systému a obklopujícího nepřátelského prostředí. Mnoho rodičů z těchto oblastí je pologramotných či dokonce negramotných. Svým dětem nevytváří podmínky pro vstup do mateřské a základní školy, nevedou je ani k osvojování základních sebeobslužných návyků. Dětem nekupují hračky, knížky ani oblečení. (Portik, 2003)

Kaleja (2010) však zdůrazňuje, že je důležité odlišit negativisticky působící znaky rodinné výchovy faktorů sociální patologie vyskytujících se v sociálně vyloučených lokalitách, které tuto rodinnou výchovu velmi výrazně determinují, od faktorů souvisejících s etnicitou Romů. Negativně působící faktory totiž podle něj nelze přičítat jen odlišné kultuře Romů, naopak je důležité si uvědomit, že plynou ze sociální patologie, v níž se tyto rodiny nacházejí.

Kaleja (2010) uvádí, že v letech 2006-2007 proběhl výzkum zaměřený na stinné stránky rodin etnických romských žáků, které bezprostředně souvisejí se vzděláváním. Z něj vyplynulo, jak učitelé těchto žáků jakožto zástupci majoritní společnosti vnímají nedostatky těchto rodin. (Tyto rodiny pocházely především ze sociálně vyloučených lokalit v Ostravě.) Výsledky výzkumu byly takovéto:

1. existenční problémy rodiny: často nevyhovující obydlí, nedůsledná hygiena, špatné stravovací návyky, nezaměstnanost;

2. sociopatologické jevy v rodině: alkoholismus, gamblerství, toxikomanie, agresivní projevy chování;
3. sociální stránka rodiny: brzké těhotenství a sním související brzké zakládání rodiny, velký počet dětí v rodině, sourozenci v roli rodičů;
4. vzdělání – postoje rodiny: chybí motivace, malý zájem, vzdělání není prioritou, absence vzorů, rodiče své děti neumějí motivovat; (Kaleja, 2010, s. 9)

„Předkládané poznatky se vztahují výlučně k Romům, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením v České republice tak, jak jsou definovány GAC analýzou z roku 2006 s názvem Analýza sociálně vyloučených romských lokalit absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.“ (Kaleja, 2010, s. 9)

Tato analýza za sociální vyloučení označuje: *„...proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“* (Kaleja, 2010, s. 9 in GAC, 2006)

Podle sociologických odhadů žije v ČR cca 150-300 tisíc Romů, z nichž 80 tisíc žije v sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalitách. Těch je u nás identifikováno 310. Většina těchto lokalit vznikla během 90. let jako důsledek postsocialistické transformace. Pouze 35% z nich vzniklo v posledních 10 letech. Ostatní Romové se svým životním stylem integrovali do majoritní společnosti a nemusejí tak být sociálním vyloučením ohroženi bezprostředně. Avšak jejich etnický původ toto riziko umocňuje. (Kaleja, 2010)

Samková (2011) v této souvislosti upozorňuje, že na problematiku sociálního vyloučení je třeba pohlížet i z hlediska psychologického. Za původce současné situace podle ní nemohou být obviňováni ani Romové, ani majoritní společnost. Současná situace je výsledkem tisícileté historie.

„Základem návrhu řešení je teze, že Romové se musí vypořádat se základními existenciálními úzkostmi, způsobenými po tisíciletí trvajícím ohrožením jejich duševní integrity i nejistotou fyzického přežití, kterými jsou setrvale stíháni. Musí přijmout svůj osud a fakt, že jsou Romové.“ (Samková, 2011, s. 10)

7 Romský žák jako dítě v riziku problémů a poruch chování

„Normativně utvářející vzory jsou odlišné v porovnání s většinovou společností. Mají svou historicko-spoolečenskou podstatu. Hranice deviantního chování mění svou dimenzi uvnitř etnika a mimo etnikum. Dítě tak vyrůstá v prostředí, v němž limity výchovy jsou jiné, pro většinovou společnost nežádoucí, patologické. Odlišnost lze spatřovat v oblastech životních perspektiv. Jsou to postoje ke vzdělávání, postoje k zaměstnanosti a nezaměstnanosti, postoje k materiálním a nemateriálním hodnotám, postoje ke zdraví a k zdravému životnímu stylu, k celkové kvalitě života.“ (Kaleja, 2011, s. 45)

Horňák (2005) uvádí, že v romských rodinách jsou „hovorová tabu“ postavena zcela jinak. Mezi tabuizovaná témata kupříkladu nepatří sex, tak jako v mnohých neromských rodinách. Hovoří se zde zcela otevřeně o věcech, o kterých nejsme zvyklí před dětmi běžně mluvit – jako jsou sexuální úchytky, násilí, krádeže či vězení. Romské děti jsou vtahovány do rozhovoru dospělých a zasvěcované do jejich problémů. Jsou vychovávány k tomu, aby se nebáli říct svůj názor i bez udělení slova, což se pro ně může stát problémem např. při vyučování, kde jsou děti obvykle vedeny k tomu, že pro získání možnosti vyjádřit svůj názor je třeba slovo získat zvednutím ruky.

Svůj volný čas tráví romské děti velmi svobodně. Rodiče se v něm téměř neangažují. Školou nabízených kroužků se tyto děti téměř vůbec neúčastní. Nemají žádné pravidelné činnosti, takže se často potulují ulicemi a mnohdy naráží na situace, které jejich osobnost neformují zrovna příznivě. (Kaleja, 2011)

Zájem o vzdělávání svých dětí projevují rodiče většinou jen v prvních letech povinné školní docházky, většinou do třetího ročníku. S postupně narůstajícími vzdělávacími a hlavně výchovnými problémy jejich zájem upadá. Řešení výchovných problémů jejich dětí očekávají od učitelů, a to i takových problémů, které se školou přímo nesouvisí. Vyžaduje-li škola aktivní výchovné působení, komunikaci se školou většinou zcela přeruší. Výchovné funkce se někdy v případě rezignace rodičů ujímá babička, která je v komunitních společenstvích považována za nejvyšší autoritu. (Kaleja, 2011)

„Stávají se situace, kdy učitel konzultuje výchovné problémy s rodiči, upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka a rodič usiluje o nápravu tím, že adresuje dítěti obdobné nevhodné chování. V takové situaci se dítě nedokáže zorientovat, neboť

dva různé zdroje autority (rodič a učitel) předkládají naprosto odlišné vzory, požadavky. Nutno si pak uvědomit situaci, v které se žák nachází. Je na „hranici“ dvou různých výchovných modelů.“ (Kaleja, 2011, s. 46)

Přínosnější a účinnější řešení vidí Kaleja (2011) v otevřeném rozhovoru rodiče se žákem, v němž mu rodič vysvětlí, oč učitel usiluje a co od něj očekává.

Rodiče se děti doma neptají na domácí úkoly, někdy ani nekontrolují žákovské knížky. Vzdělání jejich dětí je podle nich v kompetenci školy, neúčastní se ho. Během prvních dvou až tří ročníků své děti doprovází do školy a často se i zajímají o jejich školní práci a pokroky. Jak uvádí Kaleja (2011) jsou však situace, kdy se jim nechce vstávat, nebo potřebují, aby dané dítě pohlídalo své mladší sourozence apod. Někteří posílají děti do školy jen proto, aby se nedostali do konfliktu s odborem péče o dítě, a aby mohli pobírat dávky státní sociální podpory.

„Řešení nevidíme v odebrání dětí z rodin, v represivních krocích, ale především ve vytváření motivace a v adekvátním vedení, které je spojeno s předáváním vědomostí, znalostí, posilování osobních kvalit, rozvíjení schopností, korigování a nasměrování na společensky správnou cestu.“ (Kaleja, 2011, s. 49)

8 Afirmativní přístupy

8.1 Mateřské školy a přípravné třídy

V současné době většina romských dětí vůbec nenavštěvuje předškolní zařízení. Na základní školu tak vstupují s handicapem jazykovým i sociálním.

Cílem předškolního vzdělávání je celkový rozvoj dítěte. Rozvíjíme u něj nejen tělesné či rozumové předpoklady, pomáháme mu také s osvojením si základních pravidel chování a mezilidských vztahů. V našich podmínkách se realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě na škole základní. (Kaleja, 2011)

Právě zřizování přípravných tříd je jedním z možných řešení problematiky vzdělávání romských dětí. Postupně si zde zvykají na školní prostředí (na základní škole, kde jsou tyto třídy realizovány se děti, jež je navštěvují, setkávají se svými budoucími spolužáky i učiteli, vidí, jak vypadají školní třídy a jejich vybavení, mají jasnější představu o budoucí povinné školní docházce) a na školní režim.

„Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání.“ (Šotolová. 2011, s. 63)

Kaleja (2011) uvádí, že romské dítě je již při vstupu do preprimárního vzdělávání nejvíce omezeno v následujících oblastech:

1. základní hygienické návyky, které by mělo mít dítě v tomto věku již zafixované
2. psychosociální stránka osobnosti: dítě se dostává do nového cizího prostředí, které má nová pravidla, jimž toto dítě nerozumí, protože se s nimi nesetkalo a nebylo vedeno k jejich dodržování;
3. komunikační potenciál: slovní zásoba dítěte neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé česky téměř vůbec nerozumí nebo v komunikaci uplatňují tzv. etnolekt;
4. jemná motorika je determinovaná omezenými podmínkami a vedením rodičů: děti doma někdy nemají ani tužku, pastelky, omalovánky či jiné pomůcky pro její rozvoj

5. elementární akademické poznatky, které dítě v jeho věku již zvládá – např. barvy, čísla do 10, rozeznání některých písmen, napsání svého jména aj.
6. všeobecné poznatky: dítě neumí pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny, zvířátka, dny v týdnu, roční období aj. (Kaleja, 2011, s. 82)

Romské děti, které navštěvovaly mateřskou školu, jsou ve svém vzdělávání se daleko úspěšnější. Mateřské školy však navštěvují pouze dvě pětiny z nich. Vliv přípravných tříd na zlepšení jejich vzdělanostních šancí není podle Kaleji (2011) tak výrazný a silný jako vliv mateřských škol. Projevuje se převážně na začátku vzdělávání, postupem času se děti, které navštěvovaly přípravnou třídu, přibližují svým vrstevníkům.

Hlavní náplní a činností v přípravné třídě je hra, prostřednictvím které dochází k rozvoji dítěte. Děti se učí dny v týdnu, měsíce, roční období, názvy ovoce a zeleniny, zvířátka (všeobecné poznatky). Setkávají se s čísly i písmeny. Rozvíjí si svoji slovní zásobu, učí se budoucímu školnímu režimu.

„Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu. Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.“ (Šotolová, 2011, s. 56)

Do roku 1989, kdy byla docházka do mateřských škol zadarmo a stravné pro sociálně slabší rodiny platil stát, docházela do nich mnohem větší část romských dětí. Zavedením poplatků po roce 1989 romské děti přestávaly do mateřské školy chodit. (Kaleja, 2011)

To dokazuje, že pokud by mateřské školy v České republice byly zdarma, pravděpodobně by se jejich návštěvnost ze strany romských dětí zvýšila.

Ve Zprávě o stavu romských komunit v České Republice z roku 2004, se píše, že z důvodu zařazení do přípravné třídy žáka po odložení povinné školní docházky, což je jeden z nejčastějších důvodů, v mnoha případech dochází k tomu, že žák po dosažení věku 15 let přestává do školy docházet a nemá tak ukončené základní vzdělání. Je tedy třeba žáky dostatečně motivovat, aby svoji školní docházku dokončili. (Zpráva o stavu romských komunit v České republice, 2005)

8.2 Asistent pedagoga

„Vzory, ideály, významné osobnosti – to by mohlo být jednou z cest k motivácii a postupnej úspešnosti školovania romských žiakov.“ (Portik, 2003, s. 82)

Ideální cestou, jak romským dětem nabídnout vzory, je podle Portika (2003) využít učitelů, kteří na děti mají velký vliv. Romských učitelů je však velmi málo. Možné východisko a řešení vidí v pozici asistenta pedagoga.

„Asistent pedagoga je podle § 2 z č. 563/2004 Sb. Pedagogickým pracovníkem vykonávající přímou pedagogickou činnost. Funkce je známa pod dřívějším pojmem romský pedagogický asistent, později se název modifikoval jako vychovatel – asistent učitele apod.“ (Kaleja, 2011)

Asistenti pedagoga jsou umísťováni do škol s větším počtem romských žáků, respektive ředitel má možnost v případě vyššího počtu žáků se sociálním znevýhodněním zřídit funkci asistenta pedagoga.

Tito asistenti musí být starší osmnácti let, trestně bezúhonní a musí absolvovat kurs pedagogického minima. Jejich hlavními činnostmi jsou:

- pomáhat žákům přivyknout školnímu prostředí a aklimatizovat se v něm
- pomáhat pedagogům při výuce, výchově i komunikaci se žáky
- spolupracovat s rodiči žáků
- spolupracovat s romskou komunitou v místě školy (Šotolová, 2011, s. 67)

Asistent pedagoga pomáhá učiteli s individuální výukou, dohlíží na vypracování zadaných úkolů, zajišťuje dětem kvalitní způsob trávení volného času o přestávkách i po vyučování (v družině), případně je i doučuje. (Zpráva o stavu romských komunit v České republice, 2005)

Jak uvádí Šotolová (2011) v současné době je uplatnění asistentů pedagoga velmi různorodé. Na některých základních školách pracují tři či více asistentů a jejich práci lze hodnotit jako velmi pozitivní a přínosnou. Tuto funkci nevykonávají pouze ženy, ale v menší míře také muži, kteří tak dávají velmi dobrý příklad chlapcům.

Z názorů samotných romských asistentů vyplývá, že tuto práci vykonávají, protože rádi pracují s dětmi. Vnímají se jako prostředníci, jako „mosty“ mezi neromskými učiteli, romskými žáky a jejich rodinami. (Šotolová, 2001).

Kaleja (2011) uvádí, že kvalifikaci získá asistent pedagoga podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb. těmito způsoby:

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu z oblasti pedagogických věd
2. vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku
3. středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů
4. středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
5. základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Kaleja, 2011, s. 89)

Ve funkci asistenta pedagoga získávají Romové možnost zapojit se přímo do vzdělávání romských dětí, učitelé z majoritní společnosti pomoc od člověka, který zná rodinné zázemí žáků a může výrazným způsobem přispět ke zlepšení komunikace mezi romskými rodinami a školou, a žáci pozitivní vzory v lidech, kteří pocházejí ze stejného prostředí.

„Pre každého žiaka je šťastím, ak má dobrých učiteľov, ktorí mu pomáhajú orientovať sa vo svete poznania. Vo vzťahu k rómskym žiakom to platí dvojnásobne.“ (Portik, 2003. s. 86)

8.3 Doučování romských žáků a příprava na vyučování

Hromadné vyučování je podle Kaleji (2010) nejrozšířenější formou realizace výuky. Je to klasické „třídně hodinové vyučování“ po jednotlivých předmětech. To vychází z konceptu J.A. Komenského „učit všechny všemu“. Individualizovaný způsob vyučování má své jisté specifické požadavky na individualizaci výuky, které vycházejí od psychologů.

„Realizace individualizovaného vyučování se opírá o Bloomovu koncepci „Mastery Learning“. Ta počítá s žáky, kteří se učí rychleji i s žáky, kteří se učí pomaleji. Žáci se nedělí na „dobré“ a „špatné“. Důležité je vytvoření podmínek, v nichž se žáci učí.“ (Kaleja, 2010, s. 37)

Žáci by neměli být podle této koncepce limitováni časem, který by je mohl dostávat do stresu. Je třeba dopřát jim dostatek času pro jejich individuální tempo.

Pokud jsou žáci dostatečně motivováni a za případný úspěch odměňováni, mají tendenci řešit další úkoly. Důležitý je však neustálý dohled nad nimi, povzbuzování k výkonu a vytváření motivace, korigování jejich práce a pracovních postupů, a zároveň je vést k samostatnosti. (Kaleja, 2010)

Kaleja (2010) na základě empirického výzkumu v monoetnické škole v Ostravě, který v průběhu školního roku 2009/2010 prováděla Habrovská na vzorku 46 romských žáků, uvádí, že zatímco žákům prvního stupně s domácími úkoly pomáhají matky nebo různá občanská sdružení, kam tito žáci docházejí, žáků druhého stupně nepomáhá nikdo a oni tak své školní povinnosti často zanedbávají či dokonce vůbec neplní. Romští žáci prvního stupně mají celkově v oblasti vzdělávání vyšší aspirace a sní o vysokoškolských profesích jako je např. učitel, lékař či právník. Žáci druhého stupně v souvislosti s výsledky své školní práci volí učební obory. Zajímavým poznatkem vyplývajícím z tohoto výzkumu jsou také důvody, proč žáci chtějí chodit do školy. Žáci prvního stupně chodí do školy kvůli touze naučit se nové věci, žáci druhého stupně se diferencují dle pohlaví: dívky se často těší na paní učitelku, chlapi se těší na kamarády, nebo, jak sami uvádějí, chodí do školy proto, že musí. Z uvedeného výzkumu také vyplynulo, že rodiče, coby jejich vzory, jsou téměř ve všech případech nezaměstnaní a pobírají dávky státní sociální podpory.

9 Praktická část

9.1 Základní škola Havlíčkovo náměstí

Základní škola Havlíčkovo náměstí, na níž byly realizovány následující případové studie, se nachází na obvodě Prahy 3, v městské části Žižkov, kde je počet romských dětí, jak uvádí Šotolová (2001) trojnásobně vyšší než je pražský průměr.

„Náročnou a léty ověřenou praxí se podařilo škole dokázat, že romské děti jsou vzdělavatelné v rámci základního školství.“ (Šotolová, 2001, s. 51)

Z počátku bylo na škole zřízeno jen několik romských tříd.

„Rozhodnutím ONV v Praze 3 byla ve školním roce 1967/1968 na ZŠ Komenského náměstí v Praze 3 zřízena experimentální první třída pro děti romského původu. V průběhu dvou let byly otevřeny další dvě třídy. V současné době jsou specializované třídy pro romské žáky 1.-3. ročníku při Fakultní základní škole Havlíčkovo náměstí. Specializované třídy na Žižkově jsou jediné svého druhu v Praze.“ (Šotolová, 2001, s. 51) Postupem času však na škole romských dětí přibývalo a neromských dětí ubývalo, takže současná situace je taková, že na škole je drtivá většina romských žáků.

Tato základní škola nabízí svým žákům vzdělávání v prostředí, v němž je uplatňován diferenciovaný přístup ke specifickým potřebám jednotlivých dětí. Pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vytváří komplexní vzdělávací program. Výuka probíhá v menších třídních kolektivech po cca 15 dětech. Může tak být plně respektováno individuální tempo jednotlivých žáků. (www.havlicak.cz)

Dle Šotolové (2001) klade škola důraz zejména na:

- zvýšenou pozornost výuce českého jazyka, čímž dětem poskytuje možnost vyrovnat jazykový handicap
- vhodnou motivaci, časté střídání činností, nepřetěžování žáků a neodrazující klasifikaci
- informovanost učitelů o sociálních a ekonomických podmínkách svých žáků
- komunikaci a spolupráci s rodiči

Ve školním roce 1995/1996 zde byla otevřena přípravná třída, protože většina dětí, které na školu přicházejí, nenavštěvovala žádné předškolní zařízení.

Na škole bylo také zřízeno školní poradenské pracoviště, jehož hlavním úkolem je vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jejich rodiny. Zde působí tým v největším možném obsazení pracovníků: výchovný poradce, metodik preventista, školní speciální pedagog a školní psycholog. (www.havlicak.cz) Právě na personální obsazení klade škola velký důraz. Pracuje zde stabilizovaný kolektiv pedagogů, který respektuje kulturní odlišnost žáků a snaží se jim v největší možné míře vytvářet podnětné a stimulující prostředí. V současné době zde působí pět asistentů pedagoga. (www.havlicak.cz)

9.2 Případové studie

K všem těmto pěti případovým studiím bylo využito nestrukturovaného rozhovoru. Rozhovor probíhal s každým respondentem zvlášť v budově ZŠ Havlíčkovo náměstí, kde všichni dotazovaní pracují jako asistenti pedagoga. S každým z nich byl veden cca hodinový rozhovor ve třídě po vyučování. Dotazovaní byli na své rodinné zázemí a dětství, které má vliv na volbu budoucího povolání, vzdělání, svůj současný život, náplň práce a postoje ke vzdělávání Romů. Rozhovor probíhal neformálně, dotazovaní byli velmi ochotní a vstřícní, odpovídali na všechny otázky.

Cíle

Případové studie jsou rozčleněny v závislosti na původu zúčastněných asistentů. První tři jsou Romové, následující dva neromové. Hlavním záměrem je porovnat jejich pohledy na vzdělávání Romů a přístupy ke vzdělávání romských dětí. Rodinné zázemí asistentů romského původu se liší od neromských asistentů, proto je na něj v následujících třech kazuistikách kladen poměrně velký důraz.

9.2.1 Případová studie č. 1, 2 a 3

Tito tři dotazovaní jsou romské národnosti. Na Základní škole Havlíčkovo náměstí pracují v pozici romského asistenta pedagoga. Jejich národnost je zde, jak sami uvádějí, přínosná. Děti je vnímají jako sobě blízké, jako „své“.

Dílčí cíle

Cílem těchto třech případových studií je ukázat, že Romové mohou dosáhnout vzdělání a dobrého pracovního zařazení, což tito tři účastníci dokazují. Jsou si vědomi toho, že vzdělávání je velkou hodnotou, a to se snaží předávat svým žákům, kteří jsou stejné národnosti jako oni a mohou tak v nich vidět svůj vzor. Velká pozornost je věnována jejich rodinnému zázemí a postupnému vzdělávání. Cílem je ukázat, že celoživotní vzdělávání, rekvalifikace a pracovní kurzy jsou možností, jak mohou Romové získat lepší pracovní uplatnění.

9.2.1.1 Případová studie č. 1 – paní Vlasta

Rodinné zázemí, dětství a vzdělání

Paní Vlasta pochází z Mělníku, kde také absolvovala základní školu. Jejím snem bylo stát se módní návrhářkou anebo právě práce s dětmi. Ona sama vyrostla jako nejstarší ze čtyř dětí. O své tři mladší sourozence se vždy velmi ráda starala, nejspíš odtud pochází její celoživotní touha pracovat s dětmi. Její rodiče mající jen základní vzdělání byli oba pracující. Maminka jako uklízečka na základní škole, kam paní Vlasta chodila, a tatínek v podniku. Jako malá se s Romy příliš nestýkala. V první třídě měla velké problémy zapadnout do dětského kolektivu. Nikdo s ní nechtěl kamarádit ani sedět v lavici. Děti podpořeny svými rodiči jí často nadávaly do „Cikánek“. Tento pojem dosud nikdy neslyšela, nechápala, v čem je jiná, proč jim tolik vadí. Chtěla být jako ostatní děti, kamarádit se s nimi, zapadnout. Vyvolávalo to v ní touhu dokázat jim, že i ona je pro ně „dost dobrá“. Její babička byl švadlena, takže se soustředila především na oblast módy, skrze níž chtěla spolužákům dokázat, že není „socka“. Postupem času začaly děti samy poznávat, že se nemají proč bát ani posmívat a začaly ji přijímat mezi sebe.

Její babička velmi lpěla na vzdělání svých dětí i vnoučat. Sama byla téměř negramotná, což vnímala jako svůj velký handicap a chtěla, aby všech jejich šest dětí mělo nějaké vzdělání.

Maminka paní Vlasty vyrůstala v dětském domově, takže s touto rodinou žádné styky nemá. Pocházela ze čtyř dětí, nebyly však všichni ve stejném dětském domově, takže se jejich rodinné vazby zpřetrhali.

Po ukončení základní školy nastoupila na sociálně-právní školu, která sídlí v budově ZŠ Havlíčkovovo náměstí. Zde se tedy během svého maturitního studia setkávala s romskými žáky této základní školy, a stále více toužila s nimi pracovat. Později ze své vlastní iniciativy zašla za paní ředitelkou s žádostí o místo jakožto asistent pedagoga. Pro tuto práci musela absolvovat ještě speciální kurz pro asistenty, po jehož absolvování nastoupila jako vychovatelka v družině, kde strávila čtyři roky. Od září roku 2013 působí v první třídě. Jak sama říká, z počátku si svoji práci a problémy s ní spojené, nosila domů. Velmi ji trápilo, že některé děti žijí v tak nuzných podmínkách.

Současná situace

Paní Vlasta působí na ZŠ Havlíčkovo náměstí letos již pátým rokem. Má dvě děti – šestnáctiletého a osmnáctiletého syna. Mladší z nich hraje fotbal za pražský klub Sparta, ten starší studuje ekonomické lyceum. Její manžel je také Rom, společně bydlí v nově postaveném domečku v Neratovicích, odkud každý den dojíždí do práce. Romsky paní Vlasta neumí. Mluví česky a slovensky – ze Slovenska pochází část její rodiny.

Jak vnímá problematiku vzdělávání Romů

Paní Vlasta vidí velký problém v tom, že vzdělání není v romské populaci velkou hodnotou. Ačkoliv se podle jejího názoru neromská společnost na Romy dívá skrz prsty, často zcela neoprávněně, Romové jim k tomu sami dávají důvod právě skrze neschopnost akceptovat většinové požadavky a hodnoty. Paní Vlasta vnímá vztahy mezi naší majoritní společností a romskou populací jako velmi napjaté. Denně se setkává s tím, že je kvůli své národnosti znevýhodňována. Tvrdí však, že Romové se od majoritní společnosti mají stále co učit. Jí samotné velmi pomohlo, že jakožto jediná Romka mezi neromy byla vnitřně „nucena“ dokázat jim, že i ona může něčeho dosáhnout. Ona sama vnímá více než devadesátiprocentní romskou převahu na ZŠ Havlíčkovo náměstí jako problém. Děti jsou tak v kontaktu téměř výhradně s Romy, což jim integraci do majoritní společnosti příliš neusnadňuje. Podle jejího názoru by se od neromských spolužáků mohli mnohé naučit, o což jsou ve výhradně romském kolektivu ochuzeni.

Svojí práci na ZŠ Havlíčkovo náměstí vnímá jako velmi přínosnou. Podle jejího názoru v této škole pracují opravdu skvělí odborníci. Paní učitelky zde učí několik let, a ačkoliv samy nejsou Romky, mají pro ně pochopení. Paní Vlasta říká, že pro práci s Romy musí mít člověk, který sám není Rom, mnoho trpělivosti, pochopení a hlavně empatie.

Shrnutí

Paní Vlasta je sebevědomá žena, která si šla vždy za svým cílem. Věděla, co chce, a toho také dosáhla. Velkým stimulantem pro ni byli neromští spolužáci a kamarádi.

9.2.1.2 Případová studie č. 2 – paní Kristina

Rodinné zázemí, dětství a vzdělávání

Paní Kristina se narodila v Lánech jako nejmladší ze šesti dětí, její rodina však tehdy bydlela na Slovensku. Postupně sem jednotlivý členové její rodiny přicházeli za prací. Tatínek dostal místo jako dělník ve fabrice. Všichni členové její rodiny mají jen základní vzdělání. Maminka hned po základní škole pracovala jako kuchařka. Paní Kristina, ačkoliv chtěla studovat dál, musela nastoupit hned po základní škole také do práce, aby pomohla s domácí tíživou finanční situací. Mnoho let se živila jako uklízečka a ve volném čase pracovala s dětmi jako vedoucí tanečního kroužku.

K této práci se dostala úplně náhodou. Dříve uklízela na Pražském hradě. Její známá, pracující tehdy jako kurátorka a zabývající se o romské děti, jí navrhla, zda by se nechtěla jako dozor účastnit letního tábora pro děti. (Paní Kristina totiž v té době vedla taneční kroužek pro děti). Po návratu jí nabídla, zda by nechtěla nastoupit do školy, kde tato známá dříve učila jakožto romská asistentka pedagoga. Paní Kristina nabídku přijala a absolvovala půlroční kurz. Před ním měla pouze základní vzdělání, což tehdy k absolvování kurzu stačilo. (V současné době by měli mít uchazeči o kurz složenou maturitní zkoušku).

Současná situace

Paní Kristina pracuje v ZŠ Havlíčkovo náměstí již 8 let. První rok pracovala v první třídě a poté až do současnosti působí v přípravném ročníku. Již několik let bydlí na Žižkově, takže se zná osobně téměř se všemi rodinami svých žáků. Rodiče jí tak vnímají jako prostředníka mezi sebou a školou. Chodí za ní s různými problémy – i finančními (např. když nemají na zaplacení družiny). V přípravném ročníku, kde je jakožto asistentka pedagoga, učí paní učitelka, která učila i jejího syna. V současné době učí paní Kristina už dokonce i děti svých bývalých žáků. Dochází tak k tomu, že se většina rodičů jí zná ze své vlastní zkušenosti a má k ní tak i větší důvěru.

Paní Kristina hovoří česky, slovensky i romsky. Podle ní však mnoho současných romských dětí romsky neumí. Toto vnímá jako velký problém. Ona sama je Romkou hrdou na svoji kulturu i jazyk.

V současné době ZŠ Havlíčkovo náměstí, kde pracuje, navštěvuje její vnuk. Paní Kristina má tři děti ze dvou manželství – jednoho syna a dvě dcery. S nejstarším synem

z prvního manželství, který se učil na hrnčíře, ale školu nedodělal, se příliš nestýká. Prostřední dcera je mentálně postižená, navštěvovala základní praktickou školu, bydlí stále s paní Kristinou. Nejmladší dcera nějakou dobu pracovala také jako asistentka pedagoga na stejné základní škole. Nyní má dvě děti – staršího syna navštěvujícího tuto školu a mladšího pětiletého syna.

Jak vnímá problematiku vzdělávání Romů

Ona sama, jakožto člověk pohybující se v oblasti vzdělávání, považuje vzdělání za velkou hodnotu a investici do budoucna.

Paní Kristina je toho názoru, že by pracovnímu uplatnění Romů prospělo obnovení tradičních romských řemesel, jako je např. košíkářství. Většina dětí ze základní školy, kde pracuje, odchází na obor kuchař-číšník.

Kdyby si ona sama mohla znovu zvolit svoji profesi, zaměřila by se znovu na děti, avšak tentokrát prý jako zdravotní sestra. Na zdravotní školu jít studovat nemohla z finančních důvodů.

Shrnutí

Že má paní Kristina nadání pracovat s dětmi, to bylo při návštěvě jejích hodin znát. Je důsledná a dbá na dodržování pravidel, což je jedním z účelů přípravného ročníku, kde působí. Děti z ní mají respekt a vnímají ji jako autoritu. Zároveň však působí i uklidňujícím až mateřským dojmem, takže dětem, které dosud nebyly zvyklé na prostředí mimo domov, dává určitý pocit jistoty a bezpečí. Velkou výhodou pro práci s těmito dětmi je paní Kristině také fakt, že bydlí nedaleko většiny z nich a zná se tak i s jejich rodiči.

9.2.1.3 Případová studie č. 3. – pan Pavel

Rodinné zázemí, dětství a vzdělání

Pan Pavel pochází z pěti dětí, je jedním z druhorozených dvojčat. Jeho rodiče mají základní vzdělání, oba pochází z mnohapočetné rodiny (otec z deseti, matka z osmi dětí) a celý život se živili manuálně. Pan Pavel vyrostl na Žižkově a navštěvoval Základní školu Havlíčkovo náměstí. Po ukončení základní školy z finančních důvodů začal pracovat se svým otcem. Šlo o manuální práce všeho druhu. Pan Pavel však snil o tom, že jednou bude studovat. Když mu bylo devatenáct let, jeho bratranec, který tehdy necelý rok dělal na ZŠ Havlíčkovo náměstí prvního romského asistenta pedagoga, nabídl Panu Pavlovi možnost pracovat s dětmi. Ten možnost přijal a nastoupil do práce, během níž si dodělal kurz pedagogického minima, který se skládal z týdenního kurzu v Ostravě a týdenního kurzu v Praze. Při práci si pak dálkově dodělal střední školu - sociálně-právní obor na evangelické akademii v Praze, po maturitě pokračoval ve studiu na pedagogické fakultě UK, kde absolvoval tři semestry a pak nastoupil na filosofickou fakultu, kde v současné době při práci studuje romistiku.

Současná situace

V současné době pracuje pan Pavel jako romský asistent na ZŠ Havlíčkovo náměstí již patnáctým rokem. Působí na prvním stupni, momentálně ve druhé třídě. Třidu i třídní paní učitelku obvykle provází po celých pět let. Jeho nynější třída je jeho v pořadí třetí kmenovou třídou. Vedle toho také učí tělesnou výchovu na druhém stupni, takže přichází do kontaktu i se staršími žáky. Práce ho velmi baví a naplňuje, a chtěl by se jí věnovat i nadále. Rád by se vrátil zpět na pedagogickou fakultu a dostudoval nějaký obor zaměřený na vzdělávání.

Jeho manželka není Romka, v jeho práci i studiu ho velmi podporuje, ona sama pracuje v podobném oboru – je sociální pracovnící. Spolu mají dvou a půlletou dcerku.

Jak vnímá problematiku vzdělávání Romů

Velkým problémem je podle pana Pavla brzké rodičovství, které je u Romů stále poměrně časté. Mladým dívkám a mužům tak jejich ambice vzdělávání se ustupují před rodičovskými povinnostmi. Stejně jako před léty on, mnoho mladých Romů nastupuje

časně do zaměstnání. Je to z finančních důvodů, které často souvisejí právě s brzkým rodičovstvím. Vzdělávání jakožto hodnota, která své plody přinese až za několik let, proto není brána tolik vážně.

Podle něj by měly být romské děti co nejvíce integrovány do běžných tříd s převahou neromských dětí. Říká, že by tak ve svých spolužácích mohly mít dobrý vzor, který by je mohl pohánět kupředu a motivovat je k dosahování lepších výsledků.

Shrnutí

Pan Pavel má vzhledem k délce svého působení jako asistent pedagoga velké zkušenosti s prací s dětmi. Že je pro žáky vzorem dokazuje i to, že mu, jak sám uvádí, některé děti říkají, že by ho chtěli následovat a „být učitelem“.

9.2.2 Případová studie č. 4 a 5

Následující dva asistenti nejsou Romové. Jejich rodinné zázemí je odlišné oproti romským kolegům, stejně tak cesta jejich vzdělávání. Oba pochází z dobře fungujících běžných bílých rodin, jejich rodinné zázemí lze považovat za zcela standardní, proto na něj při rozhovoru nebyl kladen tak velký důraz. Větší pozornost bude věnována jejich pohledu a názoru na problematiku vzdělávání Romů s pozice neromského asistenta.

Dílčí cíle

Na těchto dvou případových studiích je naším hlavním cílem ukázat, jak vnímají romské žáky neromští pedagogičtí pracovníci, respektive asistenti a zda svůj neromský původ vnímají jako handicap pro práci s Romy či nikoliv.

9.2.2.1 Případová studie č. 4 – pan Oldřich

Rodinné zázemí, dětství a vzdělávání

Pan Oldřich vyrůstal v dobře fungující rodině. Ačkoliv dříve pracoval jako grafik, se školou spolupracoval již dříve, např. při lyžařských kurzech. Byl přijat jako asistent pro jednoho žáka, ten však ze školy odešel a pan Oldřich začal působit jako asistent pedagoga a zástup za učitele angličtiny na druhém stupni.

Současná situace

Pan Oldřich zde pracuje třetím rokem. Studuje obor výchova ke zdraví. V současné době je asistentem ve více třídách, mimoto doučuje matematiku dva žáky z druhého stupně – z 6. a 8. třídy.

Po ukončení tohoto školního roku chce změnit zaměstnání.

Jak vnímá problematiku vzdělávání Romů

Vztahy mezi žáky a asistenty jsou podle pana Oldřicha na kamarádské úrovni, někdy dokonce dochází k tomu, že mu tykají. Romští asistenti jsou podle něj v určité výhodě, která pramení zejména ze znalosti rodinného prostředí žáků. Mají prý také o

něco větší respekt, protože je žáci vnímají jako sobě rovné, jako někoho, kdo je pochopí spíše než „gadžo“.

Velkým problémem je podle něj komunikace s rodiči. Na třídní schůzky obvykle přijdou rodiče zhruba tak dvou až tří dětí ze třídy, a to, jak on sám uvádí, jsou většinou rodiče těch „nejhodnějších.“ Děti mají většinou více sourozenců, často nevlastních, takže se jejich rodina rozrůstá o další „strýčky“ a „tatínky“, což komunikaci se školou může ještě více komplikovat. Domácí příprava většiny dětí je téměř nulová. Většina rodičů se o školní práci a docházku svých dětí začne zajímat až ve chvíli, kdy hrozí vážnější kázeňské sankce. Nejčastějšími prohřešky žáků bývá ničení majetku nebo drzost vůči učitelům.

Pan Oldřich, který pracuje i se žáky na druhém stupni a má tak určitý přehled o jejich výběru středních škol, říká, že většina dětí má příliš nízké cíle, ačkoliv by vzhledem ke svým školním výsledkům mohli získat vyšší vzdělání. Často se při své práci setkává s počítačově nadanými chlapci, kteří si volí učňovské obory typu kuchař či cukrář jen proto, aby se nemuseli více učit.

Shrnutí

Pan Oldřich svůj neromský původ vnímá jako drobný handicap zejména v oblasti respektu ze strany žáků. Ačkoliv měl již dříve určité pedagogické zkušenosti např. jako vedoucí táborů a současné vztahy mezi ním a žáky popisuje jako kamarádké, po ukončení tohoto školního roku by rád, jak sám uvádí, směřoval někam jinam.

9.2.2.2 Případová studie č. 5 – pan Martin

Rodinné zázemí, dětství a vzdělávání

Po základní škole strávil rok na střední průmyslové škole, po němž nastoupil na učební obor kuchař. Pak absolvoval střední školu zaměřenou na cestovní ruch, kde získal maturitu.

Na Základní školu Havlíčkovo náměstí nastoupil pan Martin na náhradní vojenskou službu, která trvala rok a půl, kdy na škole pomáhal zejména s administrativní činností. Mezitím odešla na mateřskou dovolenou tehdejší školnice, takže zde hned po ukončení civilní služby získal pan Martin pracovní místo jako školník. Tuto práci vykonával čtyři roky, tedy do té doby, než se původní školnice vrátila zpět do práce. Pak bylo panu Martinovi nabídnuto místo asistenta pedagoga (opět jako záskok).

Současná situace

Jako asistent pedagoga pracuje pan Martin již pět let, nyní působí ve čtvrté třídě. Jeden pedagogický kurz absolvoval již při nástupu na tuto pozici, v současné době si dodělává další – roční kurz asistenta pedagoga.

Jak vnímá problematiku vzdělávání Romů

Práce s dětmi ho baví a myslí si, že ho žáci mají rádi. Svůj neromský původ nevnímá jako výrazný handicap. Podle něj ve vztahu zdejších žáků k němu sehrál velkou úlohu fakt, že na škole působí již deset let, a ačkoliv zde nezastával roli učitele, vychovatele ani asistenta, s dětmi do kontaktu přicházel – jezdil s nimi i na lyžařské výcviky apod. Prostředí této školy je podle něj velmi „domácké“ a všichni se zde dobře znají, což je podle něj výhoda pro pedagogickou práci. Některé s dětí, které navštěvovaly školu v době, kdy zde pracoval jako školník, a s nimiž se zde setkával, jsou v současné době již v pozici rodičů – on tak získává velkou výhodu při komunikaci s nimi.

Podle něj je asistentů zapotřebí zejména na prvním stupni, kdy se děti musejí adaptovat a přivyknout školnímu prostředí, takže se domnívá, že fakt, že téměř všichni zdejší asistenti působí právě na prvním stupni, je dobře.

Na škole je podle jeho názoru poměrně dost dětí, které by, nebýt pomoci asistentů, pravděpodobně přestoupili na některou z praktických škol. Na této škole je však kladen velký důraz na respektování individuálního tempa jednotlivých žáků, takže s pomocí asistentů děti učivo zvládají.

Shrnutí

Pan Martin se v prostředí romských dětí chová velmi přirozeně, je znát, že je na škole již dlouhou dobu. Jeho neromský původ se nejví jako handicapující.

9.3 Závěr praktické části

První tři účastníci, tedy Romové, vnímají svůj romský původ jako výhodu pro práci s romskými dětmi. Všichni však dodávají, že na ZŠ Havlíčkovo náměstí panuje velmi přátelská, téměř až rodinná atmosféra a vzhledem k tomu, že mnoho učitelek je na škole již dlouhou dobu, a často učili rodiče svých současných žáků, důvěra rodičů k nim jakožto neromům není o nic menší než k asistentům romského původu.

Paní Kristina i pan Pavel znají prostředí Žižkova a mnoho rodičů osobně. Pan Pavel zde navštěvoval základní školu, paní Vlasta zde studovala střední školu. Všichni tři tedy prostředí a okolí školy znali ještě před nástupem na tuto pozici, což vnímají jako výhodu pro práci, komunikaci a utváření partnerství s rodiči svých žáků.

Pan Pavel a Paní Kristina měli v době nástupu na pozici romského asistenta základní vzdělání a vzdělávali se až během svého působení zde. Paní Vlasta měla dokončenou střední školu již v době nástupu. Všichni však pocházejí z rodin s nižším vzděláním. Pan Pavel a paní Kristina nastoupili hned po ukončení základní školy do práce, aby pomohly s domácí finanční situací, později se jim naskytla možnost této práce a s ní spojeného dalšího vzdělávání. Všichni tři jsou důkazem toho, že celoživotní vzdělávání a absolvování kurzů je cestou k lepší pracovní pozici.

Poslední dva účastníci, tedy neromové, měli již při nástupu na pozici asistenta pedagoga ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou. Přijetí této práce pro ně neznamenovalo další vzdělávání, tak jako v případě pana Pavla nebo paní Kristiny, jen absolvování povinného pedagogického kurzu.

Asistentů je na škole pět a působí téměř výhradně (až na pana Oldřicha, který zde doučuje dva žáky a pana Pavla, který zde učí tělesnou výchovu) na prvním stupni. Zatímco pan Martin potřebu působení asistentů i na druhém stupni necítí, pan Pavel ano. Na druhém stupni se zvyšuje počet kázeňských přestupků a je zde velmi slabá docházka žáků. Našlo by se zde určitě více žáků, kteří by potřebovali individuální doučování, jaké poskytuje pan Oldřich jednomu žákovi z šestého a jednomu z osmého ročníku.

Z výpovědí účastníků vyplývá, že asistenti pedagoga jsou pro školu velkým přínosem. Ať už to jsou Romové, které vnímají žáci jako sobě bližší, nebo neromové, poskytují dětem individuální přístup. Jsou velkou pomocí vyučujícím, kteří, ačkoliv je ve třídě snížený počet dětí, by se nemohli dostatečně věnovat každému žákovi. Asistenti

pedagoga pomáhají jednotlivým dětem s řešením konkrétních úkolů při výuce, ta se tak stává velmi individualizovanou. Škola je tak schopna nabídnout vzdělávání i dětem, které by, jak uvádí pan Martin, bez pomoci asistentů a respektování individuálního tempa každého z nich, jinak s velkou pravděpodobností přestoupily na praktickou školu. Tato škola tak může respektovat nejen rozdílné nároky svých žáků v oblasti kulturní, ale také nároky vzdělávací.

Pohled na vzdělávání Romů se u těchto pěti respondentů příliš neliší. Všichni jsou si vědomi toho, že přístup ke vzdělávání je u Romů vzhledem k jejich odlišnému hodnotovému systému poněkud jiný. Vědí, že problémem a překážkou ve vzdělávání mnoha romských dětí je zejména nižší socioekonomická úroveň rodin související s časným rodičovstvím a velkým počtem dětí. Všichni se však snaží dělat maximum pro to, aby romským dětem se vzděláváním co nejvíce pomohli. Shodují se také v tom, že by měli být co nejvíce integrováni mezi děti z majoritní společnosti, protože se mohou v mnohém vzájemně obohatit.

10 Závěr

V práci jsem shrnula základní historická fakta o vstupu Romů do našich dějin s cílem poukázat na důležitost znalostí odlišných kultur, s nimiž se každodenně setkáváme. Mnohé negativní reakce majoritní společnosti, v nichž lze často zaznamenat jakési obavy vůči Romům, pramení do jisté míry právě z neznalosti jejich kultury a historických souvislostí, a hlavně předsudků, které si majoritní společnost vytváří již od jejich příchodu na naše území.

Právě tato neznalost a nepochopení romské kultury je spolu s násilnou asimilací Romů opřenou o často až represivní opatření v průběhu celé té dlouhé doby, během níž s námi sdílejí území, jednou z hlavních příčin jejich současné situace, v níž jsou, jak uvádí Šotolová (2011), stále sociálně nejslabší a nejméně vzdělanou skupinou společnosti.

V souvislosti se současným pojetím vzdělávání Romů jsem se zaměřila zejména na afirmativní přístupy jakými je zřizování přípravných ročníků a pozice asistentů pedagoga. Právě na ně jsem orientovala svoji praktickou část s cílem zjistit názory jednotlivých asistentů na vzdělávání romských dětí a porovnat jejich přístupy k němu s ohledem na jejich romský či neromský původ. Tato praktická část ukázala, že nejdůležitějším předpokladem pro práci s Romy je respektování jejich kulturních odlišností a potvrdila přínos jejich pozice a práce pro žáky i pedagogy.

Jak uvádí Kaleja (2011) realizace inkluzivního vzdělávání romských žáků si žádá širokou škálu podpůrných mechanismů a opatření. Je však také nutné a svým přínosem nenahraditelné do edukačního procesu žáka zapojit jeho rodinu a spolupracovat s ní. Tato práce stručně nastínila situaci romských rodin, odlišnost jejich hodnot a pojetí výchovy. Zmiňuje se také o sociálním vyloučení některých rodin a jeho dopadu na socializaci romských žáků. V souvislosti s tím také načrtává problematiku romského žáka jako dítěte v riziku problémů a poruch chování.

Problematika vzdělávání Romů je velmi aktuálním speciálně pedagogickým tématem. Kvalita života vzdělanějších lidí bývá obvykle vyšší. Lidé s vyšším vzděláním mají větší šanci získat dobré pracovní místo a s ním spojený lepší sociální status a ekonomické zabezpečení. Tito lidé prý také páchají méně trestných činů než lidé s nižším vzděláním. Podpora vzdělanosti Romů je investice pro celou naši společnost.

Resumé

Práce je stručným přehledem historických faktů a informací o současné koncepci vzdělávání Romů v ČR. V souvislosti s ním zmiňuje základní determinanty jejich edukace, podává informace o sociálním vyloučení romských rodin a uvádí možná rizika problémového chování romských žáků. Zabývá se afirmativními přístupy, zejména působení asistentů pedagoga na školách, na něž je zaměřena praktická část práce.

Résumé

This thesis is a brief survey of history facts and information about existing conception of Roma education in the Czech Republic. In connection with this education, it concerns basic determinants of Roma education, provides information about social exclusion of Roma families, identifies possible risks of Roma children's troubleshooting behaviour. It deals with an affirmative approaches, especially work of education assistants in schools, which is focused in the practical part.

Seznam literatury a dalších zdrojů

FRAINOK, Petr – KALEJA, Martin – ZEZULKOVÁ, Eva. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6

HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8

NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-952-2

PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov: asistent učiteľa*. 1. vyd. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4

SAMKOVÁ, Klára A. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. 1. vyd. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2., rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5

Zpráva o stavu romských komunit České republiky 2004 a koncepce romské integrace. Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-49-8

ZÁKLADNÍ ŠKOLA, HAVLÍČKOVO NÁMĚSTÍ. *Zaměření školy* [online]. 2006 [cit. 2013-04-20]. <<http://havlicak.cz/zamereni.php>>