

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Analýza příčin neúspěšnosti romských žáků na základní škole

**Analysis of Reasons Leading to Primary School Failures of Romany
Children**

Rigorózní práce

Vedoucí rigorózní práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Autorka rigorózní práce: Mgr. Dana Míková

Bydliště: Šumavská 180, Volary

Měsíc a rok dokončení rigorózní práce: listopad 2012

ANOTACE

Rigorózní práce „**Analýza příčin neúspěšnosti romských žáků na základní škole**“ pojednává o problematice vzdělávání romských dětí, a to především na počátku školní docházky. Práce hledá příčiny nejen na straně romské komunity, tradiční výchovy dětí a přístupu rodičů ke škole, ale i na straně nedostatečně vzdělaných a pro tuto oblast nepřipravených pedagogů, nastaveného školského systému a postavení romské menšiny v majoritní společnosti v závislosti na vzdělání. Práce se zabývá potřebností vzdělávat romské žáky v základním vzdělávacím proudu na základních školách a poukazuje na neúměrné přeřazování romských žáků na jiné typy škol.

ANNOTATION

The rigorous work „**Analysis of Reasons Leading to Primary School Failures of Romany Children**“ tells about the educational issues of Romany children and especially at the beginning of their school attendance. The work is looking for reasons not only on the side of the Romany community, the traditional children education and the parental attitude to school, but also on the side of insufficiently educated and for this area unprepared teachers, the school system set up and the place of the Romany minority in the majority society with dependency on education. The work deals with the necessity to educate the Romany children as a part of the main educational stream at primary schools and highlights the disproportionate transfer of Romany children to other types of schools.

Klíčová slova

Romové, romské dítě, škola, vzdělávání, výchova, pedagog,

Keywords

Romany, Romany child, school, education, upbringing, teacher

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma „Analýza příčin neúspěšnosti romských žáků na základní škole“ vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. PaedDr. Evy Šotolové, Ph.D. a s použitím literatury uvedené v seznamu.

Souhlasím s tím, aby tato rigorózní práce byla k dispozici pro studijní účely.

Ve Volarech dne 3. 11. 2012

Mgr. Dana Míková

Děkuji všem romským přátelům, spoluobčanům, především rodičům mých žáků a jejich rodinám za upřímné a vřelé přijetí do jejich soukromí, kde jsem měla možnost poznávat skutečnou mentalitu, hodnoty, pohostinnost a lidské osudy v romské komunitě, včetně romského jazyka. Děkuji všem Romům napříč generací za ochotu během realizace mého empirického šetření.

Děkuji odborníkům přes romskou komunitu za pomoc, rady, konzultace odborných problémů a vlídné přijetí. Za psychickou podporu hlavně v dobách pocitu osamocení nad zvoleným tématem. Děkuji především Mgr. Zbyňku Andršovi Ph.D., RNDr. Milanu Pospíšilovi, Prof. PhDr. Jiřímu Strausovi, DrSc., Mgr. Anně Chválové, Marii Gailové, Mgr. Evě Košatkové, Prof. PhDr. Pavlu Říčanovi, CSc.. Velké poděkování patří i mému partnerovi a dětem za jejich podporu, pochopení a toleranci při tvorbě a konečného zpracování mé rigorózní práce.

Zvláště děkuji doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za odborné rady, předávání zkušeností a upřímnou pomoc a podporu při zpracování rigorózní práce. Děkuji nejen za odbornou pomoc, ale i za celkový a hluboce lidský přístup, který jsem velice ocenila po prvotní vzájemné oboustranné nejistotě, kdy mě s nesmírnou pokorou přijala ke spolupráci.

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 7 |
| 1 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE | 10 |
| 1.1 Romové jsou jiní | 10 |
| 1.1.1 Postavení Romů v České republice | 12 |
| 1.2. Romové ve sledované oblasti | 13 |
| 1.3. Romové a domov | 25 |
| 1.4 Romové a rodina | 27 |
| 1.4.1 Hodnota rodiny a výchova | 30 |
| 1.4.2 Tradiční zvyky a obyčeje | 30 |
| 1.4.3 Tradiční chování | 31 |
| 2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY V ČESKÉ REPUBLICE | 32 |
| 2.1 Definice | 32 |
| 2.2 Jazyk etnických menšin | 32 |
| 2.2.1 Historické mezníky jazyka etnické menšiny | 33 |
| 2.3 Evropská charta regionálních či menšinových jazyků | 35 |
| 2.3.1 Preambule Charty | 35 |
| 2.3.2 Část I Charty | 36 |
| 2.3.2.1 Definice Charty | 36 |
| 2.3.2.2 Závazky Charty | 36 |
| 2.3.3 Část II Charty | 37 |
| 2.3.3.1 Cíle a zásady | 37 |
| 2.3.4 Část III Charty | 38 |
| 2.3.4.1 Předškolní a základní vzdělávání | 38 |
| 3 ROMSKÝ JAZYK | 39 |
| 3.1 Bezpísemná komunikace | 39 |
| 3.2 Jazyk | 40 |
| 3.2.1 Jak se učíme mateřský jazyk | 40 |
| 3.2.2 Jak se učíme další jazyky | 41 |
| 3.3 Bilingvizmus | 42 |
| 3.4 Romský etnolect češtiny | 43 |
| 4 ROMSKÉ DÍTĚ V ČESKÉ ŠKOLE | 46 |
| 4.1 Právo na vzdělání | 46 |
| 4.2 Předškolní věk, rozvoj komunikačních schopností | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Předškolní vzdělávání | 50 |
| 4.4 Řečová bariéra romských dětí při vstupu do školy | 53 |
| 4.4.1 Pojmy ve třídě, školní a učební pomůcky | 54 |
| 4.4.2 Pojmy nadřazené | 55 |
| 4.4.2.1 Mláďata a zvířata | 56 |
| 4.4.3. Pojmy při vyučování | 56 |
| 4.5 Interferenční oblasti ovlivňující výuku českého jazyka | 58 |
| 4.5.1 Oblast fonetická a intonační | 59 |
| 4.5.2 Oblast gramatická | 60 |
| 4.5.3 Oblast sémanticko – lexikální | 62 |
| 5 CÍL PRŮZKUMU | 63 |
| 5.1 Použité metody | 64 |
| 5.1.1 Dotazníky | 64 |
| 5.2 Interpretace výsledků průzkumu | 69 |
| 5.2.1 Výsledky dotazníku 2 – používání jazyka | 69 |
| 5.2.2 Výsledky dotazníku 3 – znalost jazyka | 72 |
| 5.2.3 Výsledky dlouhodobého šetření | 79 |
| 5.2.3.1 Znalost a chápání jednotlivých slov | 79 |
| 5.2.3.2 Znalost a chápání větných celků | 80 |
| 5.2.3.3 Znalost a chápání obrázkového textu | 81 |
| 6 PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI VE VÝUCE ROMSKÝCH DĚTÍ | 83 |
| 6.1 Vhodné učební materiály a metody | 84 |
| 6.2 Doporučení pro pedagogy | 87 |
| 6.2.1 První kontakt romského dítěte se školou | 87 |
| 6.2.1.1 Navázání kontaktu s rodinou | 88 |
| 6.2.1 Pracovní prostor | 89 |
| 6.2.2 Čtení a psaní | 90 |
| 7 ZÁVĚR | 92 |
| 8 SEZNAM LITERATURY | 95 |
| 9 RESUME | 98 |

ÚVOD

Před rozhodnutím a samotným výběrem tématu mé rigorózní práce předcházela několikaletá praxe učitelky na prvním stupni na základní škole ve Volarech. Velkou motivací se pro mě stávaly postupně získávané zkušenosti ať už v roli již samotné žákyně, studentky, matky školáků nebo přímo pedagoga. V neposlední řadě mě ovlivňovala ve svých názorech a postojích na tradiční základní školu i řada přátel, rodina a lidé kolem mě. Nejen tedy osobní zkušenosti, ale i ty léty předávané, mě stále více utvrzovaly o negativním vlivu tradiční školy.

Dlouhodobé poškozování v oblasti návyků a postojů, zážitky strachu, nespravedlnosti, křivd i nudy, to jsou zážitky a vzpomínky na základní školu většiny dospělých i když je postupem času zlehčují a vypráví jako humorné. K tomuto výčtu negativ postupem času přibývala i další fakta a úskalí českého školství. Současná základní škola (dle mého názoru) nerozvíjí individuální schopnosti a dispozice žáků, vytváří závislost na autoritách, nepodněcuje k zvyšování sebevědomí, dostatečně nerozvíjí kritické myšlení ani komunikační dovednosti, více než na spolupráci klade stále důraz na soutěžení a tím na dokazování druhým, že jsou horší než já sám. Stále nerespektuje a neklade důraz na individualitu žáka na jeho podmínky, zázemí a specifické potřeby. Znamka je stále odměnou za práci žáka, stejně tak odměny a tresty zůstávají důležitými prostředky výchovy a vzdělávání, škola neučí a nevede žáky k zodpovědnosti, ale pouze k poslušnosti.

Všechny základní školy již několik let pracují podle vlastního, individuálně sestaveného školního vzdělávacího plánu, tzv. „ušitého na míru“, který často obsahuje stovky stránek. Na každé stránce je popsáno několik klíčových kompetencí, dovedností, které jsou protkány individuálními přístupy, novými metodami práce, smysluplností a přiměřeností učiva, rozvojem osobnosti, alternativními přístupy, aktivitou dětí, spoluprací, pohodou a příjemným klimatem ve třídách.

Na otázku *„Do jaké míry slouží tyto vzdělávací plány nejen teoreticky, ale i v praktickém a reálném životě škol?“* si musí každý člověk, žák, rodič či pedagog odpovědět sám na základě svých vlastních zkušeností.

Skutečnost, že současný učitel, především jeho centrální pozice, který všechno umí, nedokáže opustit mocenský a autoritářský vztah k dětem, znamená negativní vliv na vývoj komunikace již v počátcích. Zároveň takovýto pedagog se staví do role soupeře a nedokáže ani s rodiči navázat vztah přátelský nebo rovnocenný. Učitel, který je zvyklý jen vyhrávat, nařizovat, zakazovat, udělovat tresty, odměny a jednat z pozice síly, těžko sestoupí z pozice pomyslného piedestalu. Nestane se ze dne na den pouze kvůli školnímu vzdělávacímu plánu laskavým, spravedlivým, empatickým. Nestane se ani tím, který bude umět vytvořit ve třídě bezpečné klima a zároveň nejlepší podmínky proto, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit.

Výše uvedená negativa tradiční české školy a „kvalita“ pedagogů postihují, a dokonce ovlivňují většinu školní populace. Nelze opomenout množinu žáků, kteří však tato negativa vnímají ještě mnohem citlivěji, silněji a emotivněji – romské děti. Vzhledem k jejich rozdílné rodinné výchově a tradicím této komunity jsou často ve složitější situaci a postavení než žáci většinové společnosti.

Jako motivaci, vedoucí k cíli mé rigorózní práce si dovolím uvést vlastní příběh z praxe.

*Jde o případ romského chlapce Michala, se kterým jsem se potkala na začátku své praxe učitelky, kdy jsem poprvé učila první třídu. Dnes již téměř třicetiletý Michal byl přiřazen do mé třídy prvňáčků již jako desetiletý chlapec. Důvod byl v té době jednoznačný. Rodiče nedali souhlas k přeřazení do zvláštní školy a počet opakování ročníku tehdy nebyl nijak omezen. Michal tedy nastoupil do první třídy **počtvrté**. V té době začala i má spolupráce s romskými rodiči, kdy jsem poprvé navštívila romskou rodinu. Rodiče Michala se mi podařilo snad lidsky a citlivě přesvědčit vzhledem k jeho věku a věku prvňáčků, aby dali souhlas k přeřazení do zvláštní školy, kam nastoupil hned od ledna. V současné době po zkušenostech vím, tudíž musím sebekriticky přiznat, že já a ani předešlé tři učitelky jsme pro Michala nic neudělaly. Michal byl normální zdravý chlapec a naším pedagogickým přístupem mu bylo odepřeno právo na vzdělávání v základním vzdělávacím proudu.*

Osobní výčitky, touha po bližším poznání a pochopení romského dítěte i romské komunity, vliv školního prostředí, odlišný přístup kolegů, pedagogů k problematice romských žáků v mém okolí a v neposlední řadě radost z překonání prvotních

předsudků a absolvování osobních návštěv v romské rodině mě ovlivnilo natolik, že jsem pochopila, že romský žák je stejně kvalitní, vnímavý a chtivý informací jako děti většinové společnosti. Ve třídě mých posledních prvňáčků jsem měla z 22 dětí 7 romských. Rodiče českých dětí tento fakt nesli velice těžce a snažili se podnikat nesmyslné kroky. V té době jsem si ještě více uvědomila, v jaké rasistické společnosti žijeme a kladla jsem si otázku, proč již tak malé děti, které nikomu nic špatného neudělaly jsou bezdůvodně vytlačovány na samý okraj společnosti.

Chtěla jsem udělat něco pro romské žáky, minimálně ukázat na skutečnost, že mají stejnou cenu jako ostatní děti. K mé radosti jsme všechny počáteční špatné nálady v této třídě společně ustáli a překonali. Všichni žáci úspěšně postupují do dalších ročníků, v současnosti jsou ve třetí třídě a je z nich dobrý kolektiv. Pro mě to byla obrovská výzva a inspirace nejen zúročit své dosavadní zkušenosti, ale začít hlavně studovat odbornou literaturu v oblasti vzdělávání romských žáků, navázat kontakty s odborníky a získávat relevantní informace a podklady pro svou rigorózní práci.

1 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE

1.1 Romové jsou jiní

„Ačkoli dějiny znovu a znovu argumentují nečekaně děsivými úkazy proti naději, že vůbec kdy dojde k porozumění mezi lidmi různých národností, ras a kultur, přece jen chceme věřit, že k tomu dojde. Totiž nedojde. Ne samo od sebe. Teprve až každý člověk pochopí, že sám musí udělat něco pro to, aby tomu druhému porozuměl. Není čistšího zdroje radosti a naděje než pochopení, že za různými tvary je ukryta jednota, že zdánlivě nesrozumitelné odlišnosti vyvěrají z jedné podstaty. Každá etnická pospolitosť má svou specifickou komunikační symboliku – jazyk a kulturní zvyklosti.“ (Hübschmannová, 1998, s. 7).

Odchod Romů z indického subkontinentu probíhal v migračních vlnách. Na Balkáně se první Romové objevili nejpozději v 11. století. V Byzantské říši dostali pojmenování, kterým pak byli nazýváni i v Evropě, Cikáni. Od počátku mělo toto pojmenování hanlivý charakter. Balkánský poloostrov se stal po několik století domovem Romů a výchozím místem pro jejich další putování do Evropy. Středověká Evropa Romy vítala, přinášeli nové technologie ve zpracování železa a kovů a také zkušenosti ze vzdálených zemí. Pronásledování Romů na konci středověku a na začátku novověku patří k temným stránkám evropských dějin. Romové byli pronásledováni, týráni a vyvražďováni. Osvícení panovníci novověku se pokoušeli o začlenění Romů do evropské společnosti.

Střídání asimilačních pokusů s obdobím represe až genocidy vedlo k dalšímu sociálnímu propadu od ostatní společnosti. Zavedená povinná školní docházka se Romů netýkala. Rozvíjející se manufakturní výroba začala ničit tradiční romská řemesla. Romové, kteří podle tehdejších zákonů nesměli vlastnit pozemky ani stavět zděné domy, byli nuceni žít se příležitostnými pracemi, žebrotou a stále častějšími krádežemi. V posledních dvou stoletích se rozdíl mezi majoritní společností a romskou menšinou dále zvětšovaly. Povinná školní docházka a tovární výroba měnila postupně mentalitu Evropy, zatímco Romové stagnovali. Národ, který měl dobré, šikovné řemeslníky a výborné hudebníky se stával zloději a lumpy. Začal být hostitelským zemím na obtíž. Evropa chtěla omezovat romskou populaci a hledala

řešení „cikánské otázky“, což vyvrcholilo genocidou v koncentračních a vyhlazovacích táborech Třetí říše. Ani po roce 1945 se život Romů podstatně nezměnil. Na západě i na východě se Romové stali objektem manipulace a nedobrovolné asimilace. Komunistický režim se sice postaral o zvýšení sociální úrovně života romských rodin v podobě základního vzdělání, zdravotnictví, ale zároveň požadoval po Romech, aby se vzdali svého jazyka i své národnostní identity.

"Jedenkrát jsme dostali od policie přípis, že za námi v určitý den přijdou na statek a že s námi potřebují o něčem mluvit. Abychom ten den nikam nechodili a abychom na ně čekali. Posadili nás a pak nás jednoho po druhém volali dovnitř. Namáčeli nám prsty do jakési barvy a dělali nám otisky na papír. Nikdo nám nevysvětlil, proč to s námi provádějí. Vzali si od nás občanské průkazy a zapsali: Byl vzat do cikánského soupisu." (časopis Romano Džaniben č. 4/97)

Až po revoluci v roce 1989 došlo ke změnám. Stejně jako pro většinovou společnost byl listopad 1989 předělem i pro Romy. Získali svobodu užívat svůj jazyk, pěstovat národní kulturu a k prosazování svých zájmů, mohli začít zakládat vlastní organizace.

„Vzniklo to, co bylo výstižně označeno jako Divoký východ – prostor svobody především pro silné, pohotové a bezohledné zlatokopy a pro lidi posedlé touhou po moci a slávě. Individuální svoboda byla jakožto nejvyšší hodnota postavena nad zodpovědnost, trh nad morálku, ekonomika nad právo. Naše zákony mají dosud bezpočet neomluvitelných mezer a respekt k nim je malý, jak u těch, kteří se jimi mají řídit, tak u těch, kteří mají vynucovat jejich dodržování a chránit tak před těmi silnými, pohotovými a bezohlednými ty slabé, váhavé a slušné.“ (Říčan, 1998, s. 29)

Po roce 1989 se Romové dočkali základního lidského práva. Byli uznáni jako národnostní menšina. Mnohé se v životě Romů změnilo, stejně jako v majoritní společnosti. Romové se stali svébytnou národnostní menšinou se všemi právy, které menšinám v České republice náleží. Část Romů začala hledat svoji identitu a rozvíjet svou kulturu.

„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. Rozpoutala se i

vlna různých jednání na různých stupních, od komunálních až po parlamentní.“
(Šotolová, 2008, s.24).

Svoboda, kterou získali po listopadu 1989 má však i svoji druhou stránku – ztrátu dosavadních sociálních jistot. V důsledku jejich nekvalifikovanosti velmi vysokou míru nezaměstnanosti, což vede k chudobě některých romských rodin. V této porevoluční době začíná Romy ohrožovat také přímé fyzické násilí příslušníků mnoha extremistických skupin. Další děsivý úkaz je i ten, že romské děti jsou často neúměrně zařazováni do základních škol praktických, dříve zvláštních škol. V lepších případech jsou nuceni opakovat ročník.

1.1.1 Postavení Romů v České republice

Postavení Romů v současnosti je nadále ovlivňováno nejen historickým vývojem vzájemných vztahů, ale i působením médií, nečinností politiků a pasivním chováním některých státních zaměstnanců, úředníků státní správy i místních samospráv a volených zastupitelů obcí. Zpráva Rady vlády pro národnostní menšiny charakterizuje situaci romské komunity na základě konkrétních zkušeností ze soužití s romskou komunitou na úrovni obcí. Mapuje jak situaci romských občanů a vzájemné vztahy s majoritní společností ovlivňují a jakou úlohu zastávají představitelé státní správy a samosprávy, jejich postoje, názory a schopnost komunikovat s příslušníky romské komunity. Ze zprávy vyplývá, že závažnost problémů souvisejících s romskou komunitou je způsobena především tím, že značná část romské menšiny v České republice patří do skupiny na nejnižší sociální úrovni s vysokou nezaměstnaností, nízkou úrovní vzdělání a vzhledem k celkovému počtu obyvatel má neúměrně velký podíl na trestné činnosti. Ze zprávy dále vyplývá, že příčinou této skutečnosti jsou nejen specifické projevy příslušníků romské komunity, vycházející částečně z jejich historických zkušeností, ale v nemenší míře i přístup majoritní společnosti. Zpráva dále uvádí, že nedostatky tohoto přístupu se projevují či projevovaly ve dvou oblastech.

Za prvé je to oblast státního aparátu a jeho postupů. Současná exekutiva vycházela ze snahy neopakovat chyby předcházejícího režimu a umožnit Romům

podílet se na životě rovnoprávné občanské společnosti. V tomto směru učinila i řadu konkrétních kroků. Jak se ale ukazuje, dosud se mnoho problémů nepodařilo vyřešit, některé se dokonce - mimo jiné v důsledku nízké adaptability podstatné části romské komunity na transformační procesy - prohlubují. Tento fakt pak nepřímo posiluje nedůvěru Romů vůči majoritní společnosti a jejím institucím a dále přispívá k napětí mezi oběma skupinami obyvatelstva ČR.

Druhou oblastí, ve které ze strany majoritní společnosti dochází ke zhoršování vzájemných vztahů mezi romskou menšinou a majoritní společností, je jednání občanů v každodenním životě, založené na paušalizujících předsudcích, více či méně skryté projevy diskriminace, na nichž se podílejí i podniky a instituce, a zejména znepokojující nárůst rasismu a xenofobie v celé české společnosti, projevující se do velké míry i u nejmladší generace.

Říčan ve své publikaci (1998) uvádí, že náš přední intelektuální publicista Petr Příhoda napsal v roce 1996, že soužití s Romy představuje společenský problém číslo jedna v této zemi, který je hluboce podceňovaný a prakticky neřešený. Jde o problém politický, ekonomický, zdravotní, bezpečnostní a především zde zdůrazňuje problém mravní.

1.2. Romové ve sledované oblasti

Z práce zastupitelstev obcí a především některých konkrétních zkušeností zastupitelů je zřejmé, že soužití majoritní společnosti a romské komunity na úrovni obcí a měst není jednoduché ani bezproblémové. Uvedme například Vsetín, Varnsdorf, Ostrava, Šluknov atd. Vezměme konkrétní zkušenosti v obci sledovaného regionu, kde město vytvářelo a stále vytváří pro život romské menšiny takové podmínky, že velká část některých spoluobčanů v minulém období emigrovala. Vedení města není ochotno rovnocenně komunikovat s těmito občany. Oficiálně se uvádí, že v konkrétní obci nejsou s romskou komunitou problémy. V zákulisí se tato problematika komentuje úplně jinými slovy.

Jsou známy i případy z jiných obcí a z úst známých veřejných činitelů typu: „Vyčistím naše město od Cikánů“ , „Klidně přidám Romům na letenky, když všichni odletí“ , „Postarám se o vystěhování Romů za město“ atd. Majoritní část spoluobčanů za takový přístup k romské komunitě vedení města „tleská“ a představitelé těmito postoji a projevy získávají politické body.

Řičan o krátkozraké a pragmatické politice píše. *„Politik, jehož hlavním cílem je být opět zvolen, a jehož jediným „kompasem“ jsou tedy volební preference, nemůže Romům pomoci. Silně emočně podbarvený postoj veřejnosti zná totiž jen „pro“ a „proti“: Jsi snad na jejich straně?“* (Řičan, 1998, s. 31)

Všechny rodiny ze středu města byly v naší obci vystěhované na okraj, do holobytů nebo se sestěhovaly k příbuzným. Ve sledovaném regionu nebyl od listopadu 2006 přidělen ani jeden obecní byt romské rodině. Několikrát byla vedena jednání o soužití s komunitou ze sociálně vyloučeného prostředí i v rámci okresu. Někteří občané ze sledované obce byli součástí pracovní skupiny komunitního plánování v Prachaticích. Na základě osobních zkušeností uvádíme některá fakta. Pracovali zde představitelé občanských sdružení a především sociální pracovníce napříč celého okresu. Byli zde zadavatelé, poskytovatelé, ale překvapivě ve skupině sociálně vyloučených ani jeden z uživatelů sociálních služeb. A výsledek ? Samá administrativa teorie a chvála na sociální služby a sociální pracovníce. Minimálně se řešily konkrétní případy z terénu. Jednotlivá setkání a jednání byla důkazem, že lidé z vedení obcí, ale ani většina sociálních pracovníc nemají žádné znalosti o Romech, o historickém vývoji, tradicích nebo vztazích a vazbách v romské komunitě.

Jako příklad je doložen dotazník, který byl předán obecním úřadům ve sledovaném regionu, aby ho úředníci poskytli lidem k vyplnění. Protože se z naší obce žádný nevrátil, byl vznesen na prvním společném setkání požadavek koordinátorky projektu o spolupráci a osobního předání dotazníku Romům ve sledovaném regionu. Kompletní dotazník přikládáme na dalších dvou stranách.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



OPERAČNÍ PROGRAM
LIDSKÉ ZDROJE
A ZAMĚSTNANOST

PODPORUJEME
VAŠI BUDOUCNOST
www.esfcr.cz

DOTAZNÍK

Vážení přátelé,

máte v rukou anketu, která si klade za cíl zjistit Vaše názory a připomínky související s rozvojem sociálních služeb na Prachaticku. Jde o jednu z aktivit v rámci akce „Aktualizace komunitního plánování sociálních služeb v ORP Prachatice“, reg. č.: CZ.1.04/3.1.03/65.00008.

Výsledky dotazníku budou využity pro zpracování a uskutečnění plánu rozvoje sociálních služeb, který bude reagovat na potřeby občanů. Prosíme Vás tedy o pomoc a vyplnění dotazníku. Čím více hlasů uslyšíme, tím zajímavější a přesnější bude výsledek. Jakékoliv bližší informace Vám rádi poskytneme na níže uvedených kontaktech:

Realizátor akce: Občanské sdružení Chance in Nature – Local Action Group

Partner akce: Město Prachatice

Kontaktní osoby: Hana Lukešová, koordinátor projektu, 607 955 600, koordinator@kpss-pt.cz;

Hana Rabenhauptová, metodik projektu, 724 188 864, hana.rabenhauptova@mupt.cz

1. Kde bydlíte?

Obec/ Místní část:

Městský / Obecní úřad v:



2. Doplňte svůj věk a označte, zda jste: muž žena

3. Jste:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> důchodce/důchodkyně | <input type="checkbox"/> podnikatel/podnikatelka |
| <input type="checkbox"/> zaměstnanec/zaměstnankyně v soukromém sektoru | <input type="checkbox"/> zaměstnanec/zaměstnankyně ve státním sektoru |
| <input type="checkbox"/> na mateřské/rodičovské dovolené | <input type="checkbox"/> nezaměstnaný/nezaměstnaná |
| <input type="checkbox"/> jiná možnost (vypište)..... | |

4. Máte dostatek informací o sociálních službách na Prachaticku?

- ano ne

5. Víte, kde můžete získat informace o sociálních službách?

- ano ne

Jaký zdroj informací upřednostňujete – městský (obecní) úřad, místní organizace, poskytovatelé sociálních služeb, katalogy, letáky, místní tisk, regionální rozhlas, noviny, internet, email systém, SMS systém, místní kabelové vysílání, přednášky? *podtrhněte*

6. Jste spokojen/a s rozsahem a úrovní sociálních služeb na Prachaticku?

- ano ne nevím

7. Máte pocit, že jsou pro Vás sociální služby dostupné:

- ano ne, proč:

8. Na koho byste se přednostně obrátil/a v případě těžké životní situace? (možno zatrhnout více možností)

- | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> rodina | <input type="checkbox"/> přátelé | <input type="checkbox"/> sociální zařízení |
| <input type="checkbox"/> úřady | <input type="checkbox"/> lékař | <input type="checkbox"/> jiné..... |



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



OPERAČNÍ PROGRAM
LIDSKÉ ZDROJE
A ZAMĚSTNANOST

PODPORUJEME
VAŠI BUDOUCNOST
www.esfcr.cz

9. Postrádáte vy nebo někdo vašich blízkých některou z těchto sociálních služeb?

- Sociální poradenství (informace přispívající k řešení nepříznivé sociální situace)
- Osobní asistence (doprovod, celodenní péče v domácnosti – služba se poskytuje bez časového omezení)
- Pečovatelská služba (donáška oběda, doprovod k lékaři a na úřad, úklid domácnosti, nákupy, pomoc při osobní hygieně – služba se poskytuje ve vymezeném čase)
- Domovy pro seniory (pobytové služby pro osoby, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku)
- Tísňová péče (nepřetržitá možnost kontaktu s osobami vystavenými riziku ohrožení zdraví a bezpečnosti)
- Průvodcovské a předčitatelské služby (pro osoby se sníženými schopnostmi orientace nebo komunikace)
- Podpora samostatného bydlení (pro osoby se zdravotním postižením)
- Odlehčovací služby (pro osoby se sníženou soběstačností – cílem je umožnit pečující osobě odpočinek)
- Domovy se zvláštním režimem (pro osoby s demencí – např. Alzheimerovou chorobou)
- Centra denních služeb (pro osoby se sníženou soběstačností)
- Denní stacionáře (pro osoby se sníženou soběstačností, které potřebují pravidelnou pomoc)
- Chráněné bydlení (individuální nebo skupinové bydlení s pomocí asistenta)
- Sociální služby poskytované ve zdravotnických zařízeních ústavní péče
- Raná péče (pro rodiče dětí se zdravotním postižením – do 7 let věku dítěte)
- Telefonická krizová pomoc (poskytuje se na přechodnou dobu osobám, které se nacházejí v situaci ohrožení zdraví nebo života)
- Tlumočnické služby (pro osoby s poruchami komunikace způsobenými smyslovým postižením)
- Azylové domy (přechodné bydlení pro osoby bez přístřeší)
- Domy na půl cesty (bydlení pro osoby do 26 let, které se vrátily z dětského domova atd.)
- Kontaktní centra (pro osoby ohrožené závislostí na návykových látkách)
- Krizová pomoc (pro osoby, které se nacházejí v situaci ohrožení zdraví nebo života)
- Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (při ohrožení společensky nežádoucími jevy)
- Jiné/ které

10. Pokud sociální služby využíváte, napište které viz. přehled v otázce č. 9) Pokud služby nevyužíváte, přejděte na otázku č. 12:

.....
.....

11. Co by se mělo podle Vás na fungování sociálních služeb změnit? Odpovídají ti, kteří služby využívají.

.....

12. Čemu by se podle Vašeho názoru měla na Prachaticku věnovat největší pozornost při řešení sociálních problémů? Vyberte maximálně 3 možnosti.

- Řešení problémů seniorů
- Řešení problémů lidí v sociální krizi (lidé bez domova, osoby ohrožené závislostí apod.)
- Řešení problémů rodin s dětmi (rodiny ohrožené chudobou, rodiny s „výchovnými“ problémy apod.)
- Řešení problémů lidí se zdravotním postižením
- Řešení problémů národnostních menšin
- Jiné:

Děkujeme Vám za Vaše odpovědi

Vyplněný anketní lístek odevzdejte na vašem obecním úřadě / podatelně městského úřadu nebo odešlete elektronicky na níže uvedené emaily do **31. 7. 2011**. Elektronická verze dotazníku je ke stažení na www.chanceinnature.cz v sekci Komunitní plánování ORP Prachatice.

--- Zde můžete odstříhnout-----

Pokud máte zájem spolupracovat na vytváření sociální politiky na Prachaticku, zapojte se do činnosti některé z pracovních skupin.
Do pracovní skupiny se můžete přihlásit u Hany Lukešové (tel. 607 955 600, koordinator@kpss-pt.cz), Jany Dolanské (tel. 724 058 536, info@kpss-pt.cz) a Hany Rabenhauptové (tel. 724 188 864, hana.rabenhauptova@mupt.cz).

Pouhý pohled na dotazník předem napovídá, že úkol je nesplnitelný. Přesto byly některé romské rodiny za účelem jeho vyplnění navštíveny. Důvod návštěvy Romů za účelem vyplnění dotazníku se stal druhotným. Primární se stala skutečnost nabytí osobních zkušeností. I průměrně vzdělanému člověku jenom přečtení tohoto dotazníku trvalo několik minut. A tak se nabízely stále dokola otázky:

„Jaký odborník mohl sestavit dotazník v tomto znění pro lidi ze sociálně vyloučených skupin?“, „Uvědomil si někdo, že dotazník tito lidé ve většině případech nedokážou ani s porozuměním přečíst?“, „Ví někdo, že pro Roma už jen prázdný dotazník je něco, co v něm vzbuzuje nedůvěru?“

Díky dobrým vztahům byli romští spoluobčané velice vstřícní a ochotní na vyplnění spolupracovat, samostatně ho však nikdo z oslovených vyplnit nedokázal. Dotazníky se pomocí řízeného rozhovoru nakonec vyplnit podařilo, ale pouze na první straně. Při snaze o co největší objektivitu, nebylo možné ve vyplňování dále pokračovat z důvodu neporozumění ze strany respondentů, v našem případě Romů. Druhá strana nebyla celá vyplněna ani v jednom případě. Tato zkušenost z mnoha dalších z terénu dokázala nastavit skutečnou realitu, že na úrovni obcí je řešení problémů lidí ze sociálně vyloučeného prostředí vedeno naprosto neprofesionálně, laicky a neodborně. V každém případě je to výborný byznys pro obce, spřízněné firmy kolem lidí z vedení obcí, je to výborná šance pro vytváření projektů a dobře placených míst pro metodiky, koordinátory a sociální pracovníky. A je úplně jedno, že na operačních programech v regionech pracují převážně samí diletanti. Je to velice smutné poznání, ale taková je skutečná realita. Je důležité si na základě empirických zkušeností položit závěrem několik otázek.

Jakou vstupní hodnotu v rámci objektivit mají tyto informace při zpracování různých zpráv o lidech ze sociálně vyloučených lokalit a např. pro sestavování komunitních plánování v regionu?

Ve skutečnosti je zmíněný dotazník samotnými Romy nevyplnitelný. Kdo tedy tyto údaje zadává do dotazníků místo nich?

Je takový dotazník relevantní podklad, dokument pro výstupní zprávy obcí, měst či dokonce regionů?

Dá se vůbec hovořit o přesnosti výsledků dotazníků sloužících pro plánování a rozvoj sociálních služeb, jak je zmíněno již v záhlaví samotných dotazníků?

Předmětem této rigorózní práce není řešení soužití s romskou komunitou, přesto je nezbytně nutné začít malou sondou do soužití romské menšiny s majoritní společností ve sledovaném regionu.

„Výchova k toleranci musí prolínat veškerou školní výchovou od mateřské školy až po školu vysokou. Součástí výchovy k toleranci je odbourávání předsudků a odstraňování stereotypů z poznání u všech dětí. Tento proces již započal a probíhá, nicméně je třeba hledat a nacházet další formy, jak jej podporovat zejména na místní úrovni. Teprve konkrétní práce s dětmi může přinášet výsledky. Proto je ze strany centrálních orgánů nutné vytvářet co nejlepší informační prostředí a v co největší míře napomáhat šíření a předávání pozitivních zkušeností, jejichž aplikace v životě škol povede k naplňování tohoto strategického cíle.“ (Šotolová, 2008, s. 48).

Z průzkumu agentury STEM z dubna 2011 je zřejmé, že mírně odmítavý nebo odmítavý postoj k Romům má 63% majoritní společnosti. Velmi dobrý vztah k Romům podle tohoto průzkumu má 1% a dobrý 4%. Dokonce odpor k Romům pociťuje 10% a lhostejnými je 9% Čechů. Stejný vztah k Romům jako k ostatním lidem pociťuje 23% Čechů. (<http://www.novinky.cz/domaci/57173-vztah-verejnosti-k-romum-se-zlepsuje.html>).

Na vzorku respondentů se průzkum zabýval vztahem majoritní společnosti k Romům ve sledovaném regionu, který byl veden metodou řízeného rozhovoru. Bylo osloveno celkem 51 občanů, náhodných návštěvníků místní knihovny. Jeden respondent rozhovor odmítl, průměrný věk dotázaných byl 38,9 let. V posledních dvou otázkách byl v rozhovoru kladen důraz na řešení romské problematiky a řešení technické otázky z vesmírného prostředí. O romské komunitě ví lidé stejně málo informací jako o vesmíru. Přesto většina „věděla“, jak řešit romský problém. Pouze v jednom případě by dotázaný respondent nechal problém řešit odborníky. Zatímco u řešení technického problému většina přiznala, že neví. Velmi zajímavý a do určité míry pozitivně překvapující byl výsledek ve vztazích k Romům všeobecně a k Romům známým. Všeobecně vnímá podle osloveného vzorku negativně Romy ve sledované obci 72% občanů. V momentě, kdy s nimi má osobní zkušenost tento negativní přístup se překvapivě mění na pozitivní a známé Romy negativně vnímá

už jen necelá třetina, 28% občanů. Z toho je zřejmé, že k romské komunitě přistupujeme z neznalosti. Ovlivňují nás média a negativní zkušenosti (často neosobní a ústně předávané), které se zřejmě šíří daleko více a rychleji, než dobré zážitky a pozitivní zkušenosti s touto komunitou. Zajímavý je také výsledek, který prozrazuje, že 40% dotázaných by Roma zaměstnala, zatímco jako soused by nevadil Rom pouze 28% občanů a nechtělo by s nimi v bezprostřední blízkosti vůbec bydlet 60% občanů.

Otázka č. 1: **Jaký je váš vztah k Romům a romské komunitě všeobecně ?**

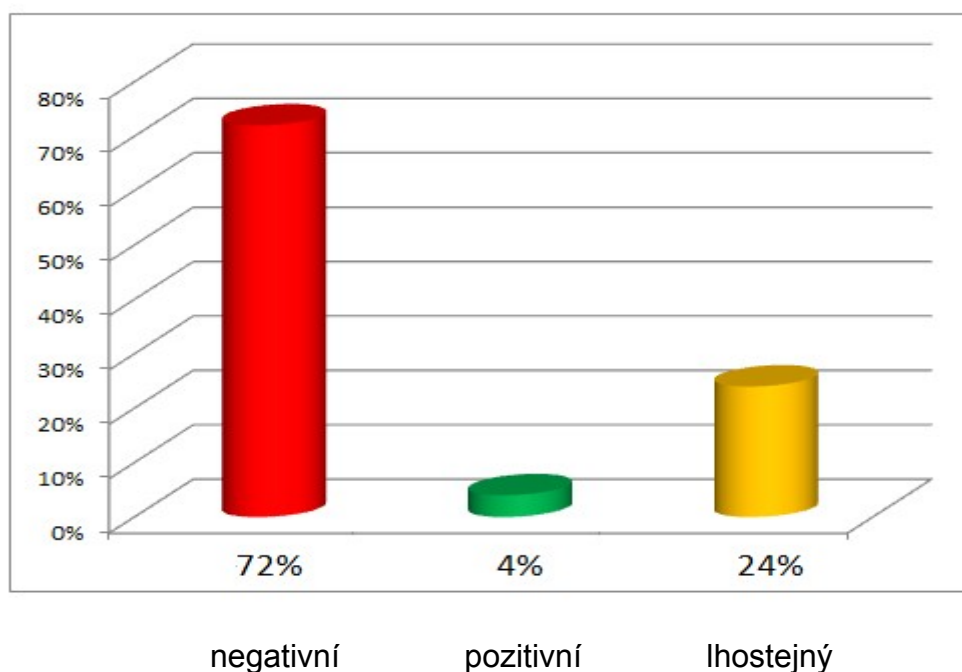


Diagram č.1 znázorňující vztah majoritní společnosti k Romům všeobecně.

Otázka č. 2: **Jaký je váš vztah k Romům jako spoluobčanům, sousedům?**
K těm, které znáte osobně?

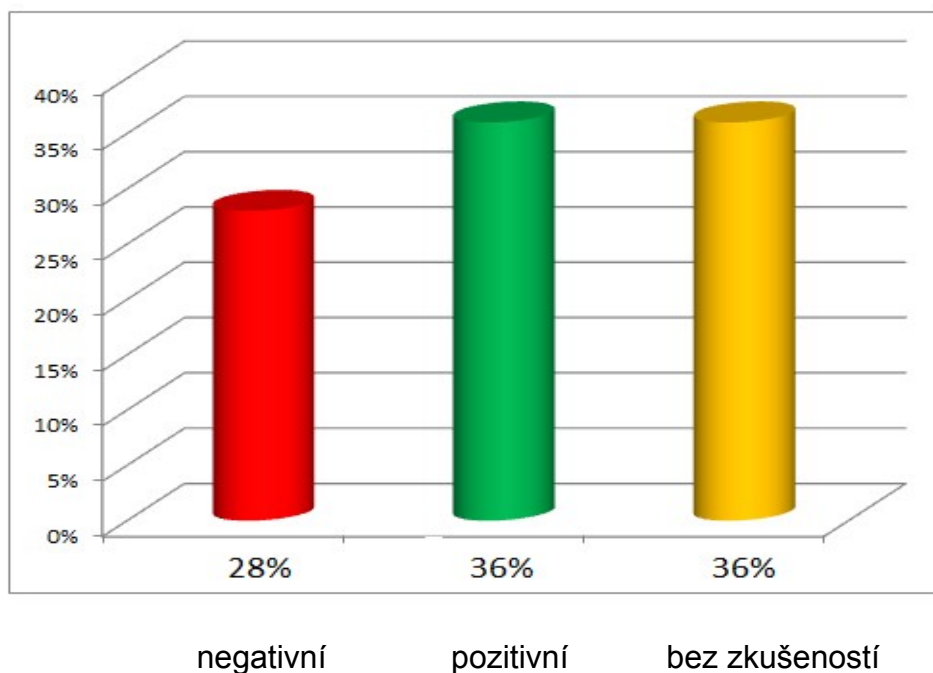


Diagram č. 2 znázorňující vztah majoritní společnosti k Romům jako spoluobčanům, sousedům, spolužákům a známým.

Otázka č. 3: **Zaměstnal byste Roma?**

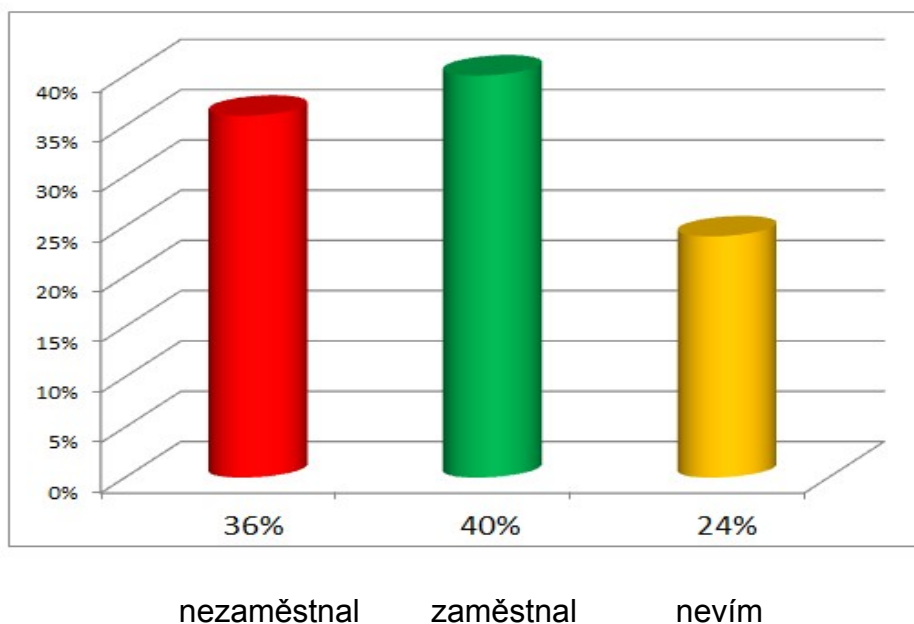


Diagram č.3 znázorňující ochotu majoritní společnosti zaměstnat Roma.

Otázka č. 4. **Vadilo by vám mít Roma, romskou rodinu za souseda?**

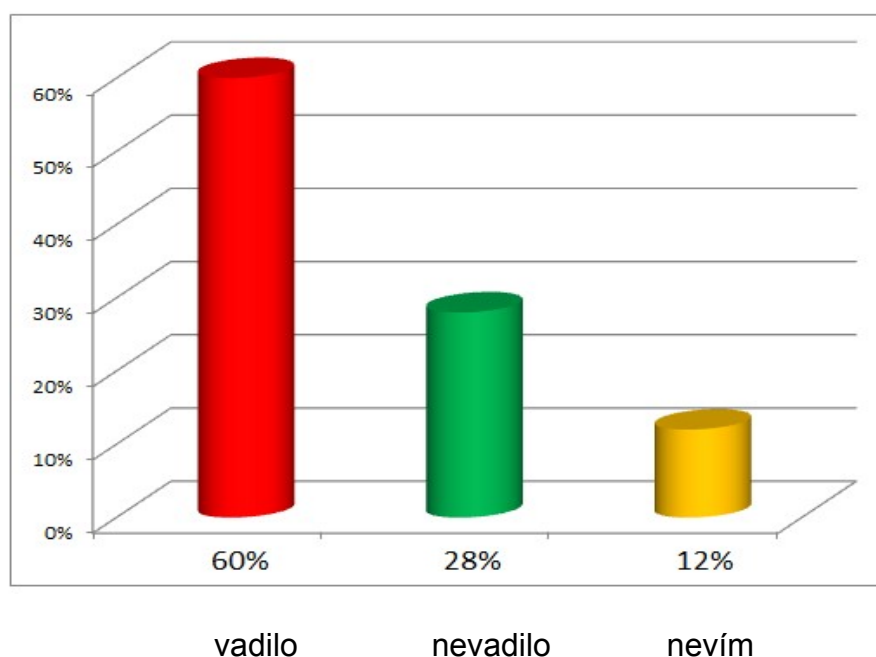


Diagram č. 4 znázorňující přijetí Roma majoritní společností jako souseda.

Otázka č. 5: **Vadilo by vám, kdyby ve škole sedělo vaše dítě s romským žákem v jedné lavici?**

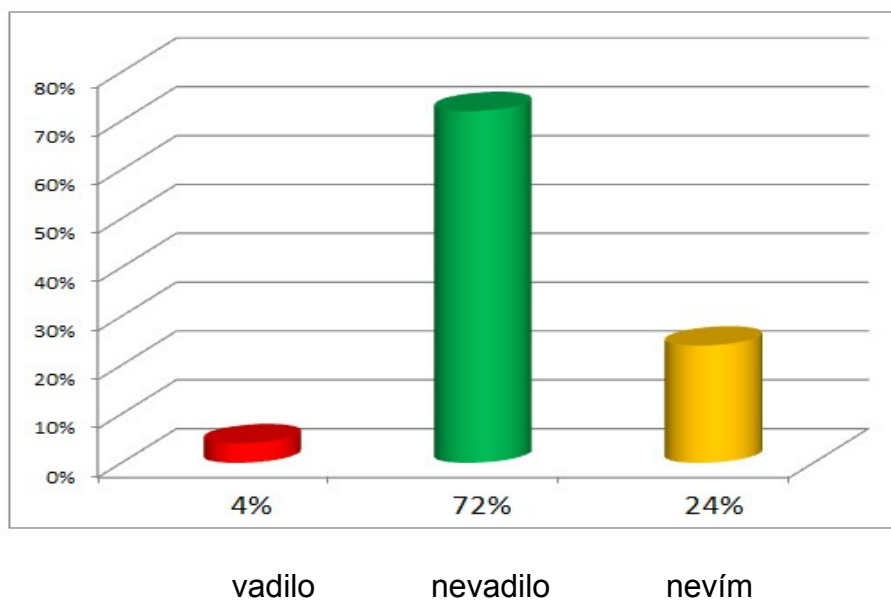


Diagram č. 5 znázorňující vůli rodičů majoritní společnosti nechat sedět své dítě v lavici s romským spolužákem.

Otázka č. 6: **Zkuste si představit, jaké máte informace a znalosti o romské komunitě. Co vše o ni víte. Dokázal(a) byste říci recept na zlepšení vzájemného soužití, recept na romskou problematiku?**

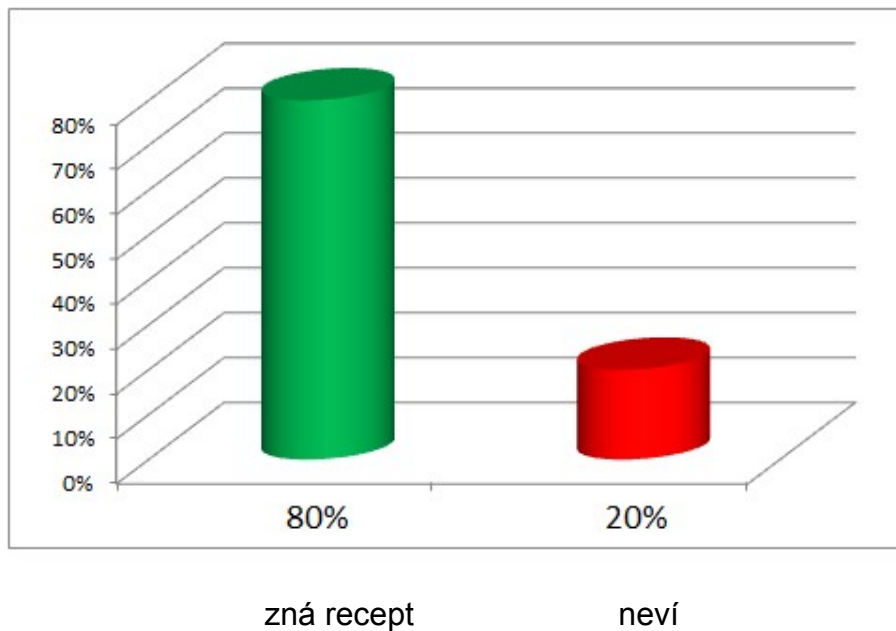


Diagram č.6 znázorňující „znalost a rady“ majoritní společnosti při řešení romských problémů.

Otázka č. 7: **Zkuste si představit co víte za informace a jaké máte znalosti o vesmíru, konkrétně o planetě Mars. Na této planetě jezdilo v posledních letech robotické vozítko a za 3 roky najelo 21 kilometrů. Věděl(a) byste, jak zlepšit výkonnost tohoto robotického vozítka? Měl(a) byste na tuto problematiku nějaký recept**

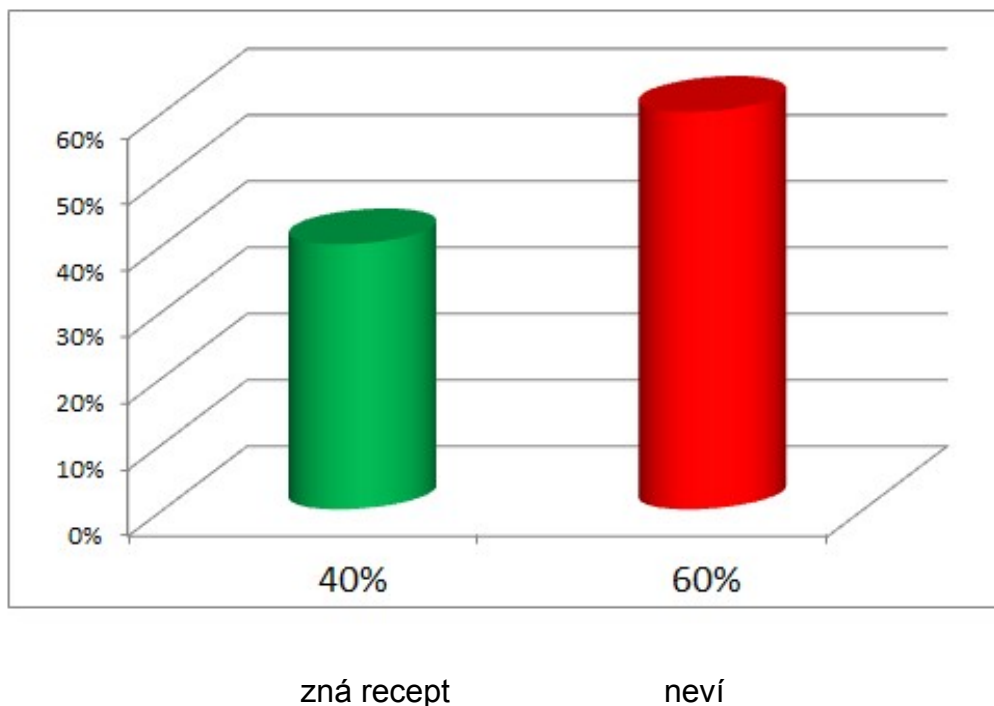


Diagram č.7 znázorňující „znalost a rady“ respondentů při řešení technické otázky.

Z těchto poznatků z empirického šetření i na malém vzorku respondentů je zřejmé, že se výsledky a vztahy přímo odvíjí od osobních zkušeností a znalostí romské komunity. V tomto případě by se dala použít přímá úměra, čím méně znalostí, tím horší negativní vztah. Čím větší osobní zkušenost a poznání romské komunity, tím pozitivnější vztah. V přímých rozhovorech zazněl občas názor, který respondent nedokázal nijak obhájit. Zde je uvedeno několik příkladů:

„Když jim nechtějí dát dávky, tak tam posadí dítě a nechají ho tam, aby se o něj úřad postaral.“ Otázkou však zůstává kolik se takových případů opravdu stalo? Diskutující respondent odpovědět nedokázal.

„Do města se stěhují stále noví a noví Cikáni.“ Když byl respondent dotázán, kteří konkrétně a kam, odpověď zněla, že neví, že to ale všichni říkají.

„Celý život nic nedělají a dostávají průměrné důchody, my všichni na ně dřeme.“ Ani to není přesně řečeno, protože průměrný důchod se násobí určeným koeficientem.

„Kradou železo, kabely, značky, kanály, měď, ničí všechno na co přijdou.“ Kdyby se železo nesmělo vykupovat, nikdo by neměl potřebu ho krást. Výkupní cena např. 1kg mědi je 60 Kč, Rom dostane za kilo mědi pouhých 24 Kč. Rom odvede konkrétní „špinavou“ práci, ale několikanásobně větší zisk mají překupníci tohoto zboží nebo samotní „bílí“ majitelé sběrných surovin.

„Žijí s námi již několik století a ani za tak dlouhou dobu se nám nedokázali přizpůsobit. Vietnamci tu žijí 30 let a ti se přizpůsobit dokázali.“ I zde však vyvstává otázka, jestli žijí Romové skutečně s námi.

Zkušenosti říkají, že nežijí, žijí pouze vedle nás. Vždyť kdo z naší majoritní společnosti pozval někdy Roma na návštěvu do svého soukromí? Kdo z nás by přijal pozvání na návštěvu do romské rodiny a nechal se hostit? Kdo by dovolil svému dítěti se přátelit a vzájemně navštěvovat s romským spolužákem?

Někdy může lidem připadat, že Romů je více, než jich opravdu je. Může to být optický klam. Romové v porovnání s ostatní společností tráví mnohem více času venku, na ulicích než ve svých bytech, domovech. Jsou stále na cestě a nikdy osamoceně. Jsou mezi svými i když na ulici. V jednom rozhovoru vyprávěla romská dívka o svých pocitech. *„A víte, jaký to je, když máme hlad? My to nemáme jako u vás u bílých, jako třeba u Kačky doma, tam mají pověšenou televizi a na každém stole mísu s ovocem. My nemáme ovoce jako vy bílí, my máme prázdnou lednici. Víte jaký to je, když otevřete lednici a ta je úplně prázdná? A víte, jak je naší mamce, když nám nemá co dát jíst. My pak vždycky jdeme ven, jsme pořád venku, protože doma máme hlad.“*

V příloze na straně 99 - 109 jsou fotografie dokumentující soužití žáků sledované první třídy.

Mezi lidmi se „zaručené zprávy“ šíří velice rychle, ještě je k tomu třeba vzpomenout deníky a televizi, kde jsou čtenářům a divákům předkládány polopravdy nebo zkreslené informace. V dnešním světě médií chce každý zaujmout,

dramatizovat a bavit, tak je čtenářům, posluchačům a divákům servírováno to, co je o Romech baví a ne informace, které by měla majoritní vzdělaná společnost znát.

„Žijeme v mediálním věku, ve kterém hromadné sdělovací prostředky nejen informují o tom, co se kolem nás děje, nýbrž výběrem informací a způsobem jejich podání toto dění spoluvytvářejí stejně mocně jako vláda nebo parlament. O vztazích mezi Romy a gádži, jež jsou z velké části určeny emocemi, to platí dvojnásob. O tom, zda se věci pohnou k lepšímu, rozhodnou z polovice média.“ (Říčan, 1998, s. 77).

„Obraz Cigána nezodpovídá skutečnosti. Spoločnosť si vytvorila taký obraz, ktorý vyhovuje potrebám jej sociálneho a politického poriadku.“ (Jean – Pierre Liegeois, 1995, s. 166).

Podle Šotolové (2008) je třeba využívat publikací, které informují o životě, tradicích a kultuře Romů, zejména ke zlepšení informovanosti pedagogických pracovníků s cílem motivovat je pro realizaci podpory vzdělávání romských žáků. Další důraz klade na informovanost veřejnosti prostřednictvím médií všech typů a úrovní o pozitivních příkladech.

1.3. Romové a domov

Domov není pro Roma dům nebo byt. Rom potřebuje mít doma svoje lidi. Mezi svými se cítí dobře i když třeba na ulici. Pro nás je doma pod střechem, mezi stěnami, mezi nábytkem, byt je místem, kde žijeme, kde spíme, jíme, vaříme, odpočíváme, vychováváme děti atd. Romský dům není nic stabilního, nic trvalého, někdy naopak je pro ně překážkou tradičního způsobu života. Nám připadá bydlet úplně přirozené, ale i bydlet se člověk musí naučit.

„Bydlení v chatrčích segregovaných osad za vsí je ovšem nebetyčně odlišné od standardního bydlení v současných městech. Člověk od malička vychovaný v běžném, městském bytě si vůbec neuvědomuje, kolik zdánlivě banálních úkonů potřebuje k tomu, aby užíval a udržoval byt v přiměřeném stavu. Neuvědomuje si, že se oněm úkonům naučil, tím že je musel a měl příležitost dennodenně nesčetněkrát opakovat a poslouchat napomínání starších: „neutrhni tu kliku!“ „nebouchej těma dveřma!“ „neutahuj ten kohoutek!“ „nestrhni to splachovadlo!“ „nezašlap ty parkety!“

„neokopej tu židli!“ a tak podobně. Jestliže městský člověk umí v bytě žít, pak mu toto „umění“ nespadlo z nebe. Je mu sikhado – naučený, zvyklý, a to po mnoho generací. Mnozí prarodiče mnoha dnešních mladých Romů nikdy nemohli v dětství slyšet pokyny jako „nezašlap ty parkety!“ „neutrhni tu kliku!“ (Hübschmannová, 1993, s. 42).

U Romů se život domácnosti soustřeďuje do jedné místnosti. Tradiční romská pohostinnost, družnost, pospolitost vede často k přeplňování bytů. Buď jsou přeplněny přirozeným přírůstkem nebo přistěhováním dalších příbuzných. Romové tradičně bydleli hůře. Státní byty, které Romové v minulosti dostávali byly většinou horší kategorie, v zanedbaných domech, starší výstavbě. Byly však i takové romské rodiny, kterým byly přiděleny lepší byty, ve kterých ale neuměly bydlet. V důsledku toho docházelo k předčasnému opotřebení a poškození vybavenosti bytu.

Ve sledované obci začali být Romové vystěhováváni z bytů pro dluhy. V minulých letech obec neplacení nájemného nijak zvlášť nepostihovala. Nájemníkům tak narůstaly nejen dluhy na nájemném, za energie, vodu, ale i za penále. Dluhy na nájemném včetně penále však nové vedení obce od roku 2006 v rámci bytové politiky začalo nekompromisně vymáhat. Někteří Romové opustili své byty i dluhy v naději, že najdou lepší život v emigraci. Jestliže je zde uvedeno slovo „opustili“, měli bychom pro objektivitu přidat i slova „vybydleli, zničili, poškodili, zdevastovali“.

„Je-li řeč o bydlení, je nutno uvést i vybydlování, tj. radikální devastaci bytu či domu, která je pro Romy typická. (Není samozřejmě běžná, ale je specificky romská; nemám zprávy, že by se takto chovali gádžové). Romové dokáží v krátké době zničit byt, případně celý dům natolik, že je nutná generální oprava nebo demolice.“ (Říčan, 1998, s. 35).

V příloze na straně 110 - 114 je fotografická dokumentace výše popsaných bytů.

Většina rodin vycestovala do Kanady. Jedna rodina např. prodala panelový byt, který měla v osobním vlastnictví. Za peníze nakoupili letenky pro velkou část rodiny. Z našeho pohledu pro tři další rodiny. Z vyprávění rodiny bylo zřejmé, že všichni cestovali s notebooky, kamerami, mobily i navigacemi. Během roku vycestovalo podle romských spoluobčanů na 120 Romů ze sledované obce. Část těchto rodin se po návratu neměla kam nastěhovat. Řešením bylo, přistěhovat se

k příbuzným. Část Romů se po návratu z Kanady usídlila v Anglii, v Německu nebo v některých českých městech Vimperku, Teplicích.

1.4 Romové a rodina

Romská rodina je jiná než rodina majoritní společnosti. Má dodnes větší počet dětí. Děti jsou považovány za životní hodnotu. Hodnota ženy je spojována s počtem dětí. V rodinách často žijí i další příbuzní společně se svými dětmi. První dítě mívá romská žena často ještě před dovršením plnoletosti. Další děti přicházejí brzy poté. Každé dítě má v rodině svoje místo a většinou i svoji přezdívku. Při větším počtu dětí nemohou rodiče každému věnovat tolik péče, jako mají-li dítě jedno nebo dvě. Děti jsou v mnohém odkázány jedno na druhé. V rodině často přebírá péči o mladší děti nejstarší sestra nebo další dívka, která ještě sama nemá děti. V rámci rodu jsou velmi časté styky i dalších rodin. Pro Roma jsou všichni tito příbuzní součástí rodiny. Když má některé dítě narozeniny, dostává dárky od členů celé velké rodiny. Stejně tak je to s obdarováváním dětí na Vánoce či Mikuláše.

V příloze na straně 115 a 116 jsou ukázky romské a české rodiny očima dětí.

„Velice intenzivně bych přála Čechům, kteří tvrdí o Romech, že jsou nekulturní, aby se zúčastnili například obřadu romských křtin. Aby sledovali kultivované chování všech účastníků. Aby vnímali krásu a filosofickou hloubku nesčetných blahopřání, která jsou vyslovena nad malým človíčkem přijímaným do lidského společenství. Přála bych všem, aby zažili formalizovanou sešlost pro paramisa, při níž se nejen vyprávějí fantastické hrdinské příběhy, ale vybranými slovy podle kultivovaného řádu se hodnotí existence jednotlivců, rodin, rodů, komunity, společenství, i běh světa, či vlastně světů. Přála bych neromům, aby zažili obřad uvítání hosta, aby sledovali, jak romský otec učí svého syna hrát na hudební nástroj, jak romská žena vaří a jak učí vařit své dcery – aby strávili nějaký čas v tradiční romské komunitě. A přála bych jim – ne ze škodolibosti, ale proto, že nejlepší učitel je vlastní zkušenost – aby prožili celý ten komplex stresových pocitů, který má člověk při komunikaci v ne-vlastním jazyce, v ne-vlastní kultuře.“ (Hübschmannová, 1998, s.14)

Podobné pocity, jak je popisuje Hübschmannová, je možné zažívat i v současnosti při návštěvách u romských přátel. V romských rodinách jsou vítané návštěvy obklopeny láskou, úctou, vřelostí, neuvěřitelnou otevřeností, důvěrou, upřímností a nesmírnou pohostinností. A stejně tak je ze všeho cítit bezmoc, že není dost dobře možné předat tyto zkušenosti neromskému okolí. Je cítit osamocení těchto lidí i v pedagogickém kolektivu, kde jen pokus o předání sebemenší zkušenosti se setkává v drtivé většině s nepochopením a stálým opovrhováním romské komunity. Více v kapitole Romské dítě v české škole.

Fotografie v příloze od strany 117 dokumentují atmosféru v romských rodinách.

Hübschmannová i Říčan ve svých monografiích uvádějí výpověď Gejzy Demetera o tom jak Romové vychovávají své děti.

„Zatímco česká matka kojí děťátko podle toho, jak jí to předepíše lékař, přesně po třech nebo čtyřech hodinách, romská matka mu dá napít, kdy má hlad. A kojí ho do dvou do tří let. Kluk už čutá míčudu, ale přijde se ještě k mámě posilovat. Dítě neustále někdo nosí, někdo si s ním hraje, někdo se ho dotýká, někdo na ně mluví, někdo mu zpívá, někdo s ním tancuje, a dítě v půlroce sedí, když je mu třičtvrtě roku, chodí, a v roce mluví. Nikdy není samo a cítí, že je milované. České dítě vstává, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad, a když má hlad, musí počkat. České dítě musí jít tam, kam mu rodiče přikážou, i když se mu nechce. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci. Nemusí být pořád ve střehu, napjaté, aby něco neudělalo špatně...“ (Říčan, 1998, s. 45).

Zde je třeba souhlasit s Říčanem, že Demeter romskou rodinu bezpochyby idealizuje. V současných rodinách už nekojí matky své děti tak dlouho, a jde o to, zdali je vůbec kojí. Pokud si dnes s nejmenšími dětmi ostatní členové rodiny povídají, pak je to většinou za použití různých citoslovců, jednoduchých vět a také dost často formou příkazů a zákazů. Romské dítě si daleko víc užívá mazlení, polibků a k dorozumívání jim často stačí doteky a gesta místo slov. Logicky pak romské děti začínají mluvit později. Některé popsané rysy romské výchovy však i dnes odpovídají skutečnosti.

Způsob života v romské rodině vede u jednotlivce ke ztrátě pocitu zodpovědnosti za svůj život, což je v rozporu s pocitem tíhy zodpovědnosti za sebe sama, který je nosným principem evropské kultury. Kolektivní rozhodování a zodpovědnost v romské rodině vede k tomu, že jednotlivec nemá potřebu jakékoli vlastní individuální životní ambice. (Balabánová, 1996)

Fotografie v příloze na straně 120 z jedné návštěvy v romské rodině dokazuje pravdivost slov „romské dítě jde spát, když je ospalé“.

Dříve se v romských rodinách neděkovalo za jídlo. Dnes tento zvyk (ve sledovaném regionu) přežívá již jen u menší části rodin. Romské maminky často říkají: „Musí děkovat úplně za všechno, aby nevypadal, že je neslušný.“

„V tak velkém společenském celku je samozřejmě nutná jistá „hierarchie“ – proto i nezbytná úcta ke starším. Vztahy jsou sice přesně hierarchizovány, podle nich se projevuje jednotlivým členům rodiny úcta, ale na druhou stranu slovo každého – i malého dítěte – má jistou váhu. Děti jsou vedeny k odvaze říkat, co si myslí a nečekat na udělení slova. Romské dítě si ve své rodině nemusí říkat o jídlo, když je na stole, tak si bere, nemusí se dovolovat, když chce jít např. na dvorek a nemusí děkovat za samozřejmé věci.“ (Sekyt, 2005, s. 123).

Na otázku „Co pro vás je nebo znamená rodina?“ vypovídají velmi výstižně slova od romských žáků a rodičů.

To je láska v srdci, v duši. (7 let)

Je to u srdce nejhlavnější, je o lásce, kdybych neměl rodinu, tak jsem úplně vyhozenej. (7 let)

Jako, že se máme rádi, chováme se k sobě hezky. Mamka s tatškou dělají pro mě všechno. Babička s dědou mi furt pomáhají, ségry mám ráda. (10 let)

Nejdůležitější je pro mě babička s dědou. Když přijde návštěva, tak na nikoho nezapomenou. Musíme být všichni spolu, sedíme, oni popíjí a vypráví. Když jsou střízliví, tak jsou v pořádku a všichni se máme rádi. Nedáme na sebe dopustit. Když jsou napitý, vyvolají hádku a i se perou. Neumí se chovat, nemají charakter. To rodina nefunguje tak, když jsou opilí. (13 let)

Dřív byla rodina, když žila máma. Dneska už vám nikdo nepomůže. Spíš vám pomůže cizí. (38 let)

1.4.1 Hodnota rodiny a výchova

Podle Pavelčíkové a Šiškové lze hodnoty rodiny a výchovy stručně vyjmenovat v jednotlivých bodech.

- hlavní role nejstaršího muže v rodině (Pavelčíková)
- významná role starších žen, udržovatelek tradic, léčitelek (Pavelčíková)
- vícegenerační pojetí rodiny, žijící často v jednom obydlí (Pavelčíková)
- mít hodně dětí je štěstí (Sekyt in Šišková)
- výchova dětí spočívá v nápodobě (Pavelčíková)
- děti odmalička hrají roli dospělých (Pavelčíková)
- celý rod či vesnice se staral o všechny děti (Pavelčíková)
- děti byly často hýčkány a nic jim nebylo upíráno (Sekyt in Šišková)
- dodržování role nejstaršího syna (Hájková in Šišková)
- dodržování role nejstarší dcery (Hájková in Šišková)
- podpora úcty ke starším (Sekyt in Šišková)
- podpora úcty ke skupině (Sekyt in Šišková)

„Dvě nejdůležitější slova v romské rodině jsou „úcta“ a „ostuda“. Každé vyniknutí jedince zvyšuje hodnotu celé rodiny, dodává úctu především starším členům rodiny, kteří jsou pyšní, že patří k této rodině, každé uklouznutí jedince je ostudou pro celou rodinu, ponižuje všechny její členy.“ (Sekyt, 2004, s. 83)

1.4.2 Tradiční zvyky a obyčeje

Stejně jako v minulé kapitole i zde lze zestručnit tradiční zvyky a obyčeje podle Pavelčíkové a Šiškové.

- rodiče se před dětmi neobnažovali (Pavelčíková)
- sexuální styk se odehrával převážně mimo osadu (pozváním do lesa) (Pavelčíková)
- pečlivá starost o těhotnou ženu (Hájková in Šišková)
- pokrmy se připravují v nádobách, které nesmí sloužit k jiným účelům (Hájková)

in Šišková)

- odděleně se pere prádlo žen a mužů (Pavelčíková)
- nespotřebované jídlo se vyhazuje (Hájková in Šišková)
- dotýkání se cizích odpadků je nepřípustné (Pavelčíková)
- jídlo spadlé na zem se nikdy nesmí vrátit, ale vyhodit (Pavelčíková)
- vztahy vzájemné výpomoci převažují nad vztahem majetnickým (Pavelčíková)

1.4.3 Tradiční chování

V tomto výčtu bodů nelze opomenout ani typické znaky v chování Romů. Opět podle Pavelčíkové a Šiškové.

- prudký temperament, rychle vznětlivý ale i uklidňující (Pavelčíková)
- intuitivní způsob poznávání (Šišková)
- spontánní chování (Šišková)
- empatická komunikace (Šišková)
- neracionální uvažování, poznávání prožitkem (Šišková)
- trávení času venku mimo dům, před domem (Sekyt in Šišková)
- přetrvávající životní návyky života v přírodě (Sekyt in Šišková)
- podléhání citovým zvrátům (Pavelčíková)
- hlučný způsob komunikace (Pavelčíková)
- prožívání přítomnosti je podstatnější než ohlédnutí za minulostí nebo pohled do budoucnosti (Pavelčíková)

2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY V ČESKÉ REPUBLICE

2.1 Definice

V zákoně 273/2001 Sbírky o právech příslušníků národnostních menšin je obsažena definice:

„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmu jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

Za národnostní menšiny žijící v České republice jsou považovány ty, které mají své zastoupení v Radě vlády pro národnostní menšiny, jež je stálým poradním a iniciativním orgánem vlády pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků. Na našem území je jich 12 a jsou uživateli těchto menšinových jazyků: bulharština, chorvatština, maďarština, němčina, polština, **romština**, rusínština, ruština, řečtina, slovenština, srbština a ukrajinština.

2.2 Jazyk etnických menšin

Jazyk je mezi příslušníky minority bezesporu nejdůležitějším komunikačním pojítkem, je výrazovým prostředkem a uchovatelem jejich kulturních hodnot a často také symbolem její etnické identity.

Mateřská řeč se předává z pokolení na pokolení celá staletí, a to bez ohledu na to, jestli má nebo nemá uzákoněnou spisovnou podobu a zda se vyučuje na školách.

U jazyků etnických menšin určuje jeho osud mocenská majorita a její politika vůči příslušné menšině. Jazyk neteritoriální, jakým je právě romština, jejichž mluvčí

nemají žádnou mateřskou zemi, to mají ještě složitější. Nemají pro svůj rozvoj žádné kulturní, politické ani lingvistické zázemí.

„Pro romskou identitu má ovšem romština jako řeč písní, příběhů a lidové moudrosti uložené v příslovích, jako jazyk milostného dialogu a obřadů, jež vyjadřují lidskou důstojnost, i jako jazyk modlitby nejvyšší hodnoty. Úsilí o její zachování, obohacení a kultivaci je proto třeba co nejvíce podporovat.“ (Říčan, 1998, s. 87)

2.2.1 Historické mezníky jazyka etnické menšiny

Na základě historických poznatků můžeme vymezit způsoby, jakými se majorita snažila řešit komunikaci s etnokulturní odlišností minority:

- Osvícenství, doba 18. století za Marie Terezie – tato doba přináší první rozsáhlý pokus o asimilaci Romů. Měli být stejní jako ostatní obyvatelé Evropy. Zakazovalo se jim bydlet ve stanech, v chýších, nesměli mluvit svou řečí a museli si osvojit řeč kraje, kde pobývali. Docházelo k likvidaci svébytné romské kultury.
- Doba národního obrození v Čechách, konec 18. a začátek 19. století – doba, která umožňovala po násilné rekatolizaci a poněmčování rozvíjet opět svůj jazyk a kulturu. Vedle Čechů, kteří měli možnost vytvářet svůj vlastní národ, nastává i pro Romy doba větší svobody, uznání a větší porozumění jejich kultuře i jazyku.
- 20. století, doba po vzniku Československé republiky – doba, kdy pokrokoví učitelé kladli důraz na vzdělávání romských dětí. V roce 1926 byla v Užhorodě založena první romská škola. Vláda však při řešení romské otázky uplatňovala i čistě represivní zákony.
- Romský holocaust – Hitlerovy rasistické zákony měly přinést i konečné řešení romské otázky. V této době nešlo již jen o určitou izolaci, asimilaci, ale o totální likvidaci fyzických nositelů etnokulturních odlišností – genocidu.
- Doba po roce 1945 – Romové dostali možnost začlenit se jako občané do společnosti, do zaměstnání. Po celou dobu až do roku 1989 však nebyli uznáni jako zvláštní etnická skupina, nebyli považováni za národnost, která má právo rozvíjet svůj jazyk a kulturu.

„Vláda ani školské orgány neměly pro Romy zpočátku žádný zvláštní program. Zdálo se, že pro české země je problém vyřešen, protože jich po válce bylo jen málo. Předpokládalo se, že se Romové začlení do společnosti. Avšak situace se změnila. Do Čech se začali stěhovat noví Romové převážně ze zaostalé části Slovenska (východní Slovensko) a z Balkánu. Přicházeli za prací do průmyslových měst zejména v českém pohraničí, které v té době opouštěli sudetští Němci. Komunistická vláda po roce 1948 reagovala na novou situaci dvěma způsoby. Ve sféře sociální podporovala Romy hlavně finančně a materiálně. A ve sféře školské politiky ovlivňovala školu, aby vedla romské děti k co nejrychlejšímu přizpůsobení novému prostředí a začlenění do společnosti. Výchova a vzdělávání sloužily k tomu, aby si romské děti osvojovaly základní hygienické a kulturní návyky, základy české kultury a českého jazyka. Z Romů měli být Češi!“ (Balvín, 2004, s. 89)

- Současnost – doba, ve které se objevuje pokus o tolerantní, multikulturní soužití.

Podle Balvína je potřeba pro optimalizaci vzdělávání romských žáků důležité zabývat se vztahem mezi jednotlivými determinantami výchovy a vzdělání v edukačním prostředí, které můžeme nazvat prostředím multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.

„Domnívám se, že nic nebrání tomu, aby moderní pedagogika vedle různých „zvláštních“ pedagogik (např. inženýrská, ekonomická, zdravotnická, vojenská, sportovní, náboženská pedagogika) vytyčila také multikulturní pedagogiku jako specifickou oblast výzkumu. Je to proto, že výchova a vzdělávání žáků, pocházejících z různých etnických a kulturních prostředí, má své odlišnosti a jejich nerespektování, jejich nedostatečné poznávání vede nejen k nedostatkům ve výsledcích žáků, ale znamená i nebezpečí společenských kolizí a konfliktů.“ (Balvín, 2004, s. 17)

2.3 Evropská charta regionálních či menšinových jazyků

Následující text, který se obecně týká Evropské charty regionálních či menšinových jazyků (dále jen Charta), průběhu jejího ratifikačního procesu a následné implementace do vzdělání v České republice, vychází z dokumentů Rady vlády pro národnostní menšiny.

2.3.1 Preambule Charty

Členské státy Rady Evropy, které podepsaly tuto Chartu,

majíce na zřeteli, že cílem Rady Evropy je dosažení větší jednoty mezi jejími členy, zejména za účelem zachování a uskutečňování ideálů a zásad, jež jsou jejich společným dědictvím;

majíce na zřeteli, že ochrana historických regionálních a menšinových jazyků Evropy, z nichž některým hrozí postupný zánik, přispívá k zachování a rozvoji kulturního bohatství a tradic Evropy;

majíce na zřeteli, že právo užívat regionální nebo menšinový jazyk v soukromém a veřejném životě je nezcizitelným právem, jež odpovídá zásadám zakotveným v Mezinárodním paktu o občanských a politických právech Organizace spojených národů a duchu Úmluvy Rady Evropy o ochraně lidských práv a základních svobod;

oceňující práci vykonanou Konferencí o bezpečnosti a spolupráci v Evropě, a zejména Helsinský závěrečný akt z roku 1975 a dokument z Kodaňské schůzky z roku 1990;

zdůrazňující hodnotu vzájemného působení kultur a jazykové rozmanitosti a majíce na zřeteli, že ochrana a podpora regionálních a menšinových jazyků by neměla být na újmu úředním jazykům a potřebě se jim učit;

uvědomující si, že ochrana a podpora regionálních a menšinových jazyků v různých zemích a regionech Evropy představuje důležitý příspěvek k budování Evropy založené na zásadách demokracie a kulturní rozmanitosti v rámci státní svrchovanosti a územní celistvosti.

2.3.2 Část I Charty

V této kapitole uvedeme obecná ustanovení pro účely této Charty.

2.3.2.1 Definice Charty

- a) výraz „regionální či menšinové jazyky“ označuje jazyky, které jsou:
- 1.) tradičně užívány na daném území státu občany tohoto státu, kteří tvoří skupinu početně menší než ostatní obyvatelstvo státu
 - 2.) odlišné od úředního jazyka (úředních jazyků) tohoto státu
- neoznačuje dialekty úředního jazyka (úředních jazyků) státu, ani jazyky migrantů
- b) výraz „území, kde je regionální nebo menšinový jazyk užíván“ označuje zeměpisnou oblast, kde je tento jazyk vyjadřovacím prostředkem takového počtu osob, který opodstatňuje přijetí různých ochranných a podpůrných opatření uvedených v této Chartě
- c) výraz „neteritoriální jazyky“ označuje jazyky užívané občany státu, které jsou odlišné od jazyka nebo jazyků užívaných ostatním obyvatelstvem státu, ale které, ačkoliv jsou tradičně užívány na území tohoto státu, nelze spojit s některou jeho konkrétní oblastí

2.3.2.2 Závazky Charty

- 1) Každá smluvní strana se zavazuje uplatňovat ustanovení části II. ve vztahu ke všem regionálním nebo menšinovým jazykům, jimiž se hovoří na jejím území, a jež jsou v souladu s definicí uvedenou v článku 1
- 2) Ve vztahu ke každému jazyku označenému při ratifikaci, přijetí nebo schválení, v souladu s článkem 3, se každá smluvní strana zavazuje uplatňovat alespoň třicet pět odstavců nebo bodů vybraných z ustanovení části III. Charty, včetně alespoň tří odstavců nebo bodů vybraných z každého z článků 8 a 12 a jednoho odstavce nebo bodu vybraného z každého z článků 9, 10, 11 a 13.

2.3.3 Část II Charty

Pokud jde o regionální a menšinové jazyky, na územích, kde jsou tyto jazyky užívány, a v závislosti na stavu každého jazyka, smluvní strany založí svou politiku, zákonodárství a praxi na těchto cílech a zásadách

2.3.3.1 Cíle a zásady

- a) uznání regionálních nebo menšinových jazyků jako výrazu kulturního bohatství
- b) respektování zeměpisné oblasti každého regionálního nebo menšinového jazyka s cílem zajistit, aby stávající nebo nové územněsprávní členění nebylo na překážku podpoře příslušného regionálního nebo menšinového jazyka
- c) potřebě rozhodného jednání za účelem podpory regionálních nebo menšinových jazyků, směřující k jejich zachování;
- d) usnadňování nebo podpora užívání regionálních nebo menšinových jazyků, v ústní i písemné formě, ve veřejném i v soukromém životě;
- e) zachování a rozvíjení vazeb v oblastech, jež jsou předmětem této Charty, mezi skupinami užívajícími regionální nebo menšinový jazyk a jinými skupinami ve státě hovořícími jazykem, jenž je užíván ve stejné nebo obdobné formě, jakož i navazování kulturních vztahů s jinými skupinami ve státě užívajícími odlišné jazyky
- f) poskytování vhodných forem a prostředků pro výuku a studium regionálních nebo menšinových jazyků na všech vhodných stupních
- g) poskytování možností, aby se osoby, které neovládají regionální nebo menšinový jazyk a žijí v oblasti, kde je užíván, mohly, pokud si to přejí, tomuto jazyku učit
- h) prosazování studia a výzkumu regionálních nebo menšinových jazyků na vysokých školách nebo podobných institucích;
- i) prosazování vhodných forem mezistátní výměny v oblastech, jež jsou předmětem této Charty, která se týká regionálních nebo menšinových jazyků užívaných ve stejné nebo obdobné formě ve dvou nebo více státech.

2.3.4 Část III Charty

V této kapitole jsou shrnuta opatření na podporu užívání regionálních nebo menšinových jazyků ve veřejném životě, ve vzdělávání v souladu se závazky.

2.3.4.1 Předškolní a základní vzdělávání

- a) 1. zpřístupní předškolní vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích
2. zpřístupní podstatnou část předškolní vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích
3. budou uplatňovat jedno z opatření uvedených v bodech 1 a 2 alespoň vůči žákům, jejichž zákonní zástupci o takové opatření požádají a jejichž počet se bude považovat za dostatečný
4. pokud veřejné orgány nemají přímé pravomoce při zajišťování předškolní výchovy, budou upřednostňovat nebo podporovat uplatňování opatření uvedených v bodech 1 - 3
- b) 1. zpřístupní základní vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích
2. zpřístupní podstatnou část základního vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích
3. budou v rámci základního vzdělávání zajišťovat výuku příslušných regionálních nebo menšinových jazyků, která se stane součástí učebních osnov
4. budou uplatňovat jedno z opatření uvedených v bodech 1 - 3 alespoň vůči žákům, jejichž zákonní zástupci o takové opatření požádají a jejichž počet bude považován za dostatečný

3 ROMSKÝ JAZYK

3.1 Bezpísenná komunikace

Rom je převážně mezi svými, se kterými si často rozumí i beze slov, někdy stačí říct slovo a už si rozumí. Také život a práce většiny Romů nevyžaduje velké množství přesně vydefinovaných pojmů. S ostatními se, ale musí domlouvat prostřednictvím slov. Náš život a naše práce je čím dál tím složitější, a proto potřebujeme stále více jednoznačných a přesně vymežujících slov k vzájemné domluvě.

Podle Pavelčíkové neměla romština do druhé poloviny 20. století písennou ani spisovnou podobu. Romové tak byli odkázáni pouze na ústní předávání tradic, zkušeností, ale i všech dalších informací.

Tradiční vzdělání na základě písennictví nemá v romštině žádnou tradici, zatímco čeština ano. Výsledky sociologické sondy Českého helsinského výboru uvádějí, že dosud nejvýznamnějším komunikačním kanálem v předávání dovedností a kultury je v případě romské národnosti ústní předání. Romština byla v České republice kodifikována až v posledních letech. Rozvoj literatury byl v České republice zaznamenán až v druhé polovině 20. století.

Co se týče slovní zásoby romštiny, můžeme ji rozdělit do tří skupin, podobně jako u jiných jazyků na slova původní, přejatá a nově vytvořená. Odborníci se shodují na tom, že při svém putování do Evropy se Romové dostávali do různých jazykových prostředí, kde romština přijímala nové výrazy, zejména z řečtiny. Poté, co Romové opustili území Malé Asie a vymanili se z jazykového vlivu řečtiny, začali přijímat slova, podle toho, jakým územím a jazykovým prostředím putovali. U slovenských Romů to byly nejčastěji slova ze srbštiny, maďarštiny, slovenštiny, ale i němčiny a dalších jazyků. Při tvoření neologismů, jazykových novotvarů, má romština celou řadu vlastních pojmenování, kterými obohacuje slovní zásobu. V místech, kde romština ustupuje do pozadí, je častější, že obohacování slovní zásoby probíhá přejímáním slov, v našem případě z češtiny.

3.2 Jazyk

Romština je novindický indoevropský jazyk. Romština a čeština jsou navzájem nesrozumitelné jazyky. Tato skutečnost je dodnes velmi málo respektována v českém školství. Při nástupu povinné školní docházky se po romských dětech vyžaduje, aby uměly stejně česky, jako děti národnosti české. Romština a čeština se neliší pouze pojmenováním různých věcí, různou slovní zásobou, ale také značnými rozdíly v gramatice.

„Jazyková bariéra je u romských dětí významným faktorem, často vede k jejich selhávání a následnému zařazování do speciálního školství. Drtivá většina majoritní společnosti tuto skutečnost podceňuje. Odlišnost gramatická, sémanticko-lexikální romského jazyka od jazyka českého je tak podstatná, že může být ve vzdělávacím procesu příčinou neúspěchů. Neznalost základních odlišností romského jazyka od jazyka českého má za následek nepochopení vzdělávacích problémů některých romských dětí na prvním stupni základní školy.“ (Šotolová, 2008, s. 69.)

Mezi nejvýraznější gramatické jevy, které odlišují romštinu od češtiny patří v romském jazyce existence slovního druhu – členu **o**, **e**. Dále neexistence středního rodu, romština má jen mužský a ženský rod. Romština má navíc pád, který vyjadřuje vztah „od“, „z“, ablativ. V romštině neexistují souhrnné pojmy pro rodiče a sourozence, ale na druhou stranu má romština např. označení příbuzenského vztahu „svachos“ a „svachiňa“, který čeština nemá.

3.2.1 Jak se učíme mateřský jazyk

Osvojování mateřského jazyka je jedinečná událost. Přechod od ničeho, nijakého jazyka k jednomu jazyku je krok, který nelze již nikdy opakovat, když se učí jazyky další, nové.

Podle Tove Skutnabb-Kangas (2000), odbornice na otázky dvojjazyčnosti, bilingvismu a jazykových lidských práv se všichni normální lidé učí jeden jazyk. Je to něco, na co jsme my lidé naprogramováni. Jazyk je nejdůležitějším předpokladem

člověka. Pomocí jazyka je možná sebereflexe, etika, morálka. Osvojením mateřského jazyka znamená i to, že se jedinec stane člověkem.

„ Osvojování si jazyka začíná v matčíným lůně. Embrio reaguje na jazyk a rytmus. V posledních měsících před svým narozením se dítě může pohybovat rytmicky do taktu hudby. Když nepokojně kope, často se uklidní při poslechu řeči. Otec tedy může začít hovořit s dítětem s ústy na matčině břiše už dříve, než ho uvidí. Dítě poslouchá aktivně i hned po svém narození a pokouší se obracet hlavičku směrem k hovořícímu. Stejně reaguje novorozenec i na tvary, které připomínají lidskou tvář a pokouší se na ni dívat. Jsme tedy úplně od začátku připraveni pokusit se navázat kontakt s jinými lidmi, ať už jazykem nebo jiným způsobem.“ (Tove Skutnabb-Kangas, 1988, s.39.)

Když se malé dítě učí mluvit, neučí se jen slova, ale i mnoho jiného. Souběžně s učením slov a názvů věcí a dějů se učí poznávat svět. Jeho okolí mu pomáhá ho rozdělovat na známý a neznámý, důležitý a méně důležitý a na ten, kterému je potřeba věnovat pozornost a který je potřeba ignorovat. Dítě si tak buduje a uspořádává svět často za pomoci jazyka. Pomocí svého okolí se učí také poznávat a pojmenovávat své přání a požadavky. Pomocí jazyka se dítě učí i nacházet své místo ve společnosti. Postupně se z neurčitého světa a chaosu snaží rozlišovat detaily, tvary, zvuky. Právě slova a názvy, které dítě slyší mu postupně pomáhají uspořádat si svět na známý a méně chaotický. Později dítě začíná spojovat slova se situacemi, se zážitky, s pocity a hodnotami, které se vyskytovaly ve stejných situacích.

3.2.2 Jak se učíme další jazyky

Dva jazyky současně se dítě většinou učí jen ve dvojjazyčných rodinách, ve kterých jeho rodiče mají odlišné mateřské jazyky a každý z nich mluví s dítětem ve svém jazyce. Obvyklejší situace je, že se dítě začne učit druhý jazyk až v době, kdy už ten první, mateřský „ovládá“. Dítě už jednou prošlo procesem, kdy se seznamovalo se svým světem, kdy si ho pojmenovávalo pomocí zkušeností, porovnáváním a úsudky pochopilo významy. Pokud se dítě (nebo i dospělý člověk) učí druhý jazyk není možné, aby podruhé procházel procesem, dobou, kdy svět

pojmenovává. Dítě nebo člověk může přímo známé pojmy z mateřského jazyka transformovat do jazyka nového.

Z Thomasona a Winforda vychází ve své teorii i Bořkocová.

„Jazykové zdroje při akvizici (nabývání, přijímání, osvojování) druhého jazyka lze rozdělit do tří skupin. Za první dochází k osvojování struktury a matérie z cílového, nabývaného jazyka. Za druhé vede znalost prvního jazyka etnolingvní komunity k interferenci jazykového materiálu nebo abstraktních strukturních vzorců z tohoto jazyka do jazyka cílového. Posledním zdrojem při akvizici jsou autonomní inovace ve výsledné jazykové varietě, tj. takové inovace, které nepocházejí ani z cílového, ani z prvního jazyka. (Bořkocová, 2006, s. 46).

3.3 Bilingvizmus

Bilingvizmus, neboli dvojjazyčnost, je schopnost hovořit přibližně stejně plyně dvěma jazyky. (Hartl, stručný psychologický slovník.)

V současné době však Romové nezvládají dostatečně, ani podobu svého mateřského jazyka, ani spisovnou verzi domovské země, v našem případě českého jazyka. Je zřejmé, že tento stav nastal vlivem mnohaletých asimilačních snah, kdy byla romština označována za upadající jazyk a tudíž pomalu odsuzována k zániku. Když se pak v další době nemohl romský jazyk dostatečně kultivovat, rozvíjet ani obohacovat, v tradičním romském bilingvizmu tak nabyla výrazné převahy čeština a následně docházelo ke značnému vzájemnému ovlivňování obou jazyků. Romština byla češtinou ovlivněna prakticky ve všech oblastech.

Bilingvizmus Romů je dnes svým způsobem diskutabilní. Většina dnešní romské populace, alespoň ve sledovaném regionu, nepoužívá romštinu aktivně. Více uvedeno v kapitole **5.2 Interpretace výsledků průzkumu**.

Šebková podle toho, v jaké míře ovládají Romové oba jazyky, rozlišuje pět skupin Romů:

1. Romové, kteří mluví dobře romsky i česky.
2. Romové, kteří mluví dobře či méně romsky, ale jejich čeština je zdrojem posměchu, nebo alespoň podceňování ze strany Čechů.

3. Romové, kteří umějí romsky pouze pasivně a při jejím používání mají potíže, jelikož romština je velmi ovlivněna češtinou. Někteří z nich mluví česky dobře, ale mnozí pouze jejím etnolektem, tedy nespisovnou verzí ovlivněnou romským jazykem.
4. Romové, kteří romsky neumějí, jejich čeština je však přesto romštinou ovlivněna, protože je česky učili rodiče, kteří sami češtinu dokonale nezvládli a předali tak svým dětem své vlastní chyby, které škola nebyla schopna odstranit.
5. Romové, kteří romsky neumějí a podle jejich vyjadřování v češtině by nikdo nepoznal, že jsou Romové.

Zřejmě nejpočetnější skupinou jsou Romové, kteří využívají romský etnoлект češtiny. V těchto rodinách se pak jazyková výchova dětí jeví jako nevhodná pro potřebu českých škol takových, jaké jsou.

Tento současný stav je následkem dlouholetých asimilačních snah, kdy byla romština označena za upadající jazyk a tedy odsouzena k zániku. Přestože je jazyková výchova žáků po vstupu do školy zaměřena na zvládnutí výuky v českém jazyce, měli bychom bilingvní dispozice žáků respektovat a dokonce i využívat.

„Bilingvizmus je vždy obrovským kulturním přínosem pro každého jedince a uchování kteréhokoli jazyka jako kulturního bohatství dalším pokolením v uniformizující se Evropě a světě by mělo být zájmem nejen jeho mluvčích, ale i příslušných odborníků.“ (Šebková in: Balvín J., Romové a pedagogika, 2000, s. 94).

3.4 Romský etnoлект češtiny

Téměř všichni Romové, žijící dnes v České republice k nám přišli ze Slovenska za prací, která jim byla po válce nabízena v průmyslových nebo zemědělských oblastech. Zde museli žít romské rodiny rozptýleně, což výrazně ovlivnilo jejich tradiční způsob života v komunitě a především komunikaci. Byli nuceni mluvit česky a používání romského jazyka na veřejnosti i ve školách bylo v době asimilačních násilných tlaků zakazováno. Podle Bořkovcové je jazyková situace slovenských Romů v Česku ve srovnání s dalšími etnolingvními skupinami procházejícími

procesem jazykové akvizice, směny, atypická právě skutečností, že slovenští Romové byli bilingvní ještě předtím, než vstoupili do kontaktu s češtinou.

„Za jediný zdroj etnolektu bývá považována romština, původní etnický jazyk daného společenství. Vliv slovenštiny je buď ignorován zcela, nebo mu je přisouzeno naprosto periferní místo. (Bořkovcová, 2006, s. 50).

Romové si osvojili češtinu za relativně krátkou dobu, ale jednalo se o jazyk, který „pochytili“ na ulici, v práci, na úřadě.

„Romští rodiče začali hromadně na své děti mluvit česky, aby jim cikánština nedělala ve škole potíže. Jenomže jaká to byla čeština? Byla to čeština jakou užívají alespoň průměrní čeští rodiče? Byl to alespoň průměrný standard, z něhož vychází škola při dalším rozvíjení řeči? Samozřejmě, že to taková čeština nebyla a ani být nemohla. Češtinu pochytali Romové na ulici, v práci, v sousedství od Čechů, kteří byli ochotní se s nimi bavit; do jejich českého projevu se dostávaly odpudivé fráze úřednické hantýrky, kterou slyšeli od sociálních pracovníků, na úřadech, případně na politických schůzích, a pak výrazy z atraktivních televizních seriálů. Význam mnoha českých výrazů spíše tušili, než aby mu plně rozuměli. Touto češtinou se pak sami zkoušeli vyjadřovat, kalkující do ní hloubkovou strukturu vlastního etnického jazyka. Tuto češtinu se pak od nich učili jejich děti zbavované příležitosti naučit se normativní, kultivované romštině.“ (Hübschmannová, 1998, s. 72).

V době, kdy se romský jazyk nemohl kultivovat a obohacovat, v tradičním romském bilingvismu začala být v převaze čeština a následně začalo docházet ke značnému vzájemnému ovlivňování obou jazyků. Tento proces však neprobíhal rovnoměrně, protože zatímco čeština převzala pouze několik slov z romské slovní zásoby, romština byla češtinou ovlivněna prakticky ve všech oblastech jazyka. Ten, kdo chápe význam vlastního mateřského jazyka, umí chápat a respektovat mateřský jazyk druhých lidí.

„Do doby, kdy vládne jednojazyčná hloupost a prostoduchost, význam mateřských jazyků menšin nebude uznán.“ (Tove Skutnabb-Kangas, 1988, s. 52).

Pokud se u dítěte nerozvíjí mateřský jazyk a má zpřetrhané kořeny, tak i druhý jazyk je budovaný v prázdnotě.

„Romština je v českém prostředí stále více vytlačována jako mateřský jazyk a nahrazována nezvládnutou, pojmově chudou a špatně strukturovanou češtinou.“
(Žlnayová, 1995, s. 18).

Když člověk přijde o svůj mateřský jazyk, přichází i o část své osobnosti.

„Příslušníci třetí generace Romů, jež se k nám přistěhovali ze Slovenska, romsky obvykle už neumějí.“ (Šebková, 1995, s. 8).

Ten, kdo nedokáže akceptovat význam mateřského jazyka, dokáže snadno pošlapávat jazyková práva menšin.

„Výsledkem snah v minulosti přizpůsobit romskou populaci majoritě a jazykově je asimilovat je skutečnost, že Romové svůj jazyk postupně opouštějí.“
(Ševčíková, 2003, s. 25).

4 ROMSKÉ DÍTĚ V ČESKÉ ŠKOLE

4.1 Právo na vzdělání

Podle zprávy Amnesty international je romským dětem upíráno právo na vzdělání, nemají k němu zajištěn rovnoprávný přístup. Bez práva na vzdělání nemají romské děti možnost plně využívat dalších lidských práv. Mezi ně patří především právo na práci.

„Příčinou tohoto stavu je přetrvávající rasismus, diskriminace a také selhání úřadů, které nedokáží zajistit dostupnost vzdělání pro lidi žijící v chudobě. Právo na vzdělání bez diskriminace je v mezinárodním právu garantováno nejméně od roku 1948. Přes tuto skutečnost je v České republice romským dětem toto právo systematicky upíráno“. (Amnesty international, 2010, s. 3).

Další příčiny tohoto stavu je třeba hledat v nedostatečném školském systému, ve špatně nastavených psychologických testech a hlavně ve stereotypch a předsudcích některých pedagogů. Současný systém vzdělávání v České republice nadále umožňuje, aby nad zájmem romských dětí převážily předsudky a chyby odborníků. V některých případech i chyby rodičů. U větší části pedagogů chybí citlivost, intuice, ochota, laskavost, empatie, ale i bližší poznání a pochopení této komunity. Systém běžného základního vzdělání a ani většina pedagogů není připravena a ani ochotna poskytnout odpovídající podporu a péči žákům pocházejících z odlišného etnického a sociálního prostředí a žákům s odlišnými schopnostmi. Známých příčin neúspěšností je celý komplex. Příčiny, které se vzájemně kombinují, podmiňují, gradují a řešení tak komplikují.

Je nezbytně nutné si přiznat i další z příčin, kterou je v praxi možné vnímat i jako primárně předurčující faktor neúspěšnosti romských dětí na počátku školní docházky.

Statistiky ze sledované oblasti ukazují na konkrétní jména pedagogů, přes které se jen výjimečně dostane romský žák do zvláštní školy a naopak. Přes některého pedagoga má romské dítě jen minimální šanci pokračovat v základním vzdělávacím proudu. Jsou stále stejnými pedagogy označovány za zanedbané,

zaostalé, podprůměrné a nezvládají základní učivo. Ve většině jsou tito romští žáci přeřazováni do základní školy praktické, v lepším případě jsou nuceni opakovat ročník.

Výsledky této statistiky jasně dokladují fakt, že úspěšnost romských dětí je značně závislá na skutečnosti k jakému pedagogovi je dítě v první třídě zařazeno. K přeřazení dítěte do základní školy praktické je vždy třeba souhlas rodičů dítěte. Podle slov některých rodičů ze sledovaného regionu se tomu nebrání z těchto důvodů:

- *„Bude to pro něj lehčí a nebude dostávat úkoly.“*
- *„Budou tam na něj hodnější.“*
- *„Chodí tam i moje velký děti.“*
- *„Chci ho dát do zvláštní, protože nechci, aby ho učila učitelka XY, ta nemá ráda Cikány. Nechává naše děti propadat. Jo, kdyby byl u učitelky AB, tak by to bylo dobrý, ta je hodná.“*

Většina rodičů, kteří dají souhlas s přeřazením svých dětí do ZŠ praktické z těchto důvodů jsou často sami absolventi zvláštních škol. Nevidí význam ani hodnotu vzdělání pro své děti a momentálním řešením si navíc i sami usnadní práci, starosti a odpovědnost.

Nelze opomenout ani kruté praktiky v základních školách, které i když jsou v rozporu s právem dítěte na vzdělání, jsou zároveň bohužel časté.

Zde uvádíme některé konkrétní případy ze sledovaného regionu:

- Pedagog zvažuje opakování ročníku u romského dítěte a rozhodujícím faktorem je počet žáků ve třídě stávající a počet žáků třídy, do které má žák propadnout. Nejednou zaznívá z úst pedagogů *„Nech ho opakovat, v nižším ročníku máme málo dětí, potřebujeme zvýšit počet.“*

- Další možné praktiky se ozývají ve sledovaném regionu přímo i z úst nejpopovolanějších, školní psycholožky, např.: *„Ve zvláštní škole mají málo dětí a hrozí jim, že budou muset na konci školního roku propustit jednu učitelku, možná i asistentku. Tak tam přeřadíme Jesiku a Veroniku z první a druhé třídy. Stejně učivo nezvládají, tam jim bude lépe. Dívce z první třídy uděláme kontrolní testy, které nezvládne, ale rodičům to zatím neříkejte, že jde na kontrolní testy kvůli přeřazení.“*

- V jiném případě je při rozhodování o opakování nebo postupu do dalšího ročníku romské žákyně rozhodujícím faktorem obava pedagoga o snížení počtu dětí ve své třídě a následné hrozbě např. spojení tříd z důvodu malého počtu žáků.

V takovém případě je rozhodujícím kritériem (pro ponechání romského dítěte v původní třídě nebo opakování stávajícího ročníku) skutečnost, jestli se nějaký žák v dané třídě odstěhuje nebo ne.

I když lze vítat každý upřímně míněný pokus o „pomoc“ romským dětem, ne však tímto způsobem a už vůbec ne z úst těch nejpopovolanějších. Taková je ale realita na základních školách a rozhodujícími faktory pro opakování ročníku nebo přeřazování romských dětí do ZŠ praktických jsou především takové, které nemají moc společného se skutečnou pomocí a pochopením romských žáků. Základní škola přece nemůže být institucí, kde je povinností všech plnit jednotnou „normu“ bez ohledu na možnosti, podmínky a potřeby dítěte.

„Bytostným posláním základní školy by mělo být, aby učila vedle znalostí a dovedností také soužití, komunikaci a spolupráci s lidmi, kteří jsou v mnoha směrech jiní. Základní škola by měla poskytnout ucelené vzdělání dětem s různou úrovní nadání, aniž by byly za menší objem vědomostí jakkoli trestány a separovány do různých druhů škol.“ (Nováčková, 2008, s.11).

Jediný možný a smysluplný přístup musí vycházet ze znalosti osobnosti romského dítěte, ze znalostí metod a obsahu rodinné výchovy v romských rodinách, ze znalosti mimoškolního života romských dětí a v neposlední řadě ze znalosti a pochopení rozdílu vyučovacího jazyka oproti romštině a jazykové výchovy v romských rodinách vůbec. Dítě potřebuje pro svůj vývoj dostatek podnětů a hlavně podněty přiměřené jeho věkovým a individuálním schopnostem. Základní škola stále nabízí jeden nesmyslný systém „ všichni žáci dělají stejné věci, stejným způsobem, ve stejném čase a za stejné ohodnocení “.

Výchovou, vztahy, podmínkami a prostředky, které vedou k optimalizaci vzdělávání romských žáků se zabývá také Balvín, který vidí optimální využití ve vztahu mezi jednotlivými determinanty výchovy a vzdělání v edukačním prostředí, které nazývá prostředím multikulturní výchovy.

„Romský žák ve škole vstupuje nejenom do vazby na svého učitele, ale stále je i v silném spojení se svou rodinou. To ostatně není výjimkou ani u českého žáka. Vztahy ke škole a k rodině mají však u romského žáka svá výrazná specifika, která by měl multikulturně vzdělaný a připravený učitel respektovat.“ (Balvín, 2004, s. 44).

Rada vlády pro národnostní menšiny vytváří každoročně zprávy, jejichž cílem je získávat co nejobektivnější a nejpřesnější údaje o současné romské komunitě. Ve zprávě je zdůrazněno, že oblast vzdělávání je klíčem pro jakékoliv další úsilí a snahu změnit pozici romské komunity ve společnosti a při formování postojů celé mladé generace. Za nezbytnou nutnost považuje Rada vlády pro národnostní menšiny patřičně profesně vybavit učitelskou veřejnost včetně pregraduální přípravy studentů učitelských směrů.

„Od samého počátku je většina romských dětí v roli outsiderů již předem považovaných jak ve vlastní komunitě, tak i školou za neúspěšné a je pouze otázkou času, kdy takovýto žák bude přeřazen do zvláštní školy. Velká část učitelů - elementaristů (ne-li většina) postupuje v pedagogických metodách podle schématu "natírání romských dětí nabílo", přičemž neuvažují o tom, že romský žák je stejně hodnotným klientem jako každý jiný, a to se všemi specifickými vstupními vlastnostmi. Pro romské dítě bývá vstup do standardní základní školy spíše šokem, který pouze potvrzuje nemožnost jeho důstojné integrace do společnosti.“ (<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1428>).

4.2 Předškolní věk, rozvoj komunikačních schopností

Podle Vyštejna je člověk zatím jediným živým tvorem na Zemi, kterému byla dána možnost a schopnost užívat jazyk jako komunikační prostředek. Sdělovat a předávat si informace, potřeby, tužby, přání, pocity, myšlenky, to vše je pro člověka jedinečnou možností. Řeč člověk používá k navazování a udržování komunikace ve společnosti, proto je třeba se jí učit a rozvíjet již od raného dětství. Stejně jako vzpřímené chůzi nebo obratnosti rukou se musí člověk učit i řeči. Mluvená řeč není člověku vrozená, nýbrž se jí musí učit od svého mluvícího okolí.

Vrozenou schopnost naučit se mluvit je třeba aktivovat a rozvíjet v mluvícím prostředí. Dříve než je dítě schopno začít mluvit, dorozumívat se a komunikovat s okolím prostřednictvím jazyka, řeči, komunikuje se svým okolím neslovně, neverbálně. Pohybem ruky, tělem, doprovodnými gesty, kroučí nebo pokyvuje hlavou, mimikou obličeje, pohybem očí, úst – to vše hraje v neverbální komunikaci velmi významnou roli. Řeč beze slov má v mezilidské komunikaci nezastupitelné místo. Neverbální, neslovní komunikace předcházela ve vývoji lidstva řeči mluvené – verbální. Stejně tak dorozumívání neslovní předcházelo dorozumívání slovnímu.

Nejen, že mají Romové jiné hodnoty, vlastní kulturu, odlišný vzhled, jinou historii, jiné zdroje obživy, jim vlastní široké rodinné vztahy, odlišný způsob života, ale i jiný jazyk a jinou soustavu pojmů. Mají za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. Je pochopitelné, že jsou Romové jiní.

Od prvních okamžiků života je svět romského a českého dítěte velice odlišný. Česká matka mluví často na své dítě způsobem, jako by ji rozumělo a také proto, aby se necítila tak sama. Romská matka nemluví přímo na dítě, ale mluví celý den s ostatními příbuznými, se kterými žije. Romská miminka si za to užívají mnohem více mazlení, dotyků a polibků. Na dítě začne přímo promlouvat až v době, kdy ji dítě začne samo tahat a něco potřebuje. Romské děti bývají mnohem citlivější a vnímavější na doprovodná gesta, doteky, oční kontakt, výraz tváře, mimiku, tón nebo intonaci hlasu, což jim často dlouho stačí místo slov.

„Jazyková výchova v romských rodinách je jiná. Romské děti začínají mluvit později. Romská maminka se svému dítěti věnuje tak intenzivně, že mu rozumí i beze slov – proto dětský mluvený projev nekoriguje. Zná jeho mimiku a pantomimiku do posledních detailů, má se svým dítětem i telepatickou vazbu tak k čemu ještě slova.“ (Sekyt , 2005, s.125).

Česká výchova na rozdíl od romských rodin neustále dítěti pojmy zpřesňuje, stanovuje hierarchii, vymezuje slova nadřazená, podřazená a souřadná. Slova, která používají romské děti, jsou mnohoznačná, mají široký význam, jsou pojmově nepřesná nebo u nich dochází k významovému posunu. Pro život v romské rodině je to pro komunikaci dostatečné. Pro život mimo romskou komunitu to ale zdaleka nepostačuje. Častá jazyková nevybavenost romských dětí před vstupem do školy se jeví jako jeden z nejproblémovějších aspektů.

4.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní příprava je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující následné vzdělávání dítěte. Většina romských dětí je odkázána pouze na výchovu ve své rodině, která však zpravidla není dostatečnou a dobrou přípravou pro nástup do školy a školní práci. Romské děti se doma jen velmi málo setkávají s knížkami, pastelkami, vodovkami, modelínou, papírem, nůžkami a dětskými časopisy. Téměř

vůbec neznají omalovánky, hádanky, různé hlavolamy, domino, pexeso, puzzle ani společenské hry, např. člověče nezlob se.

V rámci průzkumu ve sledované třídě se sedmi romskými žáky znali hru Člověče, nezlob se pouze tři žáci. Čtyři děti tuto hru před nástupem do školy vůbec neviděly. V příloze na straně 121 je fotografie, která dokumentuje, jak těžce romský žák zvládá např. jemnou motoriku při házení hrací kostkou.

„Ve spolupráci s romskými politickými institucemi a občanskými subjekty je třeba zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy, a to alespoň dva roky před začátkem školní docházky.“ (Šotolová, 2008, s. 40).

Kdyby se podařilo realizovat tuto klíčovou myšlenku, byl by to velice významný krok a pomoc pro romské děti v předškolní době. V současné době je to velmi diskutabilní téma mezi pedagogy i romskými rodiči. Tento krok je momentálně téměř nerealizovatelný. Příčinu je třeba hledat v několika rovinách.

Zkušenosti z řad učitelek mateřských škol vidí jedinou příčinu v ekonomických podmínkách rodin v neschopnosti a neochotě rodičů platit poplatky za pobyt dětí v mateřské škole.

Podle osobních zkušeností nabytých ve sledovaném regionu romští rodiče nesouhlasí s tímto názorem a tvrdí, že by za školku rádi platili a dávali tam rádi své děti, kdyby se jejich dětem ve školce líbilo a chovali by se k nim hezky. Názor rodičů lze shrnout do dvou souvětí.

„Nebudeme dávat své děti do školky, když se jim tam nelíbí, když se tam k nim nechovají hezky, každá máma chce přece pro své dítě jen to nejlepší.“ „Nechtějí nám naše děti do školky vzít, že mají plno a to i když jsme byli u zápisu.“

Zkušenosti pedagogů na základní škole hovoří i o neochotě přijímat do mateřských škol romské děti s odůvodněním, že jim to stejně nepomůže. V lepších případech i s odůvodněním nedostatku místa. Některé případy (z větších měst s vysokou koncentrací romské komunity, konkrétně Ústecký kraj) vypovídají i o tom, že v momentě, kdy byl o umístění romských dětí do mateřské školy větší zájem byl rámcově vzdělávací plán operativně přepracován na mateřskou školu se zaměřením

např. s výukou cizích jazyků, či výtvarné přípravy. Tato změna se mohla často stát zárukou toho, že se do dané mateřské školy nebudou hlásit děti z romských rodin.

Zkušenosti romských rodičů vypovídají o tom, že se jejich dětem ve školce nelíbí, protože je tam nemají rádi. Děti romským spolužákům nadávají do cikánů a paní učitelky nic neřeší. Stále se musí ptát, dovolovat a prosit, když si chtějí vzít jinou hračku nebo přejít do jiné skupinky dětí. Málo je zapojují do her a romské dítě se tak cítí ostrčené. Informace od českých maminek (ze zkušeností ve sledované oblasti) říkají, že dostávají určený čas na záchod a musí držet dlaně na kolíčkách, dokud jim paní učitelky nedovolí začít jíst. Ze vzpomínek jednoho romského chlapce na pouze třídní pobyt v mateřské škole převládá vzpomínka jak moc plakal, když ho dala paní učitelka do jiné místnosti než jeho bratra, dvojče.

Není výjimkou, ve sledovaném regionu, se setkat s názorem od rodičů na paní učitelky ze školek typu: „*Já bych je všechny vyházela.*“ Je třeba zmínit, že takové názory přicházejí pouze od českých maminek, které do mateřské školy měly zájem dávat své děti, které byly nějakým způsobem výjimečné, citlivé, zvyklé na netradiční stravu či jinak handicapované, odlišné s jinými individuálními a věkovými schopnostmi, prostě jiné. U těchto dětí je také potřeba více pochopení, lidského přístupu, empatie a altruismu než u dětí tzv. „normálních, průměrných“. Na práci s těmito dětmi nejsou pedagogičtí pracovníci vůbec připraveni odborně a bohužel ani lidsky. Z toho je patrné, že i když učitelky v mateřských (i základních) školách použijí sebedokonalejší metodu nebo přístup, nikdy nemůže být úspěšná, pokud ji pedagog použije s chladnou hlavou, bez empatie a bez obětavostí k tomu, kterého by měla metoda ovlivňovat. Obětavost v tomto případě podle Balvína znamená vnitřní potřebu svým způsobem, svou volbou a rozhodnutím, svými schopnostmi a možnostmi ovlivňovat druhé, aby dosáhli svého místa ve společnosti, důstojného uplatnění. Takovýto humanistický přístup snažení jednoho člověka k druhému je jedním z hlavních etických předpokladů učitelského povolání.

Gejza Demeter výstižně zachytil ve svém povídání život romského dítěte v předškolní době.

„České děti jsou daleko víc zvyklé být samy, hrát si samy. Romské děti jsou pořád pohromadě. Společně si hrajou s míčem, společně tahají a tlačí jeden rozviklaný vozík a na kole, které je ještě pojízdné, jich sedí pět nebo šest. Takto vychované romské dítě přijde třeba do školky a chce si hrát s českými dětmi. Tříleté,

čtyřleté děti ještě nejsou rasisti. A přesto si s ním české dítě hrát nechce, protože je zvyklé si hrát samo. Hračka je jeho. Nedělí se o ni. Pak se buď začnou šťouchat, strkat, prát anebo romské dítě zalezle do kouta a tam pláče, protože se s ním stalo něco, čemu nerozumí, co se mu doma ještě nikdy nepříhodilo.

„Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdoví, jestli by se nesnažila romské rodiče „převychovat“ a „zcivilizovat“. Záleží na tom, jak je učitelka vnímavá, citlivá, jak je rozumná, jak je lidská.“ (Hübschmannová, 1993, s. 118).

V příloze na straně 122 - 124 jsou fotografie dokumentující romské děti stále pohromadě.

Pokud budeme chtít vylepšit a zvýšit vzdělávací šance romských žáků v předškolní době bude nezbytně nutné, aby v předškolních zařízeních pracovali lidé, kteří se budou v dětech snažit nejen pěstovat individualitu, ale zároveň budou znát a respektovat jejich rodinnou výchovu. Bude nezbytně nutné mít lidi laskavé, empatické, rozumné, obětavé a lidské. Takové, kteří svým vystupováním dovedou dodat rodičům i jejich dětem dostatek důvěry. Takové, kteří dokážou toho druhého přijmout bez povýšenosti a také beze strachu.

4.4 Řečová bariéra romských dětí při vstupu do školy

Při vstupu do základní školy je situace u romských dětí jiná a odlišná než u dětí českých. Pro většinu z nich není český jazyk jazykem mateřským. Ve sledovaném regionu dlouholeté zkušenosti a výsledky empirického šetření vypovídají o tom, že romské děti při vstupu do základní školy nemluví romsky téměř vůbec, ale ani česky často nemluví dostatečně a správně. Ve školním prostředí se stává spisovná verze majoritního jazyka velkou bariérou. Tato bariéra je umocněna ještě malou slovní zásobou.

Romština dříve plně dostačovala k bohaté komunikaci mezi svými členy. Protože nikdo z Romů nebyl lékař, inženýr, hvězdář ani úředník nebo ministr, nebylo třeba, aby v romštině vznikaly výrazy a termíny z administrativy, astrologie nebo tělovýchovy. Ani pro názvy cizokrajných zvířat nemá romština své vlastní výrazy a stejně tak ani pro názvy mláďat či nadřazených pojmů. Dále bylo zjištěno, že dochází u romských dětí často k posunutí významu slov. Ne všechny děti budou mít

stejně problémy s pochopením některých českých pojmů a s jejich správným vyjadřováním. Záleží na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá. Toto je několik z mnoha dalších důvodů, proč romský žák mívá časté problémy s pochopením pro české děti základních významů slov, se kterými se setkává hned od prvních dnů školní docházky.

V této kapitole se zaměříme na některé odlišnosti v pojmovém světě romských a českých dětí, sumarizaci pojmů a odlišnou slovní zásobu romského dítěte. Ideálním stavem by zřejmě měla být situace, kdy všichni učitelé, vyučující romské děti, by uměli alespoň základy romštiny. Dlouholetá praxe však ukazuje, že není nezbytně nutné pro překonání řečové bariéry mezi učitelem a žákem na počátku školní docházky znalost romštiny. Pro školní praxi je však nezbytně nutné, aby učitel věděl a uvědomoval si jak se romština a čeština navzájem velmi ovlivňují, z jakých interferenčních oblastí romštiny-češtiny, či romského etnolektu češtiny vůči češtině normativní, vyplývají typické „chyby a nepochopení“ romských žáků.

Dobrý, empatický učitel, který by chtěl zamezit častému nedorozumění a neporozumění zadaných úkolů spjatých právě s odlišnou slovní zásobou romského dítěte by se měl při výuce vždy přesvědčit, zda romský žák pojmům opravdu zcela a správně porozuměl a v případě potřeby věnoval objasňování a procvičování pojmů individuální zvýšenou pozornost a péči.

4.4.1 Pojmy ve třídě, školní a učební pomůcky

Zatímco předkové českých žáků prošli ve většině povinnou školní docházkou, převážná část Romů byla v minulosti negramotná. Z tohoto důvodu je třeba si uvědomit, že romština slova související se školním prostředím vůbec neznala. Není výjimkou, že se romské dítě s některými pojmy setkává až v prvních dnech školní docházky. Tuto skutečnost často většina učitelů neví a tak přičítají neznalost a nepochopení pojmů a významu zdánlivě jednoduchých slov žakově zaostalosti, zanedbanosti a podprůměrné inteligenci.

Velmi často se může stát, že jednoduchá slova pro českého žáka mohou dělat romskému dítěti velké problémy. V tradiční romské zásobě chyběla slova jako například: školní budova, poschodí, žák, učitel, ředitel, školník, kuchařka, sekretářka, tělocvična, jídelna, družina, ředitelna, sborovna, kabinet, šatna, tabule, křída, učebnice, pracovní sešit, písanka, notýsek, žakovská knížka, počítadlo, penál, lavice,

pastelky, vodovky, voskovky, obyčejná tužka, plnicí pero, štětec, kelímek na vodu, čtvrtka, cvičební úbor, cvičky atd. V tomto výčtu nesmíme zapomenout ani na všechny předměty v první třídě, které jsou pro romské prvňáčky téměř všechny neznámými pojmy, včetně slov rozvrh hodin.

Českých výrazů, které spadají do tematického okruhu spojené se školou je celá řada. Přestože v romském jazyce tato slova neexistovala, romština si je obvykle přebírala a opatřovala koncovkami pro přejatá slova. Například učitel'is, učitel'ka, školňikos.

„Pokud jde o slovo schodiště, je třeba mu věnovat u romských dětí zvýšenou pozornost. Patří totiž do kategorie podstatných jmen s hromadným významem, která označují jednotným číslem množinu (v tomto případě stejnorodých jednotlivostí, tj. schodů). Takováto podstatná jména nejsou v romštině tak častá jako v češtině, a proto tyto pojmy nemusí romský žák správně chápat.“ (Žlnayová, 1995, s. 4).

V předškolní třídě ve **sledovaném regionu** bylo v rámci průzkumu zjištěno, že ani jedno z romských dětí neznalo pojem **tabule**. Některé nedokázaly říct označení žádné, jiné použily název deska. Pokud je navíc dítě z domova zvyklé slyšet pouze na svoji přezdívku, může pro vyučujícího pedagoga každodenně používaný pokyn „*Honzík půjde k tabuli*“ být zcela nesrozumitelným pro romského žáka.

4.4.2 Pojmy nadřazené

Nadřazené pojmy označují množinu různých jednotlivostí, tzv. slova podřazená. Romské dítě zná pojmy např: chléb, rohlík, koláč, ale už nezná slovo **pečivo**. Umí pojmenovat auto, letadlo, kolo, vlak, ale už nezná výraz **dopravní prostředky**. Mezi další neznámá slova nadřazená patří pojmy jako **zelenina**, **ovoce**, **školní potřeby**.

Romským dětem je spojování různých předmětů pod označující slovo nadřazené cizí a obvykle ho vyjadřují výčtem konkrétních slov. Romština používá doslova výrazy **e daj**, **o dad** (matka, otec) místo českého nadřazeného pojmu rodiče. Slovo **rodiče** romština nezná, stejně jako nadřazený pojem **sourozenci**. I v tomto případě používá romština doslovný překlad **e pheňa**, **o phrala** (sestra, bratr).

V některých případech to však platí i obráceně. Romské děti znají např. slovo **strom, pták** nebo **kytka**, ale už neznají v těchto případech slova podřadná.

V rámci průzkumu, metodou rozhovorů bylo zjišťováno u 12 romských žáků první třídy a u 5 dětí předškolního věku znalost pojmů **smrk, modřín, jedle, lípa a borovice**. Z celkového počtu 17 dětí všechny pojmy znal pouze jeden chlapec. Sám to odůvodnil slovy, že tato slova zná od paní doktorky (školní psycholožky), kterou navštěvoval v době před nástupem do školy v rámci podkladové péče. Jedno dítě znalo slovo lípa a jeden chlapec na dotaz názvu borovice odpověděl otázkou „*Není to na pití?*“. Pro srovnání z 15 českých žáků tato slova věděli všichni. Pouze jedna dívka u slov modřín, jedle a lípa uvedla odpověď „*kytka*“.

4.4.2.1 Mlád'ata a zvířata

Podobný problém jako s pojmy nadřazenými může nastat s názvy zvířat a hlavně mlád'at. Slovo **zvíře, zvířátko** je opět pojem nadřazený jednotlivým druhům, který se v romštině nevyskytoval. Běžně se ale používá a rozumí výpůjčce **džviros**, i pro jednotlivá zvířata má romština slova vlastní nebo přejatá. Často však dochází k nedorozumění u romských dětí při pojmenování drůbeže a mlád'at. V romštině původní slovo **kachňi** označuje **slepici**, zatímco **kachnu** názvem **kačka**, slovem přejatým.

Pro mlád'ata jednotlivých zvířat má romština zdobněliny, např. baloro – prasátko/sele, rukonoro – štěně, mačkica – kočička/kotě, hačuricis – hřebeček, celatkos – tele/telátko apod. Cikno se přidávat nemusí, ale může jako v češtině. České názvy mlád'at většinou romské dítě před nástupem do školy neumí, proto se je všechny musí učit teprve po vstupu do školy.

4.4.3. Pojmy při vyučování

Pokud jde o slovesa, romské dítě většinou rozumí základním slovesům, slovům vyjadřujícím běžné činnosti např. dělat, mluvit, říct, zvednout, ukázat, vybrat, obléknout, zpívat, tancovat atd. Naučit se ale musí většinou nově slovesa související s přímou činností ve škole při vyučování např. **psát, číst, počítat, kreslit, vybarvit, nakreslit, zakroužkovat, spojit, nalepit, malovat, podat**, ale i obtížnější slova jako např. **obtáhni, obkresli, překresli, zakroužkuj, podtrhni, přiřad', přesuň, seřad'**,

smotej, rozmotej, ustříhni, vymodeluj, mačkej, smaž, vygumuj, škrtni, vyznač, přepiš, opiš, doplň, vyždímej, vyslovuj atd.

Mezi další významné faktory ovlivňující neúspěch romských dětí hned v počátku školní docházky patří neznalost barev a geometrických tvarů. Zatímco české děti jsou schopny rozeznat základní barvy již po třetím roce života, romské děti se s poznáváním barev setkávají většinou těsně před nástupem nebo až v době nástupu do školy. Tato skutečnost tak způsobuje romským dětem značné potíže při školní práci již v prvních dnech, kdy je práce v hodinách založena především na vybarvování, přiřazování a zadávání pokynů podle barevného rozlišení jednotlivých obrázků.

Pro označení geometrických tvarů uvádí většina předškolních romských dětí názvy pro ně známé. **Obdélník** dostává název **komín**, pro **čtverec** je nejčastěji uváděn název **televize**, pro **trojúhelník** **střecha** a pro **kruh** název **kolečko**. Tyto závěry byly získány cíleně v rámci průzkumu u zápisu romských dětí v průběhu tří let.

Mezi další málo srozumitelné názvy patří pro romské děti např. **sloupeček, rámeček, řádek, písmeno, hláska, slabika, věta, slovo, tiskací, psací, plus, sčítání, mínus, odčítání, větší, více, menší, méně, největší, nejmenší rovná se, sečti, odečti, číslice, číslo, ubíráme, přidáváme** atd. Nelze zde opomenout ani slova určující orientaci v prostoru např. dokresli **nahoru, dolu, pod, nad, vedle, doprostřed, před, za, první, poslední, předposlední** atd.

Nelze opomenout ani neznalost slov, které běžně pedagog používá při nácviku psaní. Při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou začíná nácvik psacích písmen již v průběhu října a již koncem tohoto měsíce probíhá nácvik psacích slabik, při kterém se dítě setkává s výrazy např. začínáme **na lince, nad linkou**, jedeme **nahoru, zatočíme, překřížíme**, dojedeme **k lince, vracíme se**, uděláme **oblouček, kopeček, dolíček** a **podávací pacičku, psaní nepřerušujeme, pokračujeme**, děláme **stříšku, kulatá záda, kličku, smyčku, prasečí ocásek** atd. Více o problematice v psaní je uvedeno v kapitole **6.2 Doporučení pro pedagogy** na straně 86.

Další problematickou oblastí týkající se porozumění je i výuka výchov. Především tělesné a pracovní. I zde se romské děti setkávají pro ně s úplně neznámými pojmy. Nerozumí rozcvičkám, názvosloví pohybové výchovy, jednoduchým hrám ani přesné formulaci metodických pokynů. Často slýcháme od vyučujících prvních tříd, že romské děti při tělocviku neorganizovaně běhají po

tělocvičně a neposlouchají, jsou nevychované. Hlavní příčinu je třeba vidět v neznalosti používaných slov a významů ze strany vyučujícího, což vyúsťuje v nepochopení hry a „zlobení“ u romských dětí. Nelze opomenout ani neznalost cizího prostředí – tělocvičny. Velice těžké je pro romské děti pochopit i nácvik jednoduchých činností a souvisejících pokynů jakým jsou např. skok do dálky (**rozběh, odraz, přešlap, odrazové prkno**), nácvik startu u běhu (**poklek, zdvih, startovní čára, startovní pozice**).

Podobně je tomu u pokynů při pracovních činnostech, kde se romský žák často úplně poprvé setkává s pojmy např. **přelož, ohni, vytrhej, nalep, nastříhni, vystříhni, prostříhni, rozstříhni** adt. Při nesprávném pochopení těchto a podobných výrazů často následuje pokažení nebo nedoděláním správného výrobku, což má za následek další školní neúspěch u romských žáků, smutek, nezáměr a očima pedagoga neschopnost a zaostalost dítěte. V příloze na straně 124 - 129 jsou fotografie dokumentující práci žáků při pracovních činnostech.

Tyto všechny faktory by měli mít všichni vyučující romských dětí stále na paměti. Neustále zpětnou vazbou kontrolovat jestli danému pokynu dítě rozumí nebo ne. Až tehdy, pokud učitel pochopí, že romské dítě nezlobí a nevyrušuje z důvodu „nevychovanosti“ ale z důvodu špatného pochopení a neznalosti slov může se stát tato spolupráce a úsilí pedagoga radostí.

4.5 Interferenční oblasti ovlivňující výuku českého jazyka

Výuka českého jazyka je pro romské děti nepochybně velmi náročná a zatěžující. Pro školní praxi je nezbytné vědět, že romština a čeština se navzájem velmi ovlivňují, prolínají, střetávají, a tak alespoň částečná znalost romštiny by tak mohla učitelům pomoci získat představu, z jakých interferenčních oblastí romštiny a češtiny, nebo romského etnolektu češtiny vůči češtině normativní vyplývají a vznikají nejčastější „chyby“ romských dětí. Pochopením těchto jinakostí by se jistě předešlo častým nedorozuměním a neporozuměním. Pro zpracování následujících kapitol vycházíme především z poznatků a teorie Mileny Hübschmannové.

4.5.1 Oblast fonetická a intonační

Slovenská romština, resp. její východoslovenská varianta mívá ve většině případech přízvuk na předposlední slabice, přízvukná slabika se prodlužuje, tudíž český mluvní projev romských dětí bývá značně ovlivněn touto skutečností. Komplikace v mluvním projevu nemusí být pouze v intonaci, ale i ve výslovnosti dlouhých samohlásek, nepřesnou výslovností dvojhlásek **au**, **ou**, souhlásky **ř** i vícečetných souhláskových seskupení.

Tím, že romské děti slyší a vyslovují češtinu jinak než její rodilí mluvčí, protože ji vnímají na pozadí romštiny nebo jim přímo splývá s romským etnolektem češtiny, je pro ně velice problematické dodržovat správný český pravopis. Navíc romština nemá naše unikátní české ř, často ho romské dítě nerozeznává a místo něj používá hlásku ž. Tento problém je umocněn v případech, kdy jde navíc o děti ještě se špatnou výslovností.

Z dlouholetého pozorování uvádíme výčet některých slov, kde dochází při výslovnosti (v pozdější době i v psaném projevu) k nejčastějším chybám. Jsou zde uvedeny jak příklady při záměně hlásky **ř**, tak při záměně vícečetných souhláskových seskupení.

Říká – žíká, pozítří – požící, přečetla – čečetla, středa – tředa (čeda), čtvrtek – čvrtek, tiskací – tist'ací, vlna – vuna, kalendář – kangleáž, fixa – svisa atd.

Při metodě rozhovorů s žáky prvních tříd a zjišťování míry porozumění slov často docházelo k tvrzení romských dětí, že slovům rozumí. Při konkrétní otázce „*Co to slovo znamená?*“ byly odhaleny zajímavé závěry. Děti udávaly vždy slovo, které bylo foneticky, intonačně co nejvíce podobné slovům, které znaly. Z toho vyplývá poučení, že je třeba se vždy pevně přesvědčit, zda konkrétnímu slovu nebo pokynu romský žák skutečně rozumí nebo myslí úplně jiné slovo, intonačně stejně znějící. Nedá se spolehnout pouze na kladnou odpověď žáka při dotazu, zda danému slovu rozumí. Jako příklad uvádíme některé konkrétní odpovědi:

věda – „*děda*“

bobr – „*to má velký nohy a ruce*“ (myšleno **obr**)

fén – „*to je jako, že ti dá někdo facku a to není fér*“

smrk – „že je zabítý“ (k tomu rozpaží ruce) „že pořád brečíte“, „jako, že umřel“ ve všech případech myšleno slovo **smrt**

farář – „když má někdo kravičky, tak jim veze seno jako traktor“ (myšleno **farmář**)
„ten vezme popelnici a vysype jí“ (myšleno **popelář**)

chýše – „**tiše**“

jedle - „že jede“, „že jedla“

modřín – „to je taková **modřina**“

lípa – „takový to a svítí to“ (myšleno **lampa**)

kos – „jako, že žere pes“ (myšleno **kost**)

Velmi složité a nesrozumitelné jsou pro romské děti skupiny slov stejně nebo podobně foneticky znějící, např:

vosa - **kosa** - **rosa** - **bosa**

kos - **kost** - **koš**

zláme - **zklame**

jelen – **jetel**

kolík – **dolík**

salát - **salám**

4.5.2 Oblast gramatická

Gramatika romského a českého jazyka se od sebe liší. Tyto rozdíly bývají příčinou celé řady dalších „typických“ chyb u romských dětí jak v projevu mluveném, tak i v písemném. Romština má jen dva rody mužský a ženský. Rod mužský poznáme podle členu „o“, ženskému rodu předchází člen „e“. Např. české slovo „**to**“ **slunce** je v romštině **o kham**, tedy v doslovném překladu „**ten**“ **slunce**. Ani všechny rody mužské a ženské se v romštině a češtině plně neshodují. Jako příklad uvádíme „**ten**“ **hrnec** je v překladu **e piri**, doslova „**ta**“ **hrnec**.

Romština nemá oproti češtině předložky „s“ a „se“, takže v mluveném nebo písemném projevu dochází u romských žáků k častým chybám typu:

Vona šla _ mým bráchou do kina.

Dělala jsem _ jeho mámou bufetu.

Výjimkou nebývají však ani takové projevy, kdy ze strachu ze zapomenutí vložit předložku ji naopak vkládají nevhodně a nadměrně často. Dochází pak k chybám typu:

Bojím se jít s lesem.

Bouchni do toho se kladivem.

Další příklad chybování jako v předchozím případě nadměrného užívání předložky se objevuje v českém použití genitivu, který je v mnoho případech vyjádřením romského ablativu. K tomuto pádu se často, ne však vždy pojí předložka **od** nebo **z**. Romský žák pak zase může použít předložku i tam, kam nepatří, např:

Zptej se od mého táty.

Neboj se vod toho psa.

„Lidé hovořící cizím jazykem se obvykle dopouštějí nejvíce chyb v pádech a předložkách. A tak chybují Češi v romských pádech a Romové chybují v českých pádech a předložkách.“ (Hübschmannová, 1998, s. 76).

Další problematickou oblastí je vázání číslovek. V češtině se po číslovkách od pěti nahoru, po neurčitých číslovkách a po slovech, která mají číslovkovou funkci užívá druhého pádu, tzv. partitivního genitivu: pět bratří, osm sester, mnoho dětí, atd. Romština však v těchto případech užívá pádu prvního, tzv. partitivního nominativu. Na základě těchto rozdílů v používání číslovek, pak mohou vznikat chyby typu:

Většina Romové žijí na úrovni.

Mám šest bráchové.

Vztah „**kde**“ a „**kam**“ vyjadřuje romština pouze jedním výrazem **kaj**, zatímco čeština užívá výrazy dva, např: **tele** – dole i dolů, **khere** – doma i domů, **avri** – venku i ven. V této oblasti je pak interference velmi častá, typu:

Děti šly venku.

Babička bydlí dolu baráku.

Na základě pozorování a šetření uvádíme několik příkladů častých chyb u romských žáků z gramatické interferenční oblasti:

„Pracuje _ jeho mámou na technických.“

„Nás je sedum bráchové.“

„Šli jsme _ Terezkou venku.“

„Bába šla _ nákup.“

„Šli jsme _ tetě Pavlíně a tam jsme pili a tancovali.“

„Já byl u baru _ tátou.“

4.5.3 Oblast sémanticko – lexikální

V každém jazyce má velká část lexikálních jednotek více významů. Například Angličané nepovažují za jednotné výrazy slova, která zní v češtině v konkrétních případech jinak. Český výraz „oprava“ je v angličtině jinak pro opravu chyby, auta nebo zákona. Totéž platí ale i naopak. Anglický výraz „go“ sdružuje dvě činnosti „jít“ a „jet“. Podobně v romštině výraz „te džal“ znamená „jít“ i „jet“. Při výběru špatného výrazu ze sémantického pole se mohou objevit typické sémantické chyby typu:

„Minulý týden jsem autem šel na Slovensko.“

„Pojed' se mnou vařit.“

Nejčastější interferencí je používání slovesa „te anel“, což v češtině znamená hned tři výrazy – **přinést, přivést, přivézt**. V důsledku toho se objevují často chyby typu:

„Táta mě přines do Prahy.“

„Přines manželku na oběd.“

Problémy s významovými poli mohou nastat i při použití přídavných jmen „baro“ – velký, dlouhý, hluboký, vysoký nebo „cikno“ – malý, krátký, mělký, nízký. I v těchto případech při výběru špatného výrazu ze sémantického pole se mohou objevit u romských žáků chyby typu:

„Ten dům je krátký.“

„Moje sestra má velké vlasy.“

Ve velké většině v rozhovorech s rodiči zaznívá velice často nesprávné vyjádření pro český výraz „přivedu“, a to i od rodičů, kteří nemluví romsky. Dochází k chybám typu:

„Já přinesu kluka do školy“.

„Tak manžel zítra přinese Jesiku do školy“.

„Dneska už jsem přinesla holku, byla nemocná“.

„Přinesla jsem kluka k zápisu“.

5 CÍL PRŮZKUMU

Cílem mé rigorózní práce bylo analyzovat a hledat příčiny neúspěšnosti romských dětí na základní škole. K prokázání, splnění stanoveného cíle jsem zvolila rozsáhlé empirické šetření a průzkum, ve kterém jsem se zaměřila na znalost romského jazyka u různých věkových kategorií ve sledovaném regionu. Cílem průzkumu bylo zjistit u vzorku romské populace v několika věkových kategoriích úroveň znalosti mateřského jazyka a do jaké míry má tato znalost či naopak neznalost mateřštiny vliv na jednu z příčin neúspěšnosti romských dětí na základní škole tj. na jazykovou bariéru mezi žákem a pedagogem.

Poznatky a zkušenosti z dlouholeté praxe s výukou romských dětí mě stále více utvrzovaly, že úroveň znalosti romštiny či romského etnolektu nejsou nejhlavnějšími příčinami neúspěšnosti romských žáků. Podle statistik ve sledovaném regionu je nejvíce romských dětí přeřazováno do základní školy praktické především na počátku školní docházky, tedy po první nebo druhé třídě ZŠ. Pokud romský žák absolvuje první dva ročníky v základní škole úspěšně, většinou už prochází zbytek školní docházky na základní škole, v hlavním vzdělávacím proudu. Jeho výsledky jsou většinou hodnoceny sice jako velice slabé, v některých případech opakují na druhém stupni ročník, ale jen výjimečně přechází v této době ještě na základní školu praktickou. Z toho je zřejmé, že nejvíce nedorozumění a neporozumění nastává právě a především na počátku školní docházky. Tyto mé zkušenosti však nebyly nijak empiricky podložené, proto dalším cílem rigorózní práce bylo dvouleté pravidelné a pečlivé sledování, pozorování a zaznamenávání jednotlivých informací a zjištění u 12 romských dětí prvňáků a 5 romských dětí předškoláků. Na základě pozorování, rozhovorů a diskusí ve škole při vyučování i o přestávkách, ale i při návštěvách v jednotlivých rodinách, tedy rozhovory s rodiči jsem se snažila zjišťovat a zaznamenávat odlišnosti v chápání, pochopení a vypracovávání zadaných úkolů, odlišností v chování nebo při konkrétních reakcích při výuce a to vše především se zaměřením a uvědoměním si srozumitelnosti zadávaných pokynů romským žákům ze strany učitele.

Při stanovení hlavního cíle jsem vycházela z odborné literatury, především ze závěrů odborníků, kteří se zabývají vzděláváním romských žáků tj. že romské děti

jsou stejně vzdělavatelné jako ostatní děti, pouze potřebují určité jiné metody, přístup, podmínky, motivaci, čas i pochopení.

5.1 Použité metody

Jak je již výše uvedeno, nejvíce informací a podkladů pro svůj průzkum jsem získávala osobními zkušenostmi v praxi, pozorováním, rozhovory, diskusemi. Poznávání rodinných vazeb a rodinného zázemí žáků jsem získávala prostřednictvím osobních návštěv v rodinách, rozhovory se členy rodiny napříč všech generací. Pozorovala jsem v jaké míře se nejen romské děti setkávají s romským jazykem. Pomocí rozhovorů jsem zjišťovala zda a v jaké míře mají jednotliví členové rodin zájem svůj mateřský jazyk využívat a pěstovat i v budoucnu.

Další metodou bylo zpracovávání několika dotazníků, o nichž se bude pojednávat více v samostatné kapitole Dotazníky.

Zajímavou zkušeností bylo získávání informací pozorováním jednotlivých členů rodiny při vyplňování dotazníků, především starší generace z řad rodičů nebo prarodičů.

5.1.1 Dotazníky

Jednou z hlavních metod pro získání informací v empirickém průzkumu byly dotazníky.

První dotazník byl vyplňován metodou řízeného rozhovoru a týkal se všeobecných i konkrétních vztahů soužití s Romy v místě sledovaného regionu. Respondenty v tomto případě byli Češi, náhodní návštěvníci místní knihovny. V případě dotazníku 1 – vztah majoritní společnosti k Romům bylo osloveno celkem 51 respondentů. Závěry jsou zpracovány na straně 18 - 22.

Druhý dotazník se týkal zjišťování používání romského jazyka v jednotlivých rodinách. I v tomto případě metoda řízeného rozhovoru měla dát odpověď na otázky jakou řečí nejčastěji mluvili předkové současných rodičů a prarodičů sledovaných romských žáků. Zda je používání mateřského jazyka ovlivňováno místem nebo určitým tématem rozhovorů. V neposlední řadě druhý dotazník měl poukázat i na vztah respondentů ke své mateřštině a na možný rozvoj či úpadek romského jazyka v budoucnu.

Dotazník 2 – používání jazyka

DOTAZNÍK muž – žena věk..... vzdělání.....

1. Jakým jazykem mluví (mluvili) vaši rodiče?

otec: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem
matka: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem

2. Jaký jazyk uměli vaši prarodiče?

babička od matky: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem
děda od matky: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem
babička od otce: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem
děda od otce: romsky česky slovensky maďarsky jiným jazykem

3. Jakým jazykem mluvíte vy? romsky česky slovensky maďarsky
jiným jazykem

4. Jakým jazykem raději mluvíte: na úřadě u lékaře.....
ve škole (v práci).....doma: o rodině.....
o vaření
o politice.....

5. Máte romštinu rád (ráda)? Jaké máte pocity když s ní mluvíte nebo ji slyšíte?

.....
.....

6. Mluvíte na své děti romsky? Ano a proč?.....

.....

Ne a proč?.....

.....

7. Myslíte si, že se romský jazyk do budoucna udrží a bude se rozvíjet nebo bude postupně zanikat?.....

.....

8. Chtěli byste, aby byla výuka romštiny zavedena ve škole?

Prosím, zakroužkujte možnost:

nechci – nevím – chci – pouze jako nepovinný předmět – je mi to jedno

Třetí dotazník měl poodhalit znalost romského jazyka napříč všech generací. Tento dotazník byl sestaven výhradně z romských slov a vět. Z pohledu na příložený dotazník 3 – znalost jazyka, bude zřejmé, že je rozdělen na tři části. V první části jsou samostatná slovíčka převážně názvů členů rodiny a částí lidského těla. Nechybí zde ani nejčastější slovesa nebo přídavná jména. V druhé části je pět vět, které jsou seřazeny od nejlehčích po nejtěžší, které je třeba přeložit do češtiny. Podobně je to i ve třetí části, kde je seřazeno opět podle obtížnosti pět otázek, na které je potřeba odpovědět, ale v tomto případě romsky. V tomto případě byli respondenty opět pouze Romové od školního věku a dále všech dalších generací. Výsledky byly vyhodnoceny ze 77 odpovědí.

Dotazník 3 – znalost jazyka

1. POKUD ZNÁTE TATO SLOVA, PŘELOŽTE JE DO ČEŠTINY:

e pheň o šero.....
o phral..... kalo.....
e čhaj..... cikno.....
o papus..... baro.....
o čhavo.....o jakha.....
te dživel.....o jilo.....
phuro.....e daj.....
e dajori.....mišto.....
te chal.....te anel.....

2. ZKUSTE PŘELOŽIT TYTO VĚTY DO ČEŠTINY:

Džav khere.
Miri pheň hiňi bari.
Amaro dad lačo.
E daj hin pro foros.
E grasňi nane zoraľi.

3. ZKUSTE ROMSKY ODPOVĚDĚT NA TYTO OTÁZKY:

Sar sal?
Kaj džas?.....
Keci tuke berš?
Nane tuke šil?
Hin tut čhave?.....

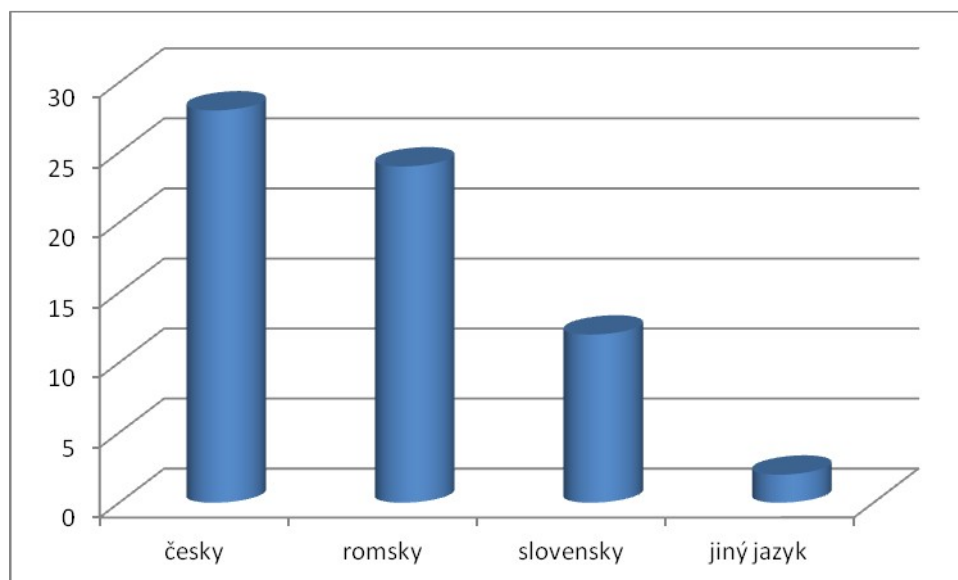
5.2 Interpretace výsledků průzkumu

V této kapitole se pokusím pomocí jednotlivých grafů a diagramů popsat výsledky průzkumu, které vznikly na podkladě výše uvedených dotazníkových šetření.

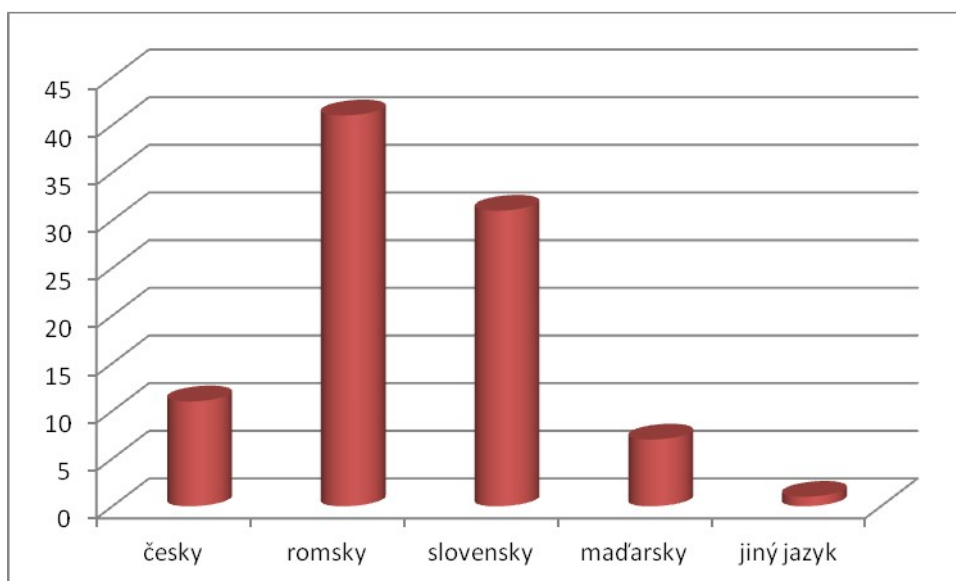
5.2.1 Výsledky dotazníku 2 – používání jazyka

V tomto případě byli respondenti výhradně dospělí romští občané, a to i z řad nejstarší generace. U dotazníku 2 – používání jazyka bylo osloveno celkem 19 respondentů. Většinu těchto dotazníků jsem zjišťovala osobně, v některých případech jsem využila po „zpracování“ i vstřícnost a ochotu romských žáků z vyšších ročníků, kteří oslovili doma i své prarodiče.

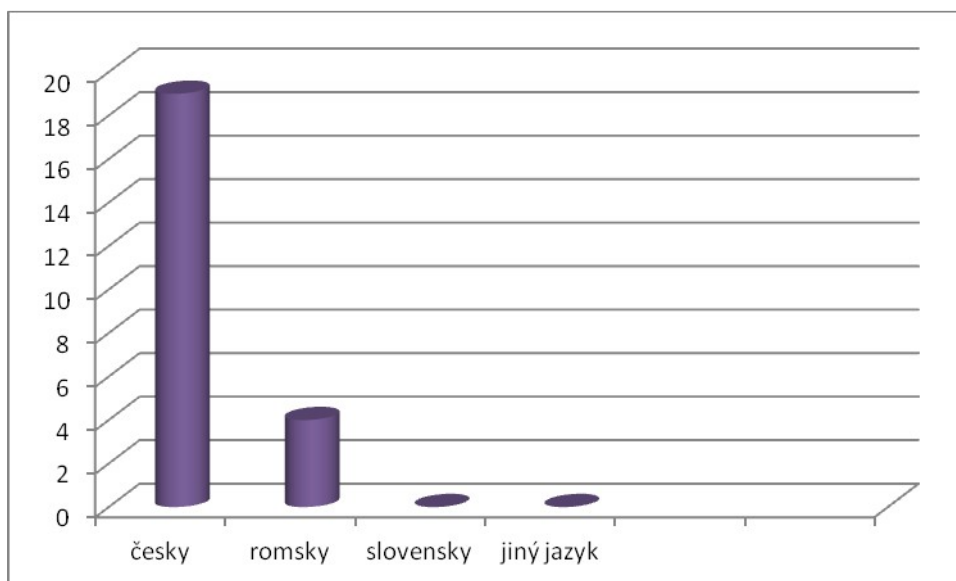
Sloupcový diagram č. 1 znázorňuje frekvenci používání jednotlivých jazyků v kategorii **rodiče**.



Sloupcový diagram č. 2 znázorňuje frekvenci používání jednotlivých jazyků v kategorii **prarodiče**.



Sloupcový diagram č. 3 ukazuje jaký jazyk používají oslovení respondenti.

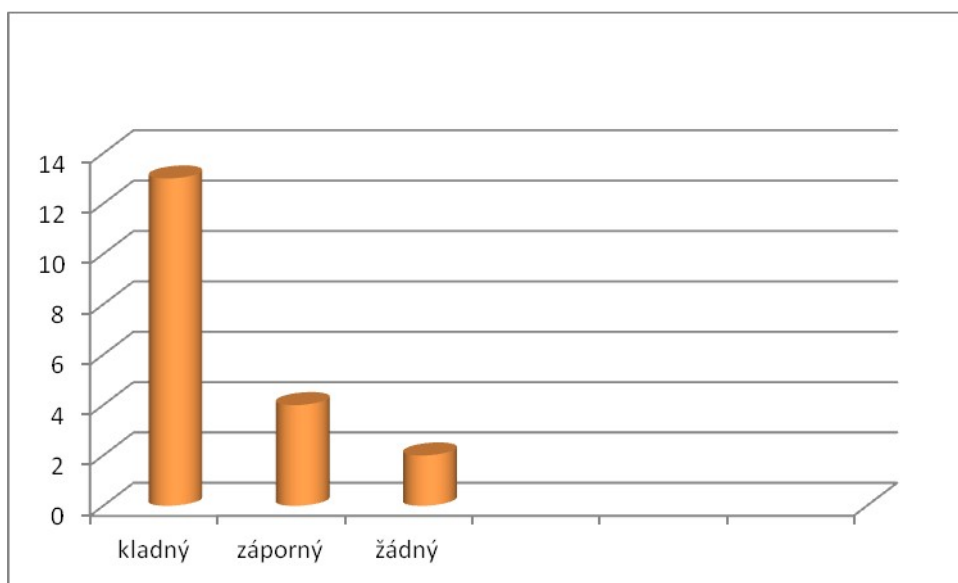


Z těchto jednotlivých grafů je zřejmé, že prarodiče oslovených respondentů mluvili převážně romsky a slovensky. Úměrně s ubývajícím věkem ubývá i používání romského jazyka. Slovenský jazyk byl postupně nahrazován českým jazykem a jiný jazyk v romské komunitě v současné době ve sledovaném regionu téměř nikdo nepoužívá. Oslovení respondenti mluví již všichni česky a pouze čtyři z nich hovoří i jazykem romským.

Z tohoto výsledku vyplývá, že otázka č. 4 v dotazníku 2 byla zcela zbytečná, protože ani jeden z respondentů nepoužívá romský jazyk běžně.

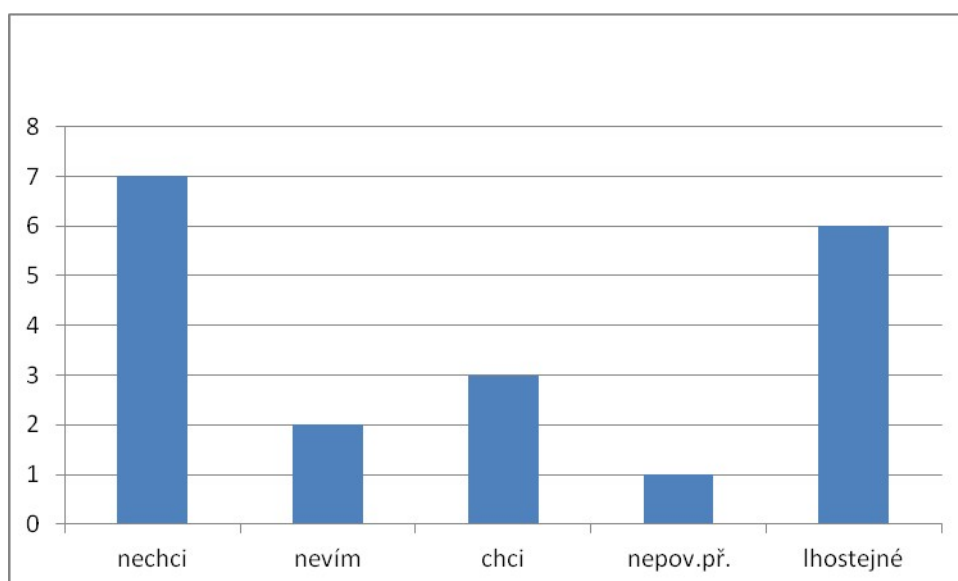
Zajímavý výsledek vzešel u otázky č.5. Přestože z dotázaných respondentů nepoužívá romský jazyk v běžném životě nikdo, má k němu většina kladný vztah, jak vyplývá z další tabulky.

Sloupcový diagram č. 4 dokladuje vztah Romů ke své mateřštině.



Na otázku zda respondenti mluví na své děti romsky odpovědělo 17 z nich záporně a pouze dva kladně. Vyjádřeno procenty hovoří pouze deset procent rodičů na své děti romsky. Z toho vyplývá, že devadesát procent rodičů na své děti mluví pouze česky a přesto více než polovina z nich jsou přesvědčeni, že se do budoucna bude romský jazyk stále rozvíjet, jak bylo patrné po vyhodnocení otázky č. 7, kde měli respondenti vyjádřit svůj názor na rozvoj nebo úpadek romského jazyka do budoucna. Poslední otázka měla řešit případnou možnost zavedení romského jazyka do škol. Překvapivě v těchto odpovědích převažovala opět odpověď záporná.

Sloupcový diagram č. 5 vyjadřuje přání respondentů podle nabídnutých možností na výuku romštiny ve škole.



Jak bylo již řečeno, byl tento dotazník vyplňován metodou řízeného rozhovoru, která často bezprostředně po vyplnění přecházela ve volnou, neřízenou diskusi. I zde zaznívaly některé překvapivé názory především na výuku romského jazyka u svých dětí. Romové nabyli názor a poznání, že romština jejich dětem k ničemu není a nebude, že je zbytečná a že případná znalost mateřštiny jim může být jen na obtíž a pro výuku ve škole by mohla být navíc jen zdrojem nezdaru.

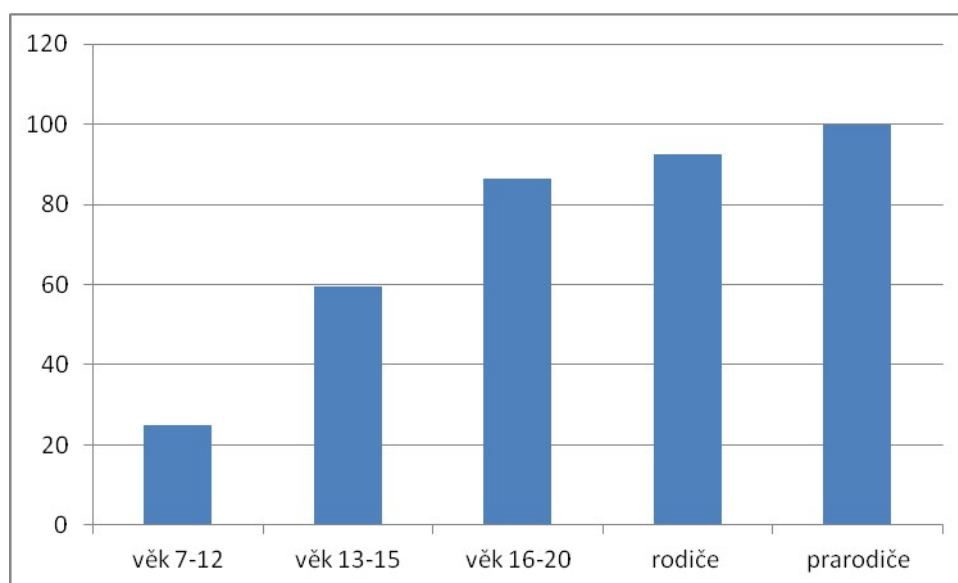
5.2.2 Výsledky dotazníku 3 – znalost jazyka

Dotazníkem 3, jehož hlavním cílem bylo zjistit úroveň znalosti romského jazyka jsem oslovila více jak 80 respondentů. Tyto respondenty jsem rozdělila do několika kategorií. Je třeba zdůraznit, že jsem pro všechny kategorie použila stejný dotazník z důvodu co největší objektivity celkového výsledku. Čtyři dotazníky jsem vyřadila z celkového hodnocení pro nízký věk respondentů, přesněji dětí v předškolním věku. Ráda bych ale zmínila zkušenost s prací s těmito malými romskými dětmi. Tyto děti ještě často nechápaly, co po nich byť rozhovorem v domácím prostředí chci. Tři děti ze čtyř byly v rodinách, kde jim není romský jazyk

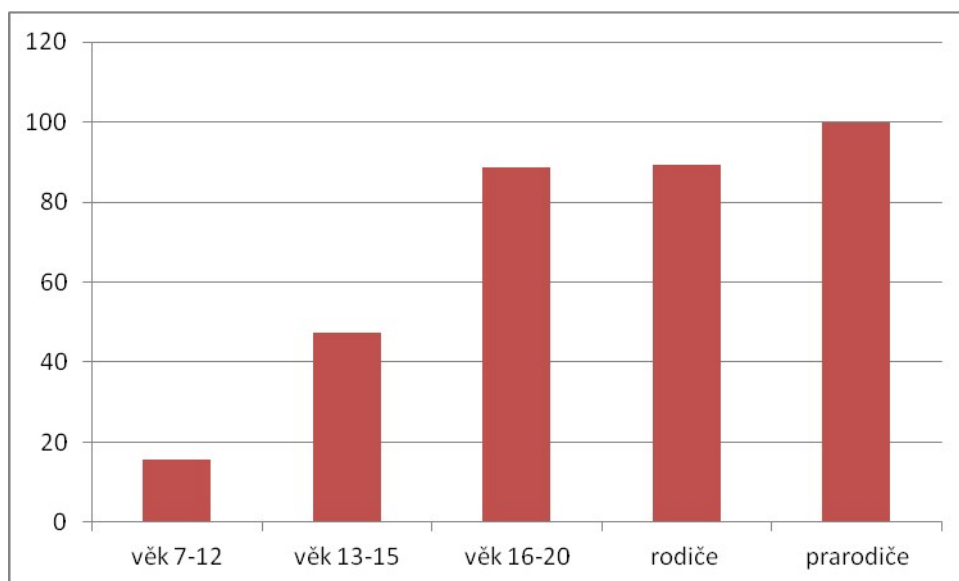
úplně cizí a přesto nedokázaly správně reagovat. Na pomoc přišly vždy maminky, které se jich zeptaly na požadované slovo ve větě a děti dokázaly na některá slova reagovat správně. Potřebovaly ten správný přízvuk romštiny a otázku ne jenom slovní, ale ve větách, která byla při konverzaci pro ně lépe srozumitelná. Konečný počet zpracovaných dotazníků byl 77 celkem v 5 věkových skupinách.

Do první skupiny bylo zařazeno 27 žáků ve věku **7 – 12 let**, ve druhé skupině bylo 11 žáků ve věku **13 – 15 let**. Třetí skupinu zastupovalo 7 respondentů ve věku **16 – 20 let**, čtvrtou skupinu tvořilo 17 **rodičů** a pátou skupinu 15 **prarodičů**.

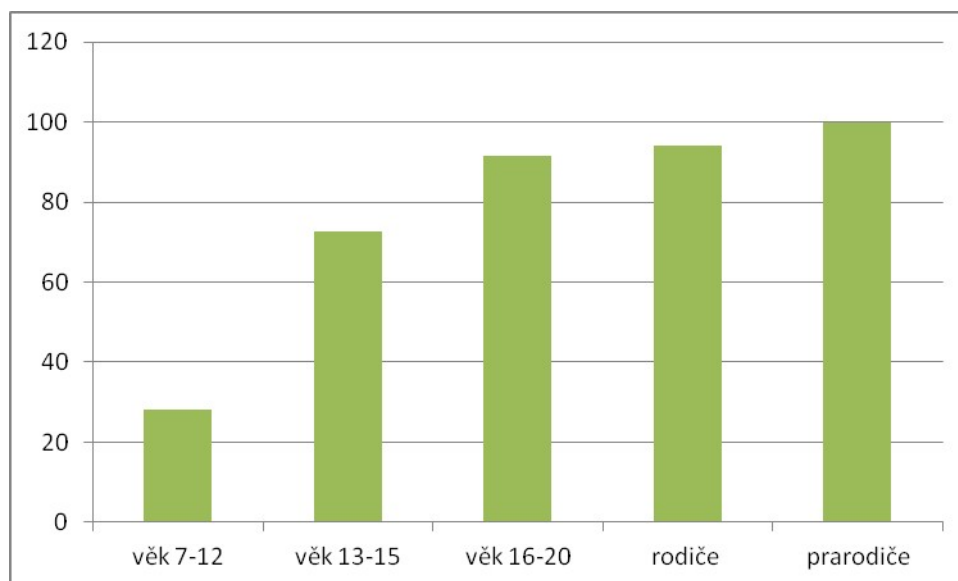
Sloupcový diagram č. 1 znázorňuje vyhodnocení znalosti samostatných slovíček v jednotlivých věkových kategoriích, vyjádřeno procenty.



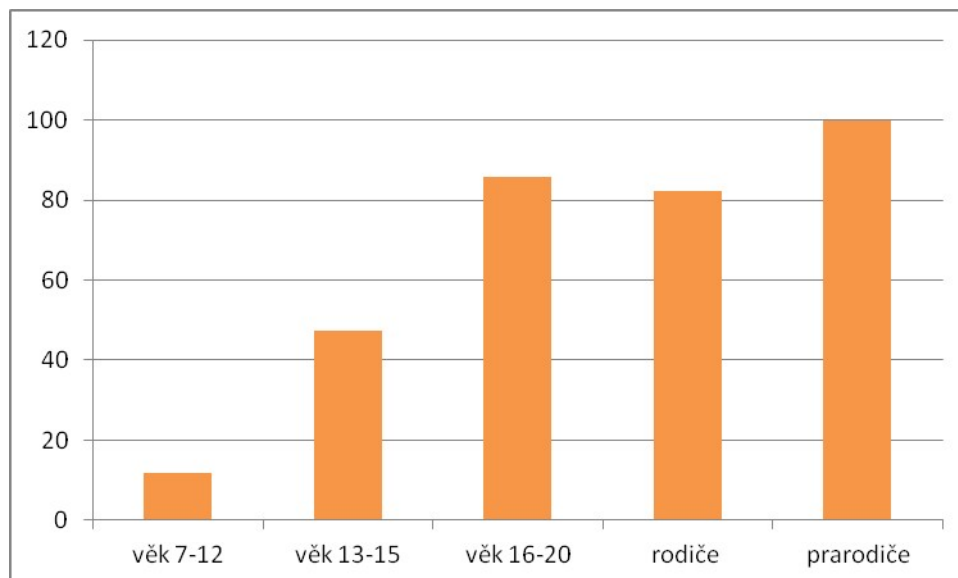
Sloupcový diagram č. 2 znázorňuje vyhodnocení úspěšnosti překladu vět v jednotlivých věkových kategoriích , vyjádřeno procenty.



Sloupcový diagram č. 3 vyhodnocuje v procentech úspěšnost překladu otázek v jednotlivých věkových kategoriích.



Sloupcový diagram č. 4 vyhodnocuje schopnost odpovědět v romštině.

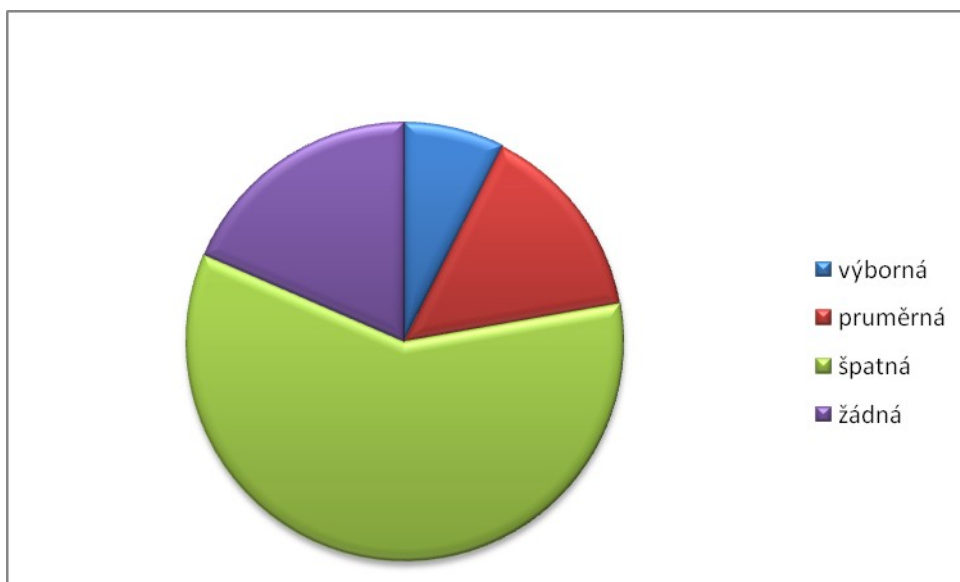


Jak vyplývá z předchozích diagramů získaných vyhodnocením dotazníku 3, prokázala se přímá úměra mezi věkem respondentů a znalostí romského jazyka. S vyšším věkem se zvyšuje pravděpodobnost, že oslovený respondent ovládá lépe romský jazyk.

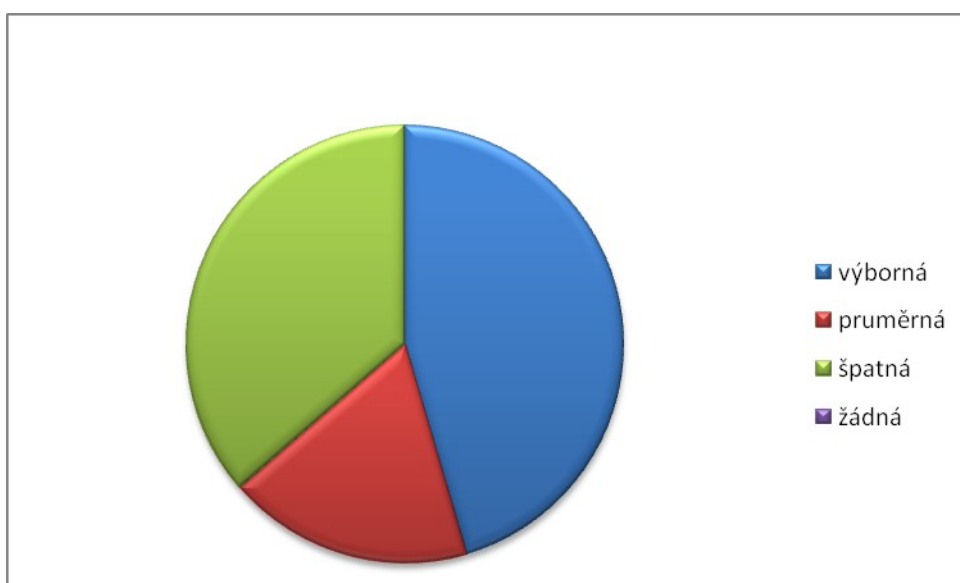
V kategorii rodičů a především prarodičů byly otázky ze strany respondentů vypracovány téměř na 100%. Nejproblematictější úkolem se jevil překlad páté, nejtěžší věty, kde zhruba v jedné třetině uváděli respondenti místo slova „kobyła“ slovo „kráva“. Dalším problematickým bodem bylo ve třetí otázce při psaní odpovědi na otázku „Kolik je ti let?“ necelých 80% respondentů nedokázalo odpovědět slovně, ale pouze v podobě číslovky. Tento úkol byl pro ně těžko splnitelný nejen v písemném, ale i v mluveném projevu, z čehož vyplývá, že názvy číslovek činí problémy i nejstarším generacím, které jinak romsky hovoří velice dobře.

V další části je vyhodnocena míra znalosti romského jazyka v jednotlivých věkových kategoriích. Do skupiny **žádná** byly zařazeny vědomosti ve výši **0%**, do skupiny **špatná** byly zařazeny vědomosti do **30%**, **průměrná** skupina zahrnuje znalost od **31%** do **70%**. Respondenti od **71%** úspěšnosti jsou vedeni ve skupině **výborná**.

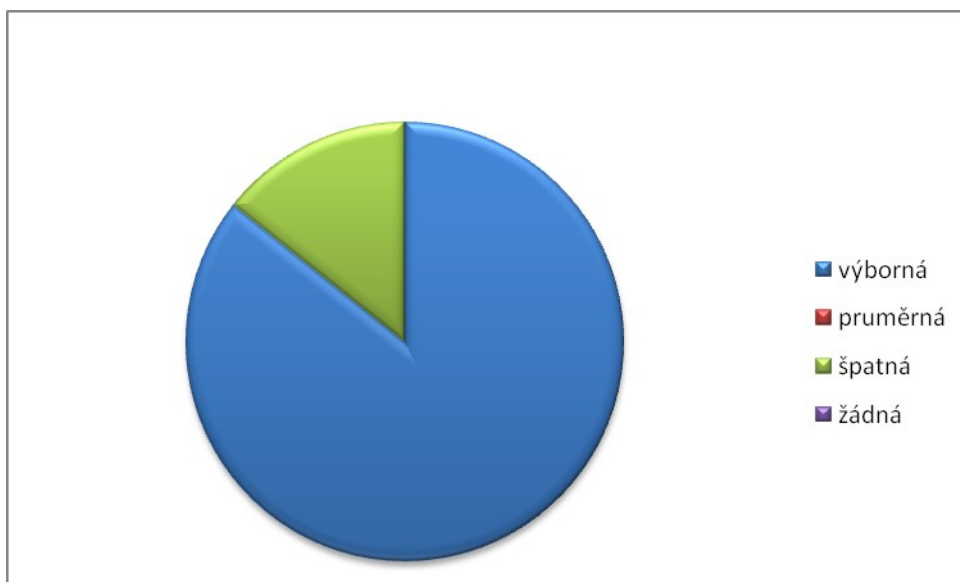
Kruhový diagram č.1 znázorňuje úspěšnost znalosti romského jazyka u skupiny sledovaného vzorku dětí ve věku **7 – 12 let**. Více než tři čtvrtiny ze sledovaného vzorku nemají buď žádné znalosti nebo jen velmi špatné v oblasti svého mateřského jazyka.



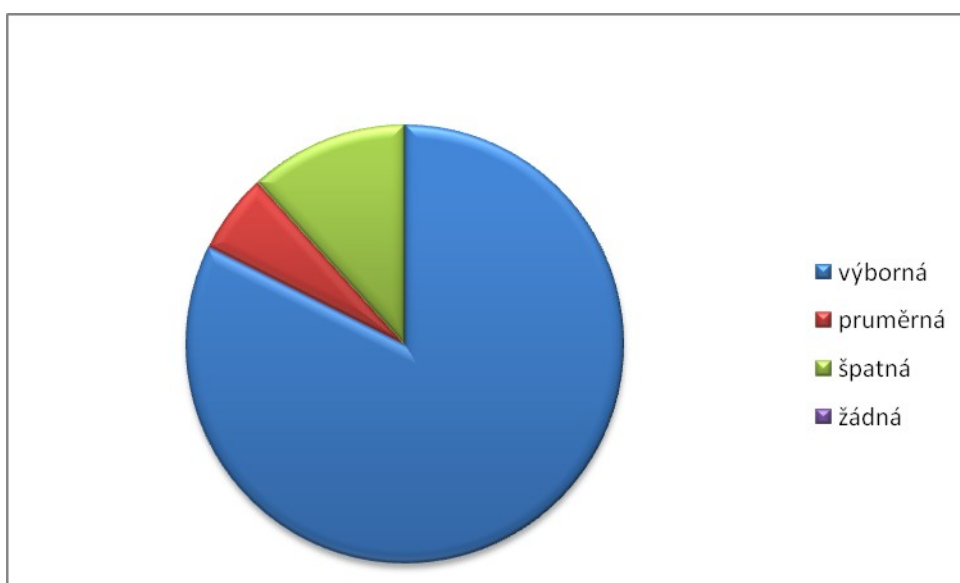
Kruhový diagram č. 2 znázorňuje úspěšnost znalosti romského jazyka u skupiny sledovaného vzorku dětí ve věku **13 – 15 let**. V tomto věku už více jak polovina romských dětí patří do skupiny, která si osvojila romský jazyk na výborné nebo průměrné úrovni.



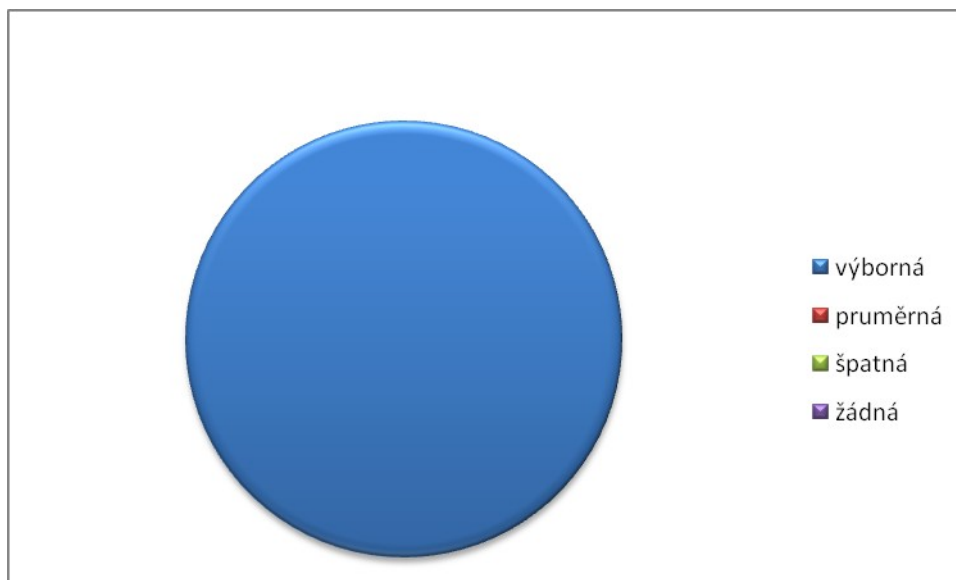
Kruhový diagram č.3 znázorňuje úspěšnost znalosti romského jazyka u skupiny sledovaného vzorku Romů ve věku **16 – 20 let**. V tomto věku ovládají více než tři čtvrtiny svůj mateřský jazyk na výborné úrovni. Zajímavostí je, že v této věkové kategorii není vůbec zastoupena úroveň průměrná. Buď romštinu ovládají výborně nebo téměř vůbec.



Kruhový diagram č.4 znázorňuje úspěšnost znalosti romského jazyka u skupiny sledovaného vzorku Romů – **rodičů**. I v tomto vzorku ovládá romský jazyk více než tři čtvrtiny respondentů na výborné úrovni.



Kruhový diagram č. 5 znázorňuje úspěšnost znalosti romského jazyka u skupiny sledovaného vzorku Romů – **prarodičů**. Tento vzorek jasně dokladuje, že všichni respondenti prarodiče ovládají svůj mateřský jazyk na výborné úrovni.



Při vyplňování dotazníků 3, především u věkové kategorie 7-12 let docházelo k časté diskusi o možných dalších slovíčkách nebo větách, které žáci v této věkové kategorii z romského jazyka znají. Z celkového počtu respondentů 27 bylo např. zjištěno, že i žáci, kteří neznali ani jedno romské slovo uměli ve 21 případech říci větu v romštině „*Nane man love*“ , „ *Nemám peníze*“.

V kapitole **4.5 Interferenční oblasti**, konkrétně v oblasti foneticko intonační jsou uvedeny příklady slov, která romští žáci často zaměňují za slova podobně foneticky znějící a zároveň pro ně známými. Stejný postřeh byl zaznamenán i u vyjádření významu slov romských. Pro přiblížení uvádím některá z nich.

o phral – „hrál, pral, obehrál“

e čhaj – „čaj, čau“

te chal – „Michal, kejchal“

o jilo – „jídlo“

kalo – „kakalo“

mišto – „myš, město“

Další zajímavostí bylo, že neúspěšnější částí v nejmladší kategorii byl překlad věty **Jak džas? – Kam jdeš?** Z 27 respondentů této věty rozumělo 16 žáků, odpovědět v romštině však dokázalo už jen 5 žáků.

5.2.3 Výsledky dlouhodobého šetření

Již v kapitole **5 Cíl průzkumu** byla zmínka o empirickém šetření a sledování žáků především v oblasti porozumění zadávaných úkolů a pokynů. V této kapitole uvedu nejzajímavější poznatky. Tento průzkum byl dělán u 17 romských 6 - 7 letých dětí a stejně starých 15 dětí většinové společnosti.

5.2.3.1 Znalost a chápání jednotlivých slov

Sledovaná slova, byla volena v průběhu několika měsíců, vždy při kontaktu dětí se samotným slovem. Některá slova byla vybírána záměrně pro zmapování rozdílnosti v chápání a vysvětlení slov u obou skupin žáků. Celkem bylo mapováno přes 60 výrazů.

Slova, která byla známá pro všechny žáky romské, tedy pro 100%: **nemoc, dluh, pracák, pivo, vodka, sekera, Ježíšek, kominík, železo.**

Slova, která u romských žáků byla vnímána úspěšněji než u českých žáků:

| | romský žák | český žák |
|---------------|------------|-----------|
| měď | 65% | 40% |
| retbul | 76% | 46% |

Slova, která byla vnímána u romských žáků podstatně hůře než u žáků českých:

| | | |
|---------------------|-----|------|
| strojvedoucí | 0% | 93% |
| kovář | 12% | 100% |
| výplata | 23% | 100% |
| sele | 17% | 93% |
| důchod | 88% | 100% |

Slovo **železo** měly všechny romské děti spojené s prodejem a penězi, zatímco české děti s něčím těžkým, případně magnetickým. Podobné to bylo u slova **důchod**, kde všechny romské děti spojovaly tento výraz s braním peněz, zatímco všechny české děti se stářím člověka. O naprostém rozdílu mezi oběma skupinami dětí, vnímání významů názvů stromů je již zmínka na straně 55 v kapitole **4.4.2 Pojmy nadřazené**.

Dovolím si zmínit ještě slovo, které nebylo součástí výběru, ale vzešlo z náhodného vyprávění romského žáka – **piko**. Pro všechny romské děti bylo toto slovo známým výrazem, které komentovaly „*to je fet, to se píchá*“ a ve většině případů doprovázely komentář pohybovou, nonverbální aktivitou. České děti buď nevěděly nebo tento výraz komentovaly slovy „*to se piká, to je pikola, to je pivo a pije se*“ (měly na mysli pito).

5.2.3.2 Znalost a chápání větných celků

V průběhu několika měsíců bylo zaznamenáváno i časté chybování nebo neporozumění čtenému textu. Nejen neznalost samotných slov je pro některé romské děti velkým handicapem, ale i chápání věty jako celku, pokud je v ní právě některé neznámé slovo. Velké rozdíly mezi dětmi romskými a českými jsou ve znalosti názvů pohádek a pohádkových postav. U českých dětí se téměř nestane, že by některé z nich neznalo na začátku školní docházky nejznámější pohádky nebo známou pohádkovou postavičku, zatímco u romských dětí je situace úplně opačná až alarmující. Jen výjimečně již u zápisu do první třídy pozná některé z romských dětí např. pohádkovou postavičku **krtečka**, tato situace není jiná ani po vstupu do školy. Jako odpověď na otázku jakou pohádku nebo postavu děti znají nejčastěji uvádějí např. Rambo, Batman, Spiderman, Vřískot atd.

Učivo českého jazyka je na začátku první třídy postavena především na znalosti klasických českých pohádek. Pokud romské dítě nezná tyto názvy, je pro něj pochopení textu velice obtížné ne-li zcela nemožné. Jako příklad uvedu učebnici UČÍME SE ČÍST od SPN, kde se již od prvních stránek setkávají děti s texty typu: TO JE PÁJA, TO JE JÁJA, TO JE BOB, TO JE BOBEK, ČERT A KÁČA, PRINC BAJAJA, TO JE JELEN A SMOLÍČEK, POHÁDKA O BUDULÍNKOVI atd. Pokud si

pedagog neuvědomí, že romské dítě většinu těchto slov a výrazů nezná a předem mu je nevysvětlí a neseznámí všechny děti s postavičkami, je pro romské žáky nesmírně těžké čtenému textu porozumět, natož aby ho měl převyprávět. Náviku čtení vět jako je např. NA KRAJI MOČÁLU ROSTE RÁKOSÍ, DRAK MÁ NA SKÁLE ZÁMEK, U SKÁLY LÉTÁ SOKOL, NAPIL SE ROSY, BERÁNEK SPÍ POD JAVOREM atd., musí nutně předcházet vysvětlení významu všech neznámých slov.

I příklady z jiných učebnic např. ČTENÍ 1 od Fortuny, mají texty romským dětem těžko srozumitelné. Např. POPELKA JE JAKO BALETKA, KAPR POTKAL BOBRA, OBR POTKAL KOBRU, BROK POTKAL BROUKA, OSLÍK STOJÍ JAKO SLOUP, DATEL KLOVE DO DUBU atd.

Nejen v učebnicích pro výuku českého jazyka, ale např. i v učebnicích prvouky jsou často méně srozumitelné texty, především romským žákům. Hned v prvních hodinách v druhém ročníku se žáci setkávají s pojmy zeleniny: *listová, košťálová, cibulová, plodová, kořenová* nebo druhy ovoce: *peckovice, malvice, bobule* a samozřejmě s konkrétními názvy jednotlivých druhů. Například v učebnici prvouky pro 2. ročník Nová škola je na straně 25 věta „*Na túru jdeme jen za příznivého počasí*“, které ve sledované třídě nerozuměl ani jeden romský žák a problémy s porozuměním činila i dětem většinovým. Více k této problematice je v kapitole **6.2 Doporučení pro pedagogy**.

5.2.3.3 Znalost a chápání obrázkového textu

V této kapitole bych ráda uvedla závěry pozorování jedné romské dívky při rozboru dvoustránky v učebnici Matematika pro 1. ročník a přímé 20 minutové práce v hodině matematiky.

Dívce bylo předloženo celkem 63 obrázků nebo neverbálních projevů. Z tohoto celkového počtu určila dívka 35 jevů nesprávně nebo s významovým posunem. Z těchto chyb bylo 14 u názvů zvířat, 11 chyb u věcí a po pěti chybách u barev a neverbálních projevů. V této části pozorování se ukázalo jako problém používání zdvojnásobení, která se stávají pro romské žáky ještě více nesrozumitelnými např. motýlek, mistička, kropáček, jahůdky, kohoutek, kostelíček, koníček, zvoneček atd. K významovému posunu došlo u 5 projevů ze 7 nabídnutých: mrkám – „*spím*“,

dupu – „*kopu*“, ťukám – „*bouchám*“, hladím – „*mazlím*“, pláču – „*řvu*“. U tleskání, byl uveden výraz „*pleskám*“ a u mračení odpověděla dívka „*nevím*“. Zcela bez chyby tedy nebyl určen ani jeden předvedený projev. Při úvaze v procentech byla tato dvoustránka v matematice na počátku 1. třídy pro romskou dívku srozumitelná pouze ve 45%, což dokladuje, že více než polovině zadávaných úkolů nerozuměla.

Podobným způsobem proběhlo i pozorování přímo v hodině matematiky, kdy byly pečlivě zaznamenávány všechny úkoly a pokyny, které byly zadávány ze strany pedagoga. Zároveň byly zaznamenávány všechny kladné a záporné reakce na straně sledované dívky. Po vyhodnocení vyšel závěr až překvapivě shodný. Dívka reagovala špatně na zadávané úkoly ve více než polovině požadovaných úkolů.

6 PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI VE VÝUCE ROMSKÝCH DĚTÍ

Podle Balabánové je jádrem problému vzdělávání romských dětí společenské postavení romské komunity ve většinové společnosti.

„Jako každá etnický rozlišitelná komunita, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti, i Romové zaujímají apriorně negativní, obranou pozici vůči většinové společnosti a integrují se na bázi výrazných etnických zvyklostí, jazyka a rasových znaků. Předsudky a negativní zkušenost na straně většiny i romské menšiny jsou zdrojem vzájemné nedůvěry, která se mnohdy projevuje skrytým i otevřeným nepřátelstvím. Vzájemná nedůvěra poznamenává sociální komunikaci mezi jedinci obou skupin od útlého věku a bohužel ani škola není pro většinu romských dětí místem, které by považovaly za přátelské.“ (H. Balabánová, str. 1).

V uplynulých desítkách let se základní školy snažily začlenit romské děti do kolektivu ostatních dětí v souladu s tehdejší vládní politikou, snahou o asimilaci romských dětí. Tehdejší školní praxe ale vycházela z dogmatu, že všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné schopnosti, návyky, potřeby a znalosti. Díky tomuto pedagogickému přístupu „škatulkování“ dětí se postupně zjišťovalo, že se všechny děti do předem připravené „formy“ prostě nevejdou. Důsledkem toho bylo mnoho romských dětí vydělováno z přirozených kolektivů školních tříd a přeřazováno do zvláštních škol. Přestože je posláním zvláštních škol, dnes ZŠ praktických, vzdělávat děti mentálně retardované platí tento trend i v současné době. Tento způsob je vynucen jednak společenským tlakem, ale bohužel také lhostejností, nepochopením a především usnadněním práce a nevzdělaností současných pedagogů v oblasti vzdělávání romských dětí. Kvůli zažitému rigidnímu, nesmlouvavému myšlení a nedostatečné znalosti problematiky učitelé v drtivé většině přijímají projevy odlišné kulturní identity romských dětí jako negativní, cizí a nepřátelské. Plnohodnotné vzdělání romských dětí, nové generace, je do budoucna nezbytným předpokladem a východiskem ze začarovaného kruhu romské nevzdělanosti a neprofesionality, které vede k narůstání notorických problémů v sociální oblasti, nezaměstnanosti i kriminality.

Zde si dovolím uvést jeden „číselný“ příklad za všechny. V kapitole **5.2.2 Výsledky dotazníku 3 – znalost jazyka** je již zmínka o problematice ve znalosti číslovek i u nejstarší generace. Číslovky dělají Romům problémy i v češtině a v běžném životě. Rodiče romských dětí nejsou často schopni bez pomoci zapsat např. ani telefonní číslo. Ze své praxe znám několik případů, kdy jsem rodičům při diktování telefonního čísla musela říkat číslo postupně, protože nebyli schopni zapsat vyšší čísla samostatně. Konkrétně: místo stopadesátčtyři jsem diktovala jedna, pět, čtyři apod. Na jednom zajímavém semináři byl uváděn příklad, že vypočítaví, ziskuchtiví a nemorální lidé většinové společnosti navštěvovali romská ghéta ve větších městech a nabízeli jim „výhodný obchod“. Romové si mohli okamžitě přijít na 5 tisíc korun, které jim byly viditelně předloženy. Ve smlouvě, ale museli podepsat přijetí rovných 15 000 korun a okamžitě na ruku dostávali pouhých 5 000 korun.

Teprve taková romská generace, která bude vzdělaná a vychovaná k zodpovědnosti se bude umět dostatečně bránit proti podobnému podvodnému jednání ze strany lidí většinové společnosti a jen tehdy, když budou Romové vzdělaní může začít problémů ubývat.

Až v době, kdy pedagogové pochopí a budou respektovat, že romské dítě je stejně vzdělavatelné jako ostatní žáci, mohou vymizet přívlastky na čtvrtletních pedagogických radách při hodnocení romských žáků: nezvládá, neumí, nemá upevněna, zaostává proti ostatním dětem

6.1 Vhodné učební materiály a metody

Tato kapitola bude volně navazující na kapitolu **5.2.3 Výsledky dlouhodobého šetření**, která popisuje konkrétně texty v některých učebnicích. Po létech zkušeností s výukou všech dětí bez rozdílu, především v prvním a druhém ročníku se mi velice osvědčila výuka čtení genetickou metodou. Genetickou metodou jsem poprvé učila před 14 lety, zůstala jsem jí osobně věrná i když se za ta léta ke mně nepřidala ani jediná učitelka na naší základní škole. V této metodě spatřuji obrovské výhody a jsem přesvědčena, že je tato metoda i daleko bližší a srozumitelnější právě romským žákům.

Výhody genetické metody:

1. **Žáci se seznamují pouze s velkými tiskacími písmeny** – odpadají pojmy malé, tiskací, psací. Většina žáků na počátku školní docházky se umí podepsat a to zásadně vždy velkými tiskacími písmeny, což znamená, že dětem tato písmena nejsou neznámá. Od druhého školního dne se žáci učí každý den jedno nové písmeno. Zdánlivě rychlé tempo je pro většinu žáků velmi přijatelné, protože se učí pouze jeden symbol – velké tiskací písmeno. Pokud je tempo pro některé dítě rychlé, je třeba nepřidávat další písmenko, pokud skutečně bezpečně nezvládne dosud probraná písmena. Při výuce analyticko-syntetické metodě se děti seznamují se všemi čtyřmi symboly písmen najednou. Především romské děti se přestávají orientovat při používání názvů *malé, velké, psací, tiskací*. Pokud se seznámí pouze se dvěma novými písmeny, je to hned osm nových symbolů a romské dítě se v takové množině informací doslova ztrácí. V genetické metodě mj. odpadají i názvy *velké* nebo *tiskací*. Učí se vždy jen nové písmenko a nejsou zatěžovány tím, jaké to písmeno vlastně je. Pokud se v genetické metodě naučí např. osm písmen, čtou již ve větách: MÁMA MÁ MASO. TÁTA TOPÍ. TOM PAPÁ.
2. **Žákům odpadá čtení nesmyslných slabik** – i když se dítě naučí pouze dvě písmena, přečte hned v prvním týdnu školní docházky slovo MÁMA, další den TÁTA a má hned zpětnou vazbu, že něco konkrétního přečte, čtení všechny děti velice baví. V metodě analyticko-syntetické jsou děti nuceny drilovat čtení pro ně tolik nesmyslných slabik stále dokola. Přichází nechuť ze strany dětí, často se naučí zpaměti celý sloupeček slabik zadané za domácí úkol a tím se učí číst pouze mechanicky, kdy odpadá čtení s porozuměním.
3. **Žáci čtou s porozuměním** – v analyticko-syntetické metodě není možná zpětná vazba při nácviku a procvičování čtení slabik, zatímco v genetické metodě je možná od samého počátku. Abychom zjistili míru porozumění můžeme pro děti tvořit otázky ihned na počátku nácviku čtení typu: „*Kdo má maso?, Co dělá Tom?, Kdo topí? Co má máma?, Kdo papá?*“ atd.
4. **Bezproblémový přechod na malá tiskací písmena** – pokud žáci znají všechna velká tiskací písmena, přechází postupně na výuku malých tiskacích

písmen. V této fázi je velice dobře využít transfer písmen, kdy děti rychle pochopí shodnost a podobnost písmen. Během chvilky umí všechna shodná tiskací písmena: C - c, Č - č, K - k, O - o, S - s, Š - š, U - u, V - v, W - w, X - x, Z - z, Ž - ž. Ani podobná malá tiskací písmena nedělají žákům žádné velké problémy: CH - ch, I - i, J - j, P - p, T - t, Y - y. Po nácviku všech těchto písmen zbude dostatek času na zvládnutí celé malé tiskací abecedy, včetně písmen problematických jako např. a - e, b - d - h, m - n, f, g atd. V této fázi je dostatek času i na upevňování čtení slov s měkkým a tvrdým i, í, y, ý a také slov s dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, se kterými se žáci setkali již při seznamování s velkými tiskacími písmeny.

5. **Žáci umí brzy psát celý text** - samozřejmě je myšleno psaní textu pouze velkými tiskacími písmeny. Po zvládnutí celé velké tiskací abecedy jsou všichni žáci schopni zapsat vzkaz již počátkem října, např. do žákovské knížky typu: PŘINESU 30 KČ NA KINO, PŘINESU JEHLU A NIT atd., což velice usnadní práci vyučujícímu a zároveň vede žáky k samostatnosti. Před Vánocemi jsou žáci schopni vlastnoručně napsat krásné vánoční přání. Pro nácvik čtení nepotřebují stálé opakování slabik, ale jednoduchými zápisy, např. vzkazy rodičům, spolužákům si procvičují zároveň psaní i čtení a navíc je to velice baví.
6. **Pozdější nástup na psací písmo** – žáci, učící se číst genetickou metodou v hodinách psaní zvládají postupně uvolňovací cviky, případně tzv. jednotažky a hlavně zapisují postupně všechny tvary velkých tiskacích písmen. Každý den při seznámení se s novým písmenkem se ho učí číst a zároveň psát. Brzy zapisují i jednoduchá slova. Psaní slov žáci provádí výhradně velkými tiskacími písmeny, a to i v době, kdy se učí a umí číst malou tiskací abecedu. Tento proces trvá až do Vánoc. Teprve od ledna, kdy mají dostatečně uvolněnou ruku, mají zvládnuté správné držení tužky i pera, ovládají psaní velké tiskací abecedy, orientují se dobře v liniatuře a především mají dostatečně zafixované, upevněné tvary tiskacích písmen, přichází nácvik psacích písmen do písanek. V této době mají již vytvořeno dostatek zkušeností pro nácvik jak samostatných písmen, tak postupně jejich navazování a nácvik psaní slov.

7. **Plynulé čtení a porozumění textu** – žáci učící se číst genetickou metodou čtou znatelně plynuleji v porovnání s žáky učící se metodou analyticko-syntetickou, kteří často výrazně odsekávají slabiky. Plynulost čtení zároveň napomáhá i k lepšímu porozumění čteného textu.

Tyto všechny výhody genetické metody pomáhají lépe zvládat začátky čtení a psaní u všech žáků, a to především méně nadaným i romským dětem. Nutné podotknout, že žádná metoda nácviku čtení není spasitelná ani zázračná. Žák, který má mít problémy se čtením, je bude zřejmě mít za použití jakékoliv metody nácviku čtení.

Nevýhody genetické metody:

1. **Obtížnost hláskové analýzy a syntézy slov** - nácviku čtení genetickou metodou musí nutně předcházet dobré zvládnutí sluchové analýzy a syntézy slov, která většinou činí žákům menší, ale i větší problémy. Zajímavým úkazem je, že právě romským žákům nezpůsobuje tato činnost až takové potíže. Romské děti mají často velice dobrý hudební sluch a cit pro rytmus, což zřejmě umožňuje bezproblémový nácvik sluchové analýzy a syntézy slov. Je však třeba mít stále na paměti slovní zásobu romských žáků a při výběru slov pro nácvik sluchové analýzy a syntézy volit zásadně jim známé výrazy.

6.2 Doporučení pro pedagogy

6.2.1 První kontakt romského dítěte se školou

Každé romské dítě, které vstupuje do prvního ročníku a nemá do té doby žádnou zkušenost s neromským prostředím se ocitá samo, je odděleno nejen od matky, ale i od své široké romské komunity a neromský svět je pro něj zcela neznámým světem. Navíc nemá z rodinného prostředí žádnou zkušenost z organizovanou kolektivní činností a nemá vytvořen žádný pozitivní vztah ke škole. Z rodiny je zvyklé slyšet o škole většinou samá negativa, která pro něj představuje represivní instituci. Stává se, že romské dítě v prvních dnech pod záminkou odchodu na záchod uteče domů. Škola potom viní dítě z neukáznivosti a podvodného

jednání, dělá opatření v důsledném zamykání školy, zatímco by se měla zamyslet nad pocity osamocení samotného romského dítěte.

Základním předpokladem dobrého školního startu je nutné nalezení smysluplné komunikace mezi romským žákem a neromským učitelem, který není dost dobře možný bez navázání vzájemné citové vazby. K tomu je třeba, aby měl učitel určité znalosti o romském etniku, kultuře, jazyku, aby rozuměl chování romských dětí a měl upřímný a hluboký zájem o svěřené dítě. Takovému přístupu k dětem nelze učitele donutit ani ho naučit. Pokud bude učitel na romského žáka stále „koukat skrz prsty“, není možné, aby se výše popsaný předpoklad stal skutečností. I kdyby se učitel snažil sebevíc a dokázal s úsměvem romského žáka pohladit a povzbudit, tak pokud romské dítě nepocítí skutečnou vlídnost, cit a upřímnost nemůže opravdový vzájemný citový vztah nastat.

6.2.1.1 Navázání kontaktu s rodinou

Učitel pro dobrou spolupráci potřebuje být s rodiči v dobrém, pozitivním kontaktu. S rodiči je třeba jednat s úctou a pochopením. Učitel by neměl komunikaci s rodiči považovat za ztrátu času, někdy je třeba vyslechnout i lidský osud, těžkosti i radosti. Komunikaci s romským rodičem je třeba vždy vést v duchu důvěry, upřímnosti a pochopení. Vždyť otevření školy rodičům a především konkrétního učitele a romské rodiny může být dobrou možností, jak zmírnit záškoláctví dětí. Pokud je učitel důvěryhodnou osobou pro romského rodiče, může se stát, že rodič neomlouvá absenci dítěte lží o nemocích, teplotách a bolestech hlavy, ale dokáže přijít za učitelem s pravdou a přiznat, že dlouho do noci celá rodina slavila a dítě se nestačilo vyspat. Nebo se dítě na oslavě přejedlo a následující den má zdravotní potíže. V důvěrném vztahu pak může místo výčtu nepravdivých nemocí dítěte být omluva i zcela pravdivá, kdy se rodič svěří učiteli, že „jeli za příbuzným na návštěvu do basy“. Všechny tyto problémy a citlivá místa lze řešit pouze za předpokladu, že je učitel osobně informován a vtažen do poměrů v konkrétní rodině.

6.2.1 Pracovní prostor

V následující kapitole se zaměřím na konkrétní doporučení pro pedagogy, získané dlouholetou praxí s prací s romskými žáky. Pedagog nesmí zapomínat především na to, že romští žáci většinou pokynům, požadavkům a úkolům nemusí vždy správně rozumět

Romský žák často nerozumí většině „školních“ výrazů, se kterými se pracuje od prvních dnů školní docházky. Pro úspěšné nastartování prvotní komunikace a zabránění pocitu neúspěšnosti ihned v prvním kontaktu se školou, je proto nezbytně nutné vymezit prostor dítěti, ve kterém se má právě pohybovat. Nebude rozumět pokynům např., že si má *ukázat prstem na prostřední sloupeček, na horní řádek, na obrázek v levém rohu, na písmenka pod obrázkem* atd. Pokud dítě zná barvy, je výborným pomocníkem barevné ohraničení aktuálního pracovního prostoru a hned bude znít původně nesrozumitelný pokyn pro romského žáka přijatelně: *ukaz si prstem do červeného kolečka, zahrádky... nebo modrého místa, okénka...* Pokud dítě barvy nezná musí pedagog najít způsob pro dítě přijatelný a srozumitelný. Někdy stačí prostor ohraničit, ukázat v přímé blízkosti konkrétnímu dítěti a použít pokyn např. *tady budeme pracovat*. Prvotním neúspěchem je pro romské dítě už to, že ani neví a nenajde místo v učebnici, pracovním sešitě, kde má „jen“ začít pracovat. Po pár dnech je tak v očích pedagoga za neschopné, zaostalé a nepatřící do základní školy.

Příběh z praxe 1: *Paní učitelka v první třídě hned druhý den školní docházky chtěla po dětech, aby si vyndaly voskovky, všechny si je vyndaly, že si na ně budou lepít samolepky a značit, podepisovat, aby si je poznaly, když je ztratí nebo si je zamotají s jiným spolužákem. Velký důraz kladla na to, aby krabičku neroztrhly a nevyhodily do koše, aby do ní mohly voskovky uložit zpět. Jedna romská dívka ihned po otevření krabičky a vysypání voskovek krabičku rovnou vyhodila do koše. Nerozuměla vůbec neznámým pokynům a slovům pani učitelky. Věděla, že obaly vyhazujeme do koše, slova o koši v monologu pani učitelky také zazněly, a tak romská dívka splnila úkol podle svého porozumění.*

Příběh z praxe 2: *Zatímco první příběh vypráví o prvním dnu romského žáka ve škole, druhý bude z posledního dne povinné školní docházky. Příběh se odehrál v posledním srpnovém týdnu při opravných zkouškách z českého jazyka romské dívky. Daniela absolvovala celých devět let povinné školní docházky na základní*

škole, kde 9. třídu opouštěla s nedostatečnou znalostí českého jazyka. V posledním srpnovém týdnu dělala opravnou zkoušku před komisí třech pedagogů. Po dvou měsících prázdnin sedla do lavice a učitelka českého jazyka před ní položila dva listy papíru s komentářem všeho najednou: „Tady doplníš i,y, tady vystupňuješ přídavná jména, tady určíš slovní druhy, tady větné členy.....“ Na žákyni, která přišla po dvou měsících do školy a která měla bojovat o stupeň dostatečný to byl evidentně nesmírně těžký úkol. Po dvou otázkách, se kterými se jí sice snažily obě vyučující českého jazyka trochu pomoci přišlo na řadu určování slovních druhů. Po chvilce ticha a marného přemýšlení jedna z vyučujících konečně zareagovala slovy: „A víš vůbec, co tady budeš dělat?“ Ukázalo se, že dívčina vůbec neví a tak následovala dobře míněná nápověda ze strany vyučujících. Začaly společně podle kantorčiných prstů vyjmenovávat počet a názvy slovních druhů, přičemž od romské dívky to bylo většinou jen opakování již vysloveného slovního druhu. Když se dostaly až k číslu sedm, učitelce nešla nepřiznat upřímná snaha dívce pomoci k navedení na slovo předložka. Tento výraz se snažila dívka přiblížit slovy: „ No to je něco předcházejícího, něco, co předchází před něčím. Jako třeba v koupelně máme něco před vanou. No máme tam přece takovou velkou, chlupatou před-lož-ku“. Učitelka podle ní dobře míněnou nápovědou, ale dívka vůbec nepomohla. Učitelka neví a tak si ani nemůže uvědomit, že ve většině romských rodinách nemají ten náš luxus v podobě velké chlupaté předložky. Navíc dívka musela tento úkol plnit tak, jak jsou učitelky zvyklé u všech dětí stejně. Zapisovat nad slovní druhy pouze číslovky. Pro dívku, která neví, jak následují slovní druhy za sebou to byl úkol předem nesplnitelný. Tohle všechno si zase učitelky neuvědomují, přece by stačilo slovní druh označit slovně a vyhledat např. slovesa, poté podstatná jména atd. Takovým způsobem, aby úkol romský žák pochopil a byl pro něj alespoň částečně dosažitelný a splnitelný.

6.2.2 Čtení a psaní

Dlouholetou praxí jsem došla k poznání, že ať už učíme romské žáky číst jakoukoliv metodou, je pro bezproblémovější výuku nezbytně nutné, začít je učit pouze jeden tvar písmen, a to velká tiskací. Tolerovat potřebu delšího času pro upevnění nacvičovaných písmen a nácvičku samotného čtení. Pokud je učitel vstřícný a ochotný doučovat romské žáky v počátcích nácvičky čtení, je to velice vhodné

prostředek pro zkvalitnění výuky. Je třeba zdůraznit, že děti budou chodit na doučování za předpokladu, že romští rodiče vycítí skutečně upřímně míněnou pomoc pro jejich děti. Nabídka doučování musí být nutně nastolena na bázi důvěry, a je velice dobré vtáhnout na čas doučování do školy i rodiče dětí. Jednak se může prohlubovat vztah mezi učitelem a rodičem a zároveň s dítětem se učí i jeho rodič, což má obrovský význam pro spolupráci rodiče s dítětem v domácím prostředí. V příloze na straně 129 je fotografie z doučování žáků.

Romští rodiče jsou velice často ze strany pedagogů kritizováni za to, že se svými dětmi doma nic nedělají. Pravdou je že, domácí příprava je v porovnání s ostatními dětmi velmi slabá, ale romští rodiče v drtivé většině neví a neznají, jak se mají se svým dítětem správně učit. Kde a od koho by se to měli naučit, když sami jsou většinou absolventi zvláštních škol s minimální domácí přípravou. Výběr času na doučování je lépe zvolit v době po vyučování než v ranních hodinách před vyučováním. Výbornou motivací pro docházení na doučování je např. spojit 15 - 20 minutové doučování s 10 minutovou hrou na bubínek nebo jiný hudební nástroj, což romští žáci milují a dělají s velkým nadšením.

Dalším důležitým faktorem v počátcích nácviku čtení je vhodná volba čteného textu. Pokud už žáci znají dostatek písmen, čtou ve větách. České učebnice nedisponují dostatečně srozumitelnými texty, konkrétně pro romské žáky. Velice pozitivní výsledky a pokroky ve čtení je možné dosáhnout přípravou a psaním vlastních textů pro konkrétní romské žáky, jim plně srozumitelné. Výborné je do textu zapracovat jména a přezdívky členů rodiny, věci z domácího prostředí samotných žáků, známého okolí jejich domu, domácích činností atd. Pro správný nácvik počátečního čtení a následného zjišťování porozumění čteného textu se nebát použít i slova pro nás kontroverzní, pro romské žáky však zcela srozumitelné. Názorné ukázky textu jsou v příloze na straně 130 a 131.

Při nácviku počátečního psaní je nejdůležitější stejně jako u čtení a dalších činností dětem srozumitelně a pro ně přijatelně vysvětlit zadání a následné plnění úkolů, které se od nich očekávají. Stejně jako u čtení platí i zde poskytnout romským žákům i dostatek času na upevnění psacích návyků a tvarů písmen. Tolerovat rychlejší únavu, pamatovat na to, že právě psaní a práce s psacím náčiním je pro romské žáky před nástupem do školy často úplně neznámými činnostmi. V příloze na stranách 132 – 136 jsou ukázky písanek sledovaných žáků s bližším komentářem.

7 ZÁVĚR

Pro svou rigorózní práci jsem si vybrala téma, které úzce souvisí s jedním ze základních práv – právem na vzdělání. Od kvalitního vzdělání se odvíjí i práva další, především právo na práci. U romské populace tato slova platí dvojnásob. Předpokladem pro zdárné vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je potřebný dobrý počáteční start na začátku povinné školní docházky. Protože statistiky ukazují na nadměrné přeřazování romských dětí do základních škol praktických na počátku školní docházky, je třeba hledat příčiny a nápravu především zde, na počátku výuky, tedy v prvních třídách.

Rigorózní práce by měla především analyzovat příčiny neúspěšnosti romských žáků na základní škole. Jsem přesvědčena, že do neúspěšnosti romských žáků na základních školách se prolíná i celkový názor a postoj na romskou problematiku ze strany celé majoritní společnosti.

Jedna z příčin neúspěšnosti romských žáků na základní škole byla hledána i v úrovni znalosti či naopak neznalosti mateřského jazyka – romštiny. Empirickým šetřením jsem došla k závěru, že na neporozumění a nedorozumění na počátku školní docházky ve sledované oblasti nemá vliv znalost romského jazyka. Předškolní děti a žáci na počátku školní docházky romštinu téměř vůbec neovládají. Romsky se děti učí zároveň až se zvyšováním věku. Problémem je, že děti často nemluví pořádně romsky ani česky. Používají většinou tzv. romský etnolekt češtiny, který je z velké části tvořen nespisovnou verzí normativní češtiny, do které se navíc přenáší gramatické struktury romštiny. Proti svým vrstevníkům mají malou slovní zásobu a slova školního slangu znají jen výjimečně. Nemají žádné zkušenosti s kolektivní organizovanou činností, neznají klasické české pohádky a ani většinu společenských her. To vše na straně jedné. Na straně druhé jsou odborně nevzdělaní pedagogové, kteří neumí být k takto „připraveným“ žákům dostatečně citliví, obětaví, vlídní, chápaví ani empatičtí.

Jestliže drtivá část učitelské veřejnosti kritizuje romské žáky i jejich rodiče za zanedbanost a nepřípravenost na vstup do základní školy, především z důvodu v jejich očích zaostalosti, pak dle mých zkušeností a závěrů platí totéž i obráceně, že stejně nepřipravená je i učitelská veřejnost na to, přijmout, pracovat a vzdělávat romské žáky.

Přiznám se, že již několik let přemýšlím nad otázkou, kdy se konečně něco stane a lidé začnou být k sobě více tolerantnější, vlídnější a empatičtější. Kdy konečně začnou respektovat lidského jedince – člověka, jako člověka rovnoprávného s ostatními lidmi společnosti bez rozdílu barvy pleti, bez rozdílu historického pohledu, vyznání a názorů. Po několikaletém poznávání romské komunity, pedagogických zkušeností převážně z prvních a druhých tříd základní školy a především empirickým šetřením posledních dvou a půl let jsem došla k závěru, že čekat na osvětlení celé většinové společnosti nemá význam. Schůdnější a reálnější cesta mi k tomuto cíli připadá právě skrze vzdělané lidi, odborníky a především pedagogy, kteří jsou s romskými žáky, potažmo s jejich rodiči v každodenním kontaktu. Pedagogové budou vždy tvořit menší množinu lidí, a to především vzdělaných v porovnání s celou společností, což umožňuje snazší změnu v myšlení a přístupu k dané problematice. Pedagogové jsou nositeli vzdělávání a tak pokud oni v první řadě nepřijmou romské žáky s rovnocenným postojem a vědomím, že romské dítě je stejně kvalitní jako české, nemůže dojít k vzájemnému porozumění mezi rozdílnými světy. Postupným vzděláváním romských žáků v základních školách se následně vygeneruje vzdělanější vrstva Romů, kterou poté snáze přijme i většinová společnost.

Až potom, když přijmou romské žáky učitelé základních škol, je možné doufat v postupné zlepšování vztahů a tak i přijetí romské komunity většinovou společností.

Smyslem rigorózní práce měla být především analýza příčin neúspěšnosti romských žáků. Práce však může na jedince působit i velice kritickým postojem vůči učitelské veřejnosti. Zním mnoho vynikajících pedagogů, které velice obdivuji a kterým se za případné pochybnosti omlouvám, nicméně jsou to mé osobní zkušenosti za léta praxe. Za dobu mého hlubšího poznávání romské komunity jsem díky názorům a netoleranci přišla o část rodiny. Na druhou stranu mi zvolené téma přivedlo do cesty mnoho úžasných a skvělých lidí, kteří mají nesmírně vysoké morální hodnoty. Vždyť nepředstíraný, hluboký a ryzí zájem o romskou komunitu ani nemohou mít lidé amorální, s honbou po penězích a slávě, bez etiky a empatie.

Moc bych si přála, kdyby mé závěry z empirického šetření a zpracovaná rigorózní práce přinesla rady a jiný pohled na danou problematiku. Byl by to pro mě nesmírně hřejivý pocit, znamenající krůček k porozumění a přijetí romských žáků českými učiteli. Jejich vzájemná spolupráce by se tak mohla stát radostnou pro žáka i pedagoga a přínosnou pro celou společnost.

Na závěr si dovolím vepsat báseň Jana Horvátha, která mě nesmírně oslovila a jako by i ona byla jednou z motivací pro mou rigorózní práci.

Kal'i ruža

***Kal'i ruža baril'a,
ňiko la na sadzind'a,
ňiko la na vičind'a,
kaske kampil'a?
Kale jakha, kale jakha,
soske jon roven?
Ňiko pre kal'i ruža
pañi na čhivel',
lačho lav na phenel,
dikhen ake – mek dživel!
Kale jakha, kale jakha,
soske jon roven?
O šil, e bokh, o meriben,
Andro jilo o pharipen -
savoro cha'as e kal'i ruža -
mek adaj barol.
Kale jakha, kale jakha,
soske jon asan?
Koja kal'i ruža
imar nane korkori,
hin la parñi pheñori,
save šukar hine jekh paš aver!
Savoreha pen ulaven,
jekh paš aver chudela,
te merel na dela.***

Černá růže

***Černá růže vyrostla
nezvaná, nechtěná,
nezasazená.
Komu je třeba?
Černé oči, černé oči,
proč pláčou?
Není, kdo by černou růží
zalil, kdo by jí
dobré slovo dal –
a přece tu roste dál.
Černé oči, černé oči,
proč pláčou?
Zakoušela hlad a bídu,
mráz, vyprahlost, žal,
kdo se slítoval?
A přece tu roste dál.
Černé oči, černé oči,
proč se usmívají?
Že ta černá růže
sama už není.
bílá sestra roste vedle ní,
jak jsou krásné vedle sebe!
O všechno se podělí,
spolu porostou
a jedna druhé nedá zahynout.***

8 SEZNAM LITERATURY

- AMNESTY, International. *Nedokončený úkol*. Amnesty International Publikations, 2009
- BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: Ment, 1996.
- BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Radix, 2000. ISBN 80-902461-3-3
- BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2005. ISBN 80-86031-48-9
- BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny*. Praha: Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6
- DEMETER, Gejza. *Romské pohádky*. Praha: Triáda 2011. ISBN 978-80-87256-51-0
- ELIÁŠOVÁ, Irena. *Naše osada*. Liberec: Geoprint 2008. ISBN 978-80-85874-44-0
- FANCESOVÁ, Isabel. *Pohřbi mě vestoje*. Praha: Slovart 1998. ISBN 80-7209-074-7
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- HORVÁTH, Jan. *Vůz tažený koňmi jede dál*. Praha: Matice romská 2007
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeres můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0
- JAKOUBEK, Marek. PODUŠKA, Ondřej. *Romské osady v kulturologické perspektivě*. Brno: Doplněk, 2003
- JAŘABOVÁ, Zdeňka. DAVIDOVÁ, Eva. *Černobílý život*. Praha: Gallery 2000. ISBN 80-86010-37-6
- KAMIŠ, Karel. *Čeština a romština v Českých zemích*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-251-4
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre. *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava: Rada Evropy 1995. ISBN 80-967380-4-6
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-0892-8

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 80-244-0497-4

NEČAS, Ctibor. *Špalíček romských miniatur*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. ISBN 978-80-7325-151-2

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9

OSECKÁ, Terezie. PILÁT, Milan. *Jak na školu*. Praha: Slovo 21, 2003

PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v Českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, 2004.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5

SEKYT, Viktor. *Dospívající Romové a rizikové chování*. Praha: Free teens Press, 2001. ISBN 80-902898-0-0

SEKYT, Viktor. *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. In: DOPITA, Miroslav. STANĚK, Antonín. Olomouc: Univerzita Palackého 2004. ISBN 80-244-0952-6

ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994. ISBN 80-7116-375-9

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. 80-7178-648-9

ŠEBKOVÁ, Hana. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: Ment, 1995.

ŠEBKOVÁ, Hana. *Romaňi čhib - Učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna 2010 ISBN 80-7168-684-0

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Repronis, 2003. ISBN 80-7042-282-3

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolínium 2008. ISBN 978-80-246-1524-0

TOVE SKUTNABB, Kangas. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram 2000. ISBN 80-7149-351-1

VALACHOVÁ, Daniela. KADLEČÍKOVÁ, Zuzana. BUTAŠOVÁ, Anna. ZELINA, Miron. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN 2004. ISBN 80-08-03339-8

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko and Fox 1995. ISBN 80-85642-25-5

Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2011. Úřad vlády České republiky, Sekreteriát Rady vlády pro národnostní menšiny, Praha 2012

ŽLNAYOVÁ, Edita. *Pojmový svět žáků prvního ročníku základních škol z hlediska romštiny*. Praha: Ment, 1995

Internetové zdroje:

<http://www.clovekvtisni.cz/> - Člověk v tísní

<http://www.sbscr.cz/> - Projekt začít spolu

<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> - Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna

<http://www.romove.radio.cz/cz> - Romové v České republice

<http://www.cs.wikipedia.cz> – Internetová encyklopedie

<http://www.romové.cz>

<http://www.romea.cz>

<http://msmt.cz> – Ministerstvo školství a mládeže

<http://www.romanohangos.cz>

<http://www.komplan-bruntal.wz.cz/mensiny2.html>

<http://www.vlada.cz>

<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18530>,

<http://www.novinky.cz/domaci/57173-vztah-verejnosti-k-romum-se-zlepsuje.html>

9 RESUMÉ

Rigorózní práce se zabývá rozbořem a analýzou příčin školní neúspěšnosti romských žáků na základní škole. V empirickém šetření je práce zaměřena na znalost či neznalost mateřského jazyka – romštiny a její případný vliv na počáteční školní neúspěchy romských žáků. Dále řeší problematiku soužití romské komunity a majoritní společnosti a v neposlední řadě míru užívání romského jazyka a jeho vývoj či úpadek do budoucna. Získané závěry vyplývají z výsledků dotazníkového šetření na vzorku romské komunity ve sledovaném regionu. Podstatná část práce je zaměřena na připravenost, školní zralost a jazykovou vybavenost romských žáků na počátku školní docházky a zdůrazňuje nutnost pochopení, porozumění a přijetí romského dítěte českým pedagogem tak, aby se bylo schopno vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu s ostatními žáky.

SUMMARY

The rigorous work deals with the reasons leading to primary school failures of Romany children. The empirical research focuses on the knowledge or the lack of knowledge of the native language - the Romany language and its potential influence at the initial lack of success of the Romany pupils. Further it deals with the issues of coexistence of the Romany community with the majority society and last but not least the extent to which the Romany language is being used and its future development or decline. A substantial part of the work focuses on the readiness, the school maturity and language equipment of the Romany pupils at the beginning of their school attendance and highlights the necessity of understanding, comprehension and acceptance of the Romany child by the Czech teacher so that he is able to follow his education as a part of the main educational stream together with other pupils.