

**FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**VERONIKA KLOUDOVÁ**

**ADAPTACE ROMSKÉHO DÍTĚTE**

**NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

**ADAPTATION OF ROMANY CHILDREN AT ELEMENTARY  
SCHOOL**

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V ..... dne.....

podpis

## **ANOTACE**

Klíčová slova: adaptace, školní připravenost, školní úspěšnost, rodinná výchova, sociální vyloučení, jazyková vybavenost, přípravné ročníky, multikulturní výchova, pedagogický asistent

Snížené možnosti adaptace romských dětí na základní škole jsou produktem mnoha navzájem svázaných a ovlivňujících se faktorů. Vychází z odlišností kulturního a sociálního prostředí, jiného přístupu k výchově v romských rodinách a společnostech. Romské dítě přichází do školy připraveno odlišně než dítě majoritní společnosti. Práce se zabývá vlivem těchto odlišností na úspěšný školní start a postup vzdělávací kariérou a tím, jak škola s těmito odlišnostmi dokáže pracovat.

Key words: adaptation, school readiness, school success, family education, social exclusion, language used, preparing grades, multicultural education, assistant teacher

Reduced adaptation opportunities of romany children at elementary school are caused by many mutually influencing factors. They come from differences in social environment and family education in romany families. Romany child comes to school prepared differently than child that belongs to majority society. This thesis deals with these differences and their influence on successful school start and school career and talks about how can school deal with these differences.

# **OBSAH**

ÚVOD	5
1. HISTORIE	7
1.1. Příklad Romů z Indie do Evropy	7
1.2. První Romové v Evropě	9
1.3. Romové na našem území od počátku 20.století	10
1.4. Romové v Československu 1945-1989	10
1.5. Romové u nás po roce 1989	14
2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ROMSKÝCH DĚTÍ NA ŠKOLU	16
2.1. Výchova dítěte v prostředí romské rodiny	17
2.2. Jazyková vybavenost romského dítěte při nástupu do školy	18
2.3. Význam výchovy a vzdělávání v prostředí romských rodin	22
3. SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMSKÉ POPULACE V ČR A JEHO VLIV NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU A ŠKOLNÍ ADAPTACI ROMSKÝCH DĚTÍ	25
3.1. Sociální vyloučení	25
3.1.1. Sociálně vyloučená lokalita	27
3.1.2. Příčiny sociálního vyloučení Romů v ČR	28
4. STRATEGIE USNADŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	32
4.1. Přípravné ročníky	32
4.2. Multikulturní výchova	35
4.3. Asistent pedagoga	38
4.3.1. Asistent pedagoga-vymezení funkcí a jeho role	38
4.3.2. Asistent pedagoga jako stigmatizující prvek	44
ZÁVĚR	48
POUŽITÉ PRAMENY	50

## ÚVOD

Výzkumy uvádějí, že romské děti a mládež se během školní docházky vyznačují dvojnásobným počtem zmeškaných hodin a sníženým prospěchem. Vysoké procento romských dětí je hned na startu své školní kariéry řazeno do speciálních škol. Mají problémy s adaptací na tradiční školní prostředí. Jaké jsou příčiny takového stavu ve sféře vzdělávání této minority, co stojí za slabým školním prospěchem, vysokou absencí a zvýšeným množstvím kázeňských problémů romských žáků na našich školách, to jsou ústřední témata, které si tato práce bere za cíl blíže sledovat. Problematika komplikované situace se vzděláváním Romů v našich podmínkách jistě nezačíná a nekončí za branami školních budov. Je nepřehlédnutelné, že Romové jsou ve vysoké míře pravidelnými návštěvníky pracovních a sociálních úřadů a živí se obvykle nekvalifikovanou prací. Proto jsem se rozhodla v této práci – přehledové studii – věnovat širšímu kontextu aspektů ovlivňujících životní dráhy jedinců příslušejících k této menšině.

Ne každý, koho v našich podmínkách nazýváme Romem, spadá do kategorie jedinců s problematickou školní a posléze životní kariérou. Romové v České republice netvoří jasně definovanou či ohraničenou společnost, kterou lze identifikovat podle jasných znaků. Romy pro účely této práce míním nositele tradiční romské kultury, jedince se s touto rolí identifikujícího, i ty, kterým je „romství“ připisováno jako charakteristika zvnějšku. Pokud mluvím o Romech, nepaušalizuji. Jsou Romové, kteří žijí dle norem našich standardů, o kterých tato studie převážně neuvažuje. Věnuje se na prvním místě problematice části romské populace.

Po prostudování dostupných pramenů jsem se rozhodla pro formu přehledové studie, která dává práci možnost průřezem se věnovat jednotlivým aspektům vzdělávání Romů u nás.

Existuje mnoho různých názorů na to, proč jsou právě romské děti ve škole často neúspěšné. Obvykle se jedná o názor související s etnicitou. Romové jsou považováni za jedince obecně nepřizpůsobivé, disponující určitými specifickými vzorci chování a jednání, se specifickým jazykovým vybavením.

První kapitola je stručně zpracovanou historií. Pokouším se na základě historických fakt vysvětlit základní předpoklady pro neporozumění mezi Romy a „neromy“. Z čeho vyvstala a čím se utvářela situace, ve které žijeme dnes.

Specifické rodinné kulturní a sociální zázemí se nepopíratelně podílí na neuspokojivém stavu školní kariéry u vysokého počtu těchto dětí. Tématy druhé kapitoly se proto nutně musely stát takové oblasti jako je rodinné zázemí romských dětí, přístup ke vzdělání v tomto prostředí, připravenost dětí na vstup do vzdělávacích institucí, školní zralost a jazyková vybavenost.

Mnoho romských rodin se ocitá v určité izolaci označované dnes jako sociální vyloučení. Status sociálně vyloučených s sebou nese nezměrné množství komplikací ve vztahu k běžnému každodennímu životu. Jedinci se stávají v určité míře odříznutými od fungování v rámci každodenních sociálních interakcí a provozu některých institucí přístupných většinové populaci. O dopadech sociálního vyloučení na školní adaptaci pojedná více kapitola číslo tři.

Školní neúspěšnost romských dětí není tématem novým, ale věnuje se mu již řadu let mnoho společenskovedních disciplín, na jejichž základě vzniklo množství různých strategií pro její řešení. Poslední čtvrtá kapitola se věnuje těm, které se zdají být na dobré cestě k pomoci s úspěšným školním startem a celou vzdělávací kariérou. Pokud je to možné měly by pomoci připravit romským dětem postupně i rovnocenný startovací můstek do dospělého života. Jsou jimi přípravné ročníky, osvěta skrze multikulturní výchovu a post asistenta pedagoga.

Mají Romské děti menší šanci? Odkud pramení vysoká míra neadaptovatelnosti romských dětí v tradičním školském systému a jak s touto problematikou nakládá společnost v současné době?

# **1. HISTORIE**

Exkurzu do historie příchodu Romů z Indie do Evropy a jejich cestě po Evropě se chci za v úvodu věnovat z několika důvodů. Hlavním z nich je fakt, že historie je nedílnou součástí každého z národů a velmi silně se podílí na utváření národní mentality a kultury. Pro Romy jsou obzvláště výrazným znakem staletí putování a permanentního pronásledování, nepřijímání ze strany neromské populace, vyvražďování, segregace, diskriminace a ponižování, které se výrazně odráží na dnešním kulturním a mentálním obraze Romského obyvatelstva. Pochopit odlišnost Romského pohledu na svět a kulturu svou i neromskou je zásadně důležité proto, abychom se mohli hodnotně věnovat problematice školní adaptace romských dětí v našich podmínkách středoevropského vzdělávacího systému, který, jak se zmíním níže, je Romům nepříliš srozumitelný. Další důvod proč zmínit historii Romů souvisí se současnými snahami o integraci Romských obyvatel. Ty často vychází z pokusů minulých generací, které se pro dobové okolnosti nemohly uskutečnit vůbec, nebo jen z části. Dnes se k některým z myšlenek předchozích generací vracíme, a díky novým poznatkům z praxe, teoretických vědeckých prací a výzkumů máme větší šanci uspět.

## **1.1. Příklad Romů z Indie do Evropy**

Obecně se předpokládá, že původní vlastí Romů je Indie. Odešli odtud před více jak tisíciletím, putovali přes Persii a Turecko na Balkán, odtud dál do střední Evropy. Druhá vlna postupovala severem Afriky přes Gibraltar do Španělska a znovu do střední Evropy. Od dvacátého století se šíří z Evropy dál na americký a australský kontinent. Před odchodem z Indie tam Romové žili dlouhá staletí a jejich jazyk, náboženské představy, kultura a normy se vyvíjely v tomto prostoru. Byli součástí kastovního systému, posun na příčkách v něm byl však převážně sestupný.

Prokazatelným důkazem o Indickém původu Romů je jazyk, Romština. Mnoho Romů jím v původní formě stále hovoří, většinou ale prošel změnami či zůstal zakomponován do současných jazykových forem Romy používaných. Z lingvistického hlediska je prokázáno, že

staví na indických jazycích, hindštině, paňdžábštině i starobylém sanskrtu. Díky dlouhému putování v dnešní Romštině nalezneme slova ze třinácti dalších jazyků. Důkazem indického původu jsou i znaky hinduismu v oblasti víry. Později se při své pouti seznámili s křesťanstvím a islámem, jejichž některé prvky převzali také, dodnes v jejich náboženském cítění najdeme prvky animismu, totemismu, panteismu i tradičních indických náboženství.

Přes vše, co bylo výše řečeno, se v západní Evropě vyskytla i skupina akademických skeptiků, kteří se navrátili ke středověkým hypotézám, podle kterých Romové nepochází z Indie, ale jsou to Evropané, kteří byli ze sociálních důvodů vyloučeni na okraj společnosti. Stoupenci tohoto názoru však obvykle přehlížejí existenci romštiny jakožto jazyka s vlastní mluvnici i fonetikou a výskyt romských komunit ve východní Evropě, což se s touto teorií zcela neslučuje.<sup>1</sup>

Důvodem odchodu Romů z Indie byly pravděpodobně nepokoje v severozápadní Indii, kde mezi sebou menší království vedla neustálé boje. Oblast bývala cílem nájezdů Hunů, Arabů a Turků, kteří později ovládli převážnou část severní Indie. První motivací k odchodu se stalo pravděpodobně ve třetím století ovládnutí severní Indie Peršany, kteří z této oblasti vytvořili kolonii. Někteří lidé pak odcházeli za lepší možností obživy právě do Persie.<sup>2</sup>

Indie je země s vysokou vzdušnou vlhkostí, vysokými teplotami a prudkými změnami klimatu. Tyto podmínky příliš nepřejí vytváření hmotných statků, protože vše podléhá rychlému rozkladu. Přibližně před tisícem let, kdy Romové z Indie odcházeli, byla země plnou plání, kde volně rostlo ovoce, které si kdokoli mohl utrhnout. K přežití tak nebylo nutné vynakládat mnoho sil.

Při svém putování do Evropy se Romové živili převážně kočovnými řemesly, která se dle kastovního systému dědila z otce na syna. Tato tradice se udržela donedávna, teprve industrializace druhé poloviny devatenáctého století připravila Romy o jejich tradiční způsob obživy.

---

<sup>1</sup> KENRICK, Donald. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 79 s. ISBN 80-244-0589-X.

<sup>2</sup> Tamtéž.



## **1.2. První Romové v Evropě**

Do Evropy Romové vstoupili v průběhu 14. století. První zmínky o Romech na našem území pocházejí z doby krátce po roce 1400. Přicházeli přes Bospor z několika důvodů. Jedním z nich byla morová epidemie v Cařihradu, dalšími vpád Turků do Asie a postup Mongolů. Romové tedy nehledali v Evropě nic nového, pouze bezpečí.

Postupně migrovali Evropou. Na začátku svého putování podnikali dlouhé cesty mezi jednotlivými národy, postupně se však přesuny stávaly kratšími a omezovaly se jen na prostor uvnitř regionů a národů. S všeobecným rozvojem obchodu a řemesel v 15. století se i Romové začali méně přesouvat a věnovali se řemeslné práci. Nebyli však dlouze vítáni jako kočovníci. Velmi záhy po jejich příchodu se postupně celou Evropou vzesla vlna nedůvěry a nepřijetí. Romové byli různými způsoby perzekuováni, zabít Roma bylo beztrestné, děti byly dávány na převýchovu do neromských rodin, konaly se soudní procesy. Katolická církev je pronásledovala jako pohany, protestanti je pronásledovali v průběhu reformace, protože přicházeli z katolických zemí. Řemeslná společenstva a cechy je odmítaly, protože bez povolení prováděli svoje řemesla, čímž je doháněly k ilegálnímu provozování řemesla, žebrotě a krádežím. Místní usedlíky dráždili svým oblékáním a řečí, svým způsobem života, označili je za loupežníky a původce nemocí. Tady začal vznikat poprvé obraz kočovníků s tmavou pletí jako hrozby. V průběhu několika století vznikalo vůči Romům mnoho zákonů a regulativních opatření. Tato omezující nařízení je staví mimo zákon často jen z důvodu toho, že existují. Někdy byly tresty promíjeny, objevují se i zprávy o ochraně Romů, často pro jejich řemeslnou zručnost. Konkrétně v Čechách a na Moravě byla perzekuce mírnější a Romové sem prchali z okolních zemí za ochranou.

V roce 1761 byla Marie Terezie první, kdo začal uplatňovat asimilační politiku. Romové měli pracovat v zemědělství, vzdát se svého jazyka, oblékat se jako ostatní, plnit povinnosti nevolníků atp. Byli záměrně rozptylováni, vzpurným Romům byly odebírány děti a dávány na převýchovu. Ty však často utíkaly hledat své rodiče.

Postupující industrializace začala Romy postupně ochuzovat o možnost věnovat se svým tradičním řemeslům (výroba kovářských výrobků, drátenictví, prodej předmětů, hudba, koňští handlíři) a tlačila je postupně k více pochybným zdrojům obživy jako hádání z ruky, karet, žebrotě a krádežím. Romové byli často trestně stíháni pro tuláctví, věznění a trestání nucenými pracemi podle zákona rakouské vlády z roku 1885.<sup>3</sup>

### **1.3. Romové na našem území od počátku 20. století**

V období první republiky byli Romové na našem území tolerováni stále méně. V roce 1927 byl vydán velmi přísný „zákon proti potulným Romům a tulákům žijícím „po cikánsku“. Zakazovalo se jim kočovat a tábořit ve větších skupinách, vlastnit zbraně (včetně dýk), byly jim vydávány zvláštní legitimace, ke kočování si museli vyžádat dočasně platná povolení, byli pod soustavným policejním dohledem.<sup>4</sup>

Nejkrutější období v historii Romů přichází však až s druhou světovou válkou a nástupem nacistů. Německo začalo provádět rasovou politiku. V roce 1935 byli Romové společně s Židy prohlášeni za občany druhé třídy a rasově nečisté, tedy nebezpečné jedince. Nebudu se na tomto místě dlouze rozepisovat o holocaustu, pracovních táborech pro židy a Romy, pronásledování a nacistickém rozhodnutí Romy v Evropě zcela vyhladit. Zmíním jen, že celkem bylo v zemích Evropy obsazených nacisty zabito více než 500000 Romů. Na samotném území Čech a Moravy žilo před nacistickou okupací přibližně 7000 Romů, po druhé světové válce se jich vrátilo okolo 500.<sup>5</sup>

### **1.4. Romové v Československu 1945-1989**

Po druhé světové válce se Romové začali postupně vracet do původních osad, měst a obcí. Příslušníci Olašských kočovných Romů se většinou vrátili ke kočovnému způsobu života.

---

<sup>3</sup>ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5

<sup>4</sup> Tamtéž.

<sup>5</sup> *Romové-reflexe problému : (Soubor textů k romské problematice)*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

Jejich návrat však nebyl snadný pro odpor úřadů i obyvatel. Většina Romů po válce žila v nuzných poměrech, trpěli nedostatkem ošacení i potravy. Na území Československa se postupně přesouvali a migrovali slovenští Romové, ale i Romové z Maďarska, Rumunska a Polska. Přemísťovali se převážně do okolí průmyslových center a pohraničních oblastí Čech a Moravy. Hlavními důvody migrace bylo hledání práce v průmyslu, což bylo dáno nedostatkem pracovních příležitostí v okolí původních osad na Slovensku a hledání lepších podmínek k bydlení.

Po komunistickém převratu v roce 1948 se pro Romy otevírá nová kapitola, která přinášela na první pohled spíše pozitiva. Byl zrušen zákon z roku 1927 (viz podkapitola 1.3.). Stát přicházel s pokusy o pomoc Romům na východě republiky budováním silnic, zlepšením hygienických podmínek, odstraněním ngramotnosti atd. Nový režim pro sociálně nejslabší vrstvy s sebou Romům přinesl vyšší platy i pro nekvalifikované pracovníky, zlepšení sociální péče, povinné preventivní zdravotní programy, osvětovou a kulturně-výchovnou práci. Bohužel dobře zamýšlená pomoc ze strany státu se neúplně pozitivně odrazila v rozkvětu romské menšiny. Nedostatečná znalost Romské mentality, tradic a sociálně-ekonomické reality, v níž žili, zapříčinila, že zisk z pomoci pro Romy byl jen minimální.<sup>6</sup>

Roku 1952 vydalo ministerstvo vnitra na základě šetření o počtu Romů a způsobu jejich života směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“.<sup>7</sup> Ve směrnici byl zanesen osmibodový program převýchovy, který obsahoval mimo jiné zapojení Romů do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště, zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení, odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci ngramotnosti, zapojení uvědomělých občanů Cikánů do převýchovného procesu, ve kterém se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace ostatního obyvatelstva, dále pak bod o usazení

---

<sup>6</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

<sup>7</sup> *Romové - reflexe problému : Soubor textů k romské problematice*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

kočovných Cikánů. Záměrem této směrnice byla podpora vstupu romských obyvatel do tradiční společenské struktury středoevropských poměrů, zamýšleno bylo zvyšování kulturní úrovně Romů likvidací negramotnosti. Realizace tohoto usnesení se zaměřila jen na některé postupy v resortu školství.

V padesátých letech se také ustálil jakýsi přístup k řešení romské otázky, který se uplatňoval až do roku 1989. Říčan<sup>8</sup> k tomu uvádí: „*Tato strategie spočívala v kombinaci národnostního útlaku (plynouceho z neuznání romské národnosti) s paternalistickým rozmazlováním Romů*“. Na jedné straně jim bylo upíráno právo na svébytnost kultury a životního stylu, na straně druhé stát nabízel zajištění bydlení a stálého, dobře finančně hodnoceného zaměstnání.

Od roku 1958 se datuje období koncepce „sociální asimilace Romů“, kdy se majoritní společnost snažila o to, aby s ní Romové maximálně splynuli. S rokem 1959 přichází i zákon, na jehož základě se kočujícím a polokočujícím osobám kočování zakazuje. Olašským Romům bylo násilně zakázáno žít kočovným způsobem života. Cestovat bylo zakázáno i jedincům, kteří migrovali mezi bydlištěm na Slovensku a prací v Čechách. Tento zákon byl i základním vodítkem snahy o rozptyl Romů mezi ostatní obyvatelstvo, a tím vedl i k potlačení specifických etnických projevů. Bývalí kočující Romové byli pod trvalým dohledem státu, pro každý svůj přesun, byť jen za prací či kvůli sňatku, museli žádat úřady o povolení.

S příchodem Pražského jara v roce 1968 započaly i pokusy Romské elity o odstranění národnostního útlaku a rozvoj svébytné romské kultury. Teprve až v roce 1969, tedy v období počínající normalizace, byly ustaveny dvě organizace - Svaz Cikánů-Romů a Zváz Cigánov-Romov. „*Romové v roce 1969 přestávají „být řešeni“, ale sami se začínají podílet na řešení vlastních problémů a stávají se spoluodpovědnými za to, jakými způsoby a jak rychle dojde k jejich integraci*“.<sup>9</sup> Na prvním ustavujícím sjezdu Svazu Romů byly sestaveny hlavní body, ve kterých si Romové plně uvědomují, že jsou svébytnou specifickou etnicko sociální

---

<sup>8</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

<sup>9</sup> *Romové-reflexe problému : (Soubor textů k romské problematice)*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

pospolitostí, že jsou etnikem spjatým s určitými tradicemi a kulturně společenskými hodnotami, prošli určitým vývojem, který jim dává pocit sounáležitosti, uvědomují si svou odlišnost oproti majoritní společnosti. Uvědomují si také, že jako společenská skupina se nikdy neměli možnost prosadit, protože jejich hodnoty byly neustále popírány, omezovány a znehodnocovány bez bližšího poznání.<sup>10</sup> Tyto svazy nepůsobily dlouze, k jejich zrušení došlo již v roce 1973, do té doby však stihly vykonat mnoho důležité práce. Mimo jiné například delegace Svazu se v roce 1970 zúčastnila prvního světového kongresu Romů v Londýně, na němž byla ustavena International Romani Union. To byl významný příspěvek k budování romské identity. Tato chvíle je počátkem konce asimilační politiky a politiky rozptylu, začínají první pokusy o integraci, o soužití s respektováním etnických specifíků Romů. V podmínkách totalitního státu však v praxi k integračním snahám nedocházelo, prakticky pokračovala politika asimilace.

V tomto období vznikla významná směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“.<sup>11</sup> *„Tato směrnice zdůrazňuje nutnost zřizovat třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. Doporučuje zřizovat speciální třídy pro zvlášť prospěchově opožděné děti. Umožňuje zřizovat 1.-5. ročník základních škol pro tyto děti, oddělení školních družin, školních klubů, výchovných skupin v dětských domovech. Ve třídách základních škol, v nichž je více než pět romských žáků, je nejvyšší počet dvacet pět žáků. Směrnice stanoví, že romské děti mají být zařazovány do škol a tříd pro cikánské děti jen dobu nezbytně nutnou /Věstník MŠ a MK, 1969/“.*

Věstník MŠ a MK z roku 1972<sup>12</sup> uvádí metodický návod k výchově a vzdělávání romských dětí. Zabývá se předškolní i školní výchovou, při čemž preferuje na nižším stupni hlavně výchovu tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní a pěstování správných hygienických návyků. Na základních školách se doporučuje zřizovat speciální třídy pro výchovně

---

<sup>10</sup> *Romové-reflexe problému : (Soubor textů k romské problematice)*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

<sup>11</sup> Tamtéž.

<sup>12</sup> Tamtéž.

zanedbané a prospěchově opožděné romské děti. Důraz je kladen na vyučovací jazyk a klasifikaci. Učitelům je doporučeno neuplatňovat nejnižší klasifikační stupně. V dalších článcích se pracuje i s tématem pravidelné školní docházky, jak udělat školu pro romské děti i rodiče přitažlivou. Dále pak by měl učitel při práci s romskými žáky brát na zřetel širší historické, sociální, kulturní a jazykové souvislosti. Bohužel řešení situace Romů v totalitní společnosti bez účasti samotných Romů nevedlo k očekávaným cílům.

Snahy o vyřešení „romské otázky“ v období let 1948 – 1989 vycházeli převážně z názoru, že s materiálním zabezpečením přijde změna v duševním světě Romů bez bližšího přiblížení se tomuto světu. Propast mezi majoritní společností a minoritními Romy se spíše prohloubila, než zlepšila.

### **1.5. Romové u nás po roce 1989**

Listopadová revoluce znamenala pro Romy důležitý předěl. Přinesla nejen svobodu jako takovou, ale konkrétně Romům i svobodu užívat svého jazyka a pěstovat svou národní kulturu, bez výhrad okolí zakládat spolky a organizace k prosazování svých zájmů, rozvíjet mezinárodní kontakty. Vznikla řada hnutí, spolků i politické strany.

Nové demokratické zřízení umožnilo opětovně zviditelnit romskou problematiku, do popředí se dostává otázka bydlení, zaměstnanosti, nízké vzdělanosti, vysoké porodnosti, kriminality, spolupráce s úřady, rasové nesnášenlivosti.

S příchodem demokratického zřízení se Romům otevírají nové možnosti stejně tak jako většinovému obyvatelstvu. Romové jich bohužel nedovedou využít, jejich situace se nelepší, naopak došlo k jejímu markantnímu zhoršení. Z doby ochraňujícího totalitního režimu se Romové dostali přímo do doby tržního kapitalismu a nevědí si dost dobře rady.

Podle Říčana<sup>13</sup> se neromská populace dostala mimo jiné i díky snaze popřít a odstranit specifika romské kultury vedené komunisty do etického a duchovního vaku. Romská menšina více a snáze než neromská majorita podléhá konzumní mentalitě, alkoholu a drogám, gamblerství a brakové mediální kultuře. Bylo jim výraznými zásahy do svobody znemožněno

---

<sup>13</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5

starat se o sebe vlastními silami a prostředky, byli zbaveni práv a permanentně pod otcovským dohledem státu. Není divu, že se v tržním kapitalismu neorientují a cítí celou svou situaci jako nebezpečnou.

Média se dnes silně podílejí na utváření negativního obrazu romské menšiny. Tržní princip do médií vnesl snahu uspokojit nepřítis kulturní většinu obyvatel senzačními zprávami a informacemi. Romové se tak dnes ve světle médií jeví jako jedinci, kteří mají problém se zákonem i s hygienou, kteří se štítí práce a neoprávněně pobírají velkorysé sociální dávky, devastují byty, žijí z prostituce, holdují alkoholu, zanedbávají a zneužívají své děti. Čím více se média přizpůsobují poptávce po senzaci, tím horší představy o Romech pak dnes veřejnost má.

## **2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ROMSKÝCH DĚTÍ NA ŠKOLU**

V této kapitole pojednám o faktorech, které působí na adaptaci a z toho vyplývající školní úspěšnost, ve většině případů bohužel spíše neúspěšnost, romských dětí v českých školách. Příčin špatné adaptovatelnosti romských dětí na školu je řada. Vzájemně se podmiňují a kombinují. Dají se však vyjádřit dvěma základními proudy, kombinací faktorů převážně z oblasti kulturní a sociální.

Šotolová<sup>14</sup> uvádí jako některé z hlavních příčin neúspěšnosti romských žáků tyto:

- a) Odlišný jazykový vývoj
- b) Odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy
- c) U některých Romů nedocení významu výchovy a vzdělávání
- d) Nedostatečná příprava pro školu
- e) Nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin
- f) Nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami

Nástin problematiky tak, jak je popsán výše, slouží jako přibližná osnova pro následující kapitolu. V následujících odstavcích se věnuji kulturním a společenským návykům romské minority, rodinnému zázemí dětí nastupujících na první stupeň základní školy, připravenosti a jazykové vybavenosti romských dětí při vstupu do školy a obecnému postoji Romů ke vzdělávání ve školním prostředí majority.

---

<sup>14</sup> ŠOTOLOVÁ, Eva. Podmínky pro integraci Romů do společnosti. In *Romové-reflexe problému : (Soubor textů k romské problematice)*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.



## **2.1. Výchova dítěte v prostředí romské rodiny**

Romská rodina funguje odlišně od tradiční rodiny středoevropské neromské většiny.

Prvním odlišujícím znakem je už to, že průměrná neromská, středoevropská, česká rodina je rodinou nukleární, tedy ji tvoří rodiče a děti. Na výjimky je rozšířena o další členy, rodinné příslušníky.

Oproti tomu romská rodina má dodnes větší počet dětí, v rodině (v bytě) často žijí další příbuzní. Rodina se stále vztahuje k rodu a styky rodin v rámci rodu jsou časté. Velmi často žijí početné romské rodiny v jednom menším bytě, v těsné blízkosti jeden druhému. Z takových poměrů vyplývá nezbytná nutnost hierarchie. V rámci romských vztahů se pěstuje velmi silná úcta ke starším. V rodině existuje hierarchie starších a mladších, mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci svobodně vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za kolektivní rozhodnutí. Navenek je pak člen jen nositelem tohoto kolektivního rozhodnutí. Proto romské dítě ve škole vykřikuje a může se zdát, že je hyperaktivní, drzé a nevychované, ale ono jen dělá to, co ho naučila společnost jeho rodiny. Romské dítě si v rodině také nemusí říkat o jídlo, když je na stole, samo si jej bere, nemusí se dovolovat, například když jde na toaletu a neděkuje za samozřejmé věci.

V evropských rodinách je kladen velký důraz na výchovu k samostatnosti, dítě si zvnitřňuje zprvu vnější normy, a tak si buduje páteř své budoucí osobnosti. Romské dítě toto zvnitřňování zdaleka tak nepotřebuje, svůj život tráví mezi spoustou příbuzných, proto se nikdy nerozhoduje samo za sebe. Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta, místo schopnosti prosadit se zvyk podřizovat se skupině.

Romská rodina od dětí nežadá, aby se rozhodovaly samostatně. V tradiční romské domácnosti dítě ani nemá svůj vlastní kout, vlastní místo, které by mu patřilo, kde by si hrálo, potenciálně se učilo, vše je ve společném užívání. Ani osobní prospěch pak pro jednotlivce neznamená mnoho. V dětech se nerozvíjí vědomí individuální odpovědnosti za sebe sama, za svůj život, která je tak typická pro evropskou kulturu. Nemůžeme pak od takového dítěte automaticky očekávat, že v dobrém školním prospěchu uvidí budoucí smysl.

Denní režim romského dítěte se výrazně liší od režimu dítěte v tradiční rodině převážně volností. Evropská výchova se řídí pravidly, vstává i uléhá se ke spánku pravidelně, pravidelně se i jí, v přesný čas je pohádka a kroužky jsou také jasně časově vymezeny. Romské dítě vstává ve chvíli, kdy se samo probudí, chodí spát, když je unavené, jí, když má hlad atp. Nemá tedy s pravidelným režimem zkušenost. Romská výchova zákazů využívá minimálně, preferuje především volnost a spontánnost. Je tedy nasnadě, že se romské dítě při nástupu do školy jen těžko adaptuje na přísný, direktivní, pravidelný a pravidly určený režim. Nerozumí mu a je zmatené, protože z primární sociální (i socializační) skupiny, tedy rodiny, jej nezná a nechápe.

Na druhou stranu u Romských dětí jen ve výjimečných případech pozorujeme neurotické rysy. Nejsou pod tlakem vysokých nároků. Je méně tabuizovaných témat, méně vnitřních konfliktů.<sup>15</sup>

## **2.2. Jazyková vybavenost romského dítěte při nástupu do školy**

*„V době, kdy se dítě učí mluvit, učí se své sociální struktuře.“<sup>16</sup>*

Za důležité považuji zmínku o jazykové výchově v romské rodině, protože probíhá odlišně od jazykové výchovy naší majoritní společnosti. Zatímco evropská/česká matka na dítě stále mluví, jako by jí rozumělo, romská matka mluví se svými ostatními příbuznými v místnosti a na dítě promluví, když po něm něco chce. O kojence se romské matky starají s velkou něhou, neustále se děťátka dotýkají, mazlí ho a hladí, pečují o fyzické blaho. Díky této rané péči jsou Romové po celý život taktilnější. Množství dotyků slouží ke komunikaci, v níž není třeba slov. Matka má s malým dítětem velice pevnou vazbu, je s dítětem sjednocená, vedle fyzického kontaktu je zde mnoho empatie. Takový vztah se obejde beze slov. Nepřekvapí nás tak, že romské děti začínají mluvit později. Když už však mluví, nedostává se jim stejně

---

<sup>15</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5

<sup>16</sup> Bernstein, B.: *Social structure, language and learning*. Educational Research 3, 1961: In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 26-31.

jazykové výchovy jako dětem českých matek. Romská matka rozumí svému dítěti beze slov, proto nepotřebuje přesně rozumět každému jeho slovu, mluvený dětský projev tedy příliš nekoriguje. Česká matka učí dítě vyjadřovat se přesně, neustále se snaží mluvit jednoznačně, vymezovat pojmy jasně, obsahově úzce. To se v romské rodině neděje.

Kultura a myšlení v multikulturním česko-romském prostředí jsou jazykově předurčeny pro dva dorozumívací kódy, tedy český a romský. Spair<sup>17</sup> uvádí: „*Náš způsob vidění a chápání je ve velké míře takovým, jakým je, právě pro to, že jazykové návyky našeho společenství předurčují určité výběry interpretace.*“ Z výzkumů vyplývá, že aktivace různých center mozku (řečových, myšlenkových, pamětních aj.) je dána už mateřským jazykem.<sup>18</sup> „*Mám za to, že mateřský jazyk určuje způsob, jakým lidé vnímají, zpracovávají, cítí a chápou zvuky z vnějšího prostředí. Mateřština je těsně spjata s vývojem emocionálního mechanismu v mozku. Domnívám se, že mateřský jazyk získaný v dětství je těsně spjat s formováním specifické kultury a mentality určité etnické skupiny.*“<sup>19</sup>

Ze všeho výše řečeného jasně vyplývá, že používání jazyka podmiňuje jedincovo pojetí světa, a to tím, že pojmy, terminologií a slovy determinuje pojetí času, prostoru a kauzality. Tím jazyk podmiňuje přístup ke světu a k organizaci chování v něm. Navíc předpokládáme, že jazyk je součástí socializace jedince. Tím nabývá na významu především z hlediska vzdělávacích a výchovných problémů předškolního věku dítěte a mladšího žáka na prvním stupni ZŠ. První kontakty dítěte se společností jsou v raném dětství kontakty s určitým sociálním prostředím, se kterým je nerozlučně spjat, jež ho obklopuje a s nímž je ve vzájemné interakci a navzájem se ovlivňují.

Socializace dítěte ve smyslu jeho zespolečnění představuje integraci dítěte do sociálního systému, v němž se dítě stává jeho členem právě prostřednictvím členství v určité

---

<sup>17</sup> Spair, E.: *The status of linguistic as a science*. In: Language, 1929, N5, s. 211: In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 26-31.

<sup>18</sup> Novák, M., Faber, J., Kufudaki, O.: *Neuronové sítě a informační systémy živých organismů*. Praha, Grada 1993: In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 26-31.

<sup>19</sup> Tsunoda, T.: *The mother-tongue and right-left dominance in the human auditory system*. UNESCO, Athens 1981: In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 26-31.

sociální vrstvě romské nebo české, popřípadě smíšené. Za sociální vrstvu je možno považovat rodinu, která je prvním, kdo zprostředkovává dítěti kontakty se světem i s určitým specifickým sociálním prostředím.

V kulturním prostředí romském či českém různé společenské skupiny k vyjadřování podobných potřeb používají různých jazykových a řečových kódů. Je zde nápadný rozdíl v jazykovém repertoáru jednotlivých uživatelů jazyka a jejich sociální nerovností např. nerovnost ve vzdělání, zaměstnání, příjmu apod. Jinak se bude vyjadřovat vysokoškolsky vzdělaný člověk a jinak fyzicky pracující dělník.

Jazyk a řeč mají zcela zásadní význam v procesu socializace dítěte v raném dětství a v mladším školním věku. Osvojování jazyka a řeči znamená pro dítě postupné osvojování si skutečnosti. Dítě přejímá normy a hodnoty rodiny a i strategii jednání v rámci rodiny. Prvotní jazyková a řečová zkušenost raného dětství se stává rozhodující pro další sociální růst dítěte. Tak se stává, že v různém kulturním prostředí se jazykový repertoár českých a romských dětí výrazně liší. U českého dítěte převažuje kód obecné češtiny, u romského předškoláka je to romská mateřština (či nějaká její forma), popřípadě kód obecné češtiny, pokud se stává bilingvním v raném věku.

Pro řadu dětí znamená vstup do první třídy z komunikačního hlediska **verbální šok**. Ten spočívá v tom, že ve škole české majority je jediným jazykem, se kterým žáci přichází do styku spisovný jazyk. Ten najednou začíná fungovat jako kritérium integrace. Právě vzhledem k tomu, že převážná část výchovy a vzdělávání na prvním stupni základní školy má verbální charakter, začíná dítě, které tento kód dostatečně neovládá ani v rovině mluvené, natož psané, prožívat komunikační šok. Tím, nezávisle na inteligenční kapacitě jedince, se spisovný kód českého jazyka může stát významným zdrojem školního neúspěchu. Dítě, které není schopné se pohotově domluvit v jazykovém standardu, bývá pomalejší i v myšlení. Často není schopno vnímat více jak jednu myšlenkovou alternativu a při jejím řešení pak soustředí pozornost jen na to, aby složilo jednoduchou větu zformulovanou do požadovaného jazykového kódu.

Z této situace na škole prvního stupně je patrné, že české dítě, které si osvojilo mluvu podobnou jazyku ve školním prostředí již před nástupem do školy, má méně výchovných a vzdělávacích problémů, než to dítě, jehož mluva je odlišná a je školou přebudována.

Pro romského žáka, který si neosvojil v patřičné míře cizí jazyk, kterým je v našem českém prostředí český jazyk, je nutné v předškolní jazykové výchově fixovat mluvnický systém češtiny. Znamená to odstraňovat dětské agramatismy, nespisovné koncovky a přebudovávat jazykový systém na tvarovou soustavu jazyka spisovného. U předškoláků to znamená utváření povědomí jazykové správnosti a náležitých spisovných tvarů a naopak omezování používání ostatních komunikačních forem.

Při tom všem by mělo platit, že romština nebo její forma v podobě etnolektu (viz níže) jako mateřský jazyk dítěte, by se neměla odsouvat do pozadí. Jen v případě, že jedinec zvládne správně používat svou mateřskou řeč, je posléze schopen učit se a správně rozumět i dalším (cizím) jazykům. S výukou češtiny by se nemělo dlouho otálet. Dítě postupně ztrácí schopnost intuitivního zvládnutí více jazyků jako svých základních. Proto je důležité neotálet se seznamováním dítěte s adekvátní formou češtiny.

V současné době nemůžeme u většiny populace, kterou nazýváme romskou minoritou, předpokládat jako mateřský jazyk romštinu. Romština je používána k dorozumívání jen velmi malým procentem Romů. To, co znesnadňuje porozumění romských dětí českému jazyku, není fakt, že mluví romsky. Pro většinu těchto dětí je rodným jazykem čeština. Ta je však silně ovlivněna etnolektem. „*Romský etnolekt češtiny je produktem neukončeného procesu jazykové směny (přijetí češtiny), jejíž počátek se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí v období po 2. světové válce. Ostrovy etnolektních řečových společenství však přetrvávají dodnes, rozrostlé o další tři generace etnolektních mluvčích již narozených v Česku*“.<sup>20</sup> Zjednodušeně můžeme říci, že etnolekt je určitou směsicí češtiny, slovenštiny a

---

<sup>20</sup> Bořkocová, 2004: 292 In. HIRTOVÁ, Michaela. *Vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení*. [s.l.], 2007. 43 s. Bakalářská práce. Západočeská univerzita.

romštiny. Mnohé děti považované za romské tedy vyrůstají v prostředí, kde se z generace na generaci předává používání tohoto jazykového kódu. Proto mají romské děti problémy s obecným kódem českého jazyka, které se projevují v nejrůznějších formách.

### **2.3. Význam výchovy a vzdělávání v prostředí romských rodin**

Romští rodiče k instituci škola nechovají valnou důvěru. Školu vidí spíše jako „bílou“ represivní instituci, jako nutné zlo a tento postoj nedůvěry se přenáší dál na jejich děti. Romové si vzdělání mnoho necení. Při pohledu zpět do historie, a to i té velmi nedávné, vidíme, že se bez vzdělání Romové snadno obešli. V dobách kočování nebylo třeba, při řemeslné práci také ne, řemeslo se dědilo z otce na syna a funkci učitele splňovala vždy předchozí generace. Stejně tak se Romové obešli bez vyššího vzdělání i za komunistické vlády, kdy byla fyzická práce hodnocena finančně mnohem lépe než práce, na kterou vzdělání potřeba bylo. Pokud někteří z Romů dosáhli vyššího vzdělání, často i přes to nenašli kvalifikovanější práci. To se pro ně stalo opakovanou zkušeností a kladný vztah ke škole, ve které nevidí smysl, pak jen těžko budují. Situace dnes není o mnoho lepší. Silná diskriminace na trhu práce pro Romy obvykle znamená jediné, nekvalifikovanou práci, místa kopáčů a uklízeček. Odtud není daleko ani k životu na podpoře.

Romští rodiče mají minimální zkušenosti se školou. Sami ji navštěvovali v minimální míře, jen na základním stupni, a to často na škole speciální. Tento fakt v kombinaci se špatnými zkušenostmi ze školního prostředí zapříčiňuje, že romský rodič nevidí nutnost posílat své děti do školy. Nebazíruje na pravidelné docházce, dítě často vynechá i z malicherných důvodů. Zvykne si pak na tuto situaci ve vztahu ke škole jako na standard a přejímá tím nežádoucí vzorec od rodičů. Častou absencí výuky dítě získává mezery ve vyučované látce, prospěch jde dolů, vzniká cyklus školních neúspěchů, dítě se pak ve škole samo necítí dobře a nevyhledává ji proto samo. Nátlak ze strany rodičů je minimální a tedy se situace stále opakuje. Rodiče obvykle nedovedou svým dětem se školními úkoly pomoci, romské dítě často ani nemá svůj kout, kde by se mohlo učit. Nepečují o domácí přípravu dítěte, se školou

spolupracují minimálně. Tradiční česká škola však s takovými věcmi jako je domácí příprava a zájem rodičů počítá.

Romští rodiče jsou často přesvědčeni, že škola jejich děti nic užitečného nenaučí a naopak od ostatních dětí pochyť jen věci, které jsou v rozporu s tradičními hodnotami romského etnika jako neúcta ke starším, sobectví atp.<sup>21</sup>

Sekyt<sup>22</sup> dále uvádí, že většina Romů své děti do školy posílá. Má zájem na tom, aby jejich děti byly ve škole spokojené, v učení se snaží svými možnostmi podporovat, přesto však výsledky vynaložené snaze často neodpovídají. České dítě, pokud ve škole látku nepochopí, najde oporu a poučení v domácím prostředí. Tato opora romskému dítěti obvykle chybí.

*„Romští rodiče milují své děti, a když je škola postaví před volbu, zda mají být jejich děti ve škole úspěšné, nebo spokojené a šťastné, vždy zvolí to druhé“.*<sup>23</sup> Úspěšnost ve škole znamená pro Romy úspěšnost v životě. Jejich hodnoty se od hodnot majority liší. Školní docházka je pro děti povinná, proto i romské dítě do školy musí. Má-li však romský rodič před sebou volbu, zda jeho dítě bude vzdělané nebo spokojené, volí spokojenost. Smutnou okolností je, že spokojenější je romské dítě spíše než v tradiční základní škole ve škole speciální. Speciální škola nabízí hned několik „výhod“. K dítěti se přistupuje individuálně, látky k probrání je méně, méně je i stresů. Ve škole převažují romští žáci, dítě se tam tedy cítí „více mezi svými“, bezpečněji. Učitelé/učitelky jsou zkušenější, k výkonu své práce připravenější, trpělivější a vstřícnější. Tato škola má však jednu významnou nevýhodu – její ukončení není dobrým startem do života. Další vzdělávání je prakticky vyloučeno. Absolventi zvláštních škol hledají uplatnění na trhu práce jen velmi těžko, často končí na podpoře, což Romy ještě silněji utvrzuje v tom, že vzdělávání pro ně nemá význam.

Studie OECD z roku 2003 ukázala, že ze všech zúčastněných zemí je pouze v České republice podpora socioekonomicky, jazykově či kulturně znevýhodněných jedinců

---

<sup>21</sup> SEKYT, Viktor. Romské děti v české škole. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám : Mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin, 22. setkání Hnutí R*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy, 2004. s. 495. ISBN 80-902972-6-9.

<sup>22</sup> Tamtéž.

<sup>23</sup> Tamtéž.

realizována jedině umístováním do zvláštních škol. V ostatních zemích jsou žáci zařazováni do běžných tříd a jen výjimečně v rámci běžných škol do tříd speciálních.

Většinu žáků speciálních škol tvoří žáci romského minority, a to přibližně 75%, tyto jsou označovány za „mentálně zaostalé“. Úroveň předpokládaných studijních výsledků takových žáků je podstatně nižší než u dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Do speciálních škol jsou dnes zařazováni žáci, kteří by mohli jakkoli brzdit vyučovací tempo, čili žáci s jakýmikoli vzdělávacími obtížemi. Dostávají se tak do pasti charakterizované téměř nulovými ambicemi a budoucími šancemi.<sup>24</sup>

Zařazením romského dítěte do speciální školy se problém neřeší, ale naopak se stále dokola zacykluje na stejném problému, nedostatek vzdělání a kvalifikace nedovolí jedinci postoupit v žebříčku pracovních příležitostí, a tedy ani v sociální sféře, nedostatečné ambice a pocit bezmoci, nedůvěra ve státní instituce přetrvávají dál.

---

<sup>24</sup> Polechová, P., ed: *Jak se dělá „škola pro všechny“*. AISIS, Kladno 2005. 101 s.



### **3. SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMSKÉ POPULACE V ČR A JEHO VLIV NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU A ŠKOLNÍ ADAPTACI ROMSKÝCH DĚTÍ**

Začněme několika pojmy, které objasní význam pojmu sociální vyloučení, jak špatná sociální situace může ovlivnit běžný život a kam až sahají důsledky sociálního vyloučení.

#### **3.1. Sociální vyloučení**

Podle Moravce<sup>25</sup> termín sociální vyloučení (sociální exkluze) v širším pojetí značí situaci, kdy člověk, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeni z určitých sociálních vztahů a interakcí a jsou vyloučeni z provozu některých institucí, které jsou přístupné většině společnosti. Pojem sociální vyloučení se začal používat v 80. a 90. letech v západoevropských zemích zejména proto, aby zastoupil výraz chudoba, který evokuje pouze nedostatek hmotných zdrojů, ale dostatečně nezohledňuje důležité kritérium kvality sociálních vztahů. Toto vysvětlení pojmu sociální vyloučení však nerozlišuje několik zásadních dimenzí, dle kterých se pojem vymezuje. Mareš<sup>26</sup> mluví o následujícím rozlišení dimenzí:

- 1) **Ekonomické vyloučení**, které je zdrojem chudoby a vyloučení ze životního standardu obvyklého ve společnosti či dané kolektivě
- 2) **Sociální vyloučení** (v užším pojetí) brání sdílet určité sociální statusy a participovat na určitých sociálních institucích

---

<sup>25</sup> MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, Jakoubek, Marek, et al. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006.

<sup>26</sup> Mareš (2000 a 2004). In ŠIMÍKOVÁ, Ivana. Konceptualizace výzkumu : Dimenze sociálního vyloučení. In ŠIMÍKOVÁ, Ivana, et al. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. 1. Brno : Barrister a Principal, 2004. s. 211. ISBN 80-7364-009-0.

- 3) **Politické vyloučení** je upřením občanských, politických, ale i základních lidských práv
- 4) **Kulturní vyloučení** je odepření práva participovat na kultuře společnosti, sdílet její kulturní kapitál, vzdělanost, hodnoty
- 5) **Vyloučení z bezpečí** a vystavení vyšším rizikům ve smyslu environmentálních rizik
- 6) **Vyloučení z mobility** ve fyzickém prostoru
- 7) **Vyloučení symbolické**, spojené se stigmatizací jedinců a sociálních skupin vnímaných jako odlišných a jejich vyčleňování z hlavního proudu společnosti

Pokusy o vymezení jednotlivých dimenzí souvisí se snahou najít znaky sociálního vyloučení, na základě kterých by bylo možné identifikovat charakteristiky sociálního vyloučení a podle nich pak snáze rozeznat skupiny, které disponují vyšším rizikem upadnout do sociálního vyloučení. Jednodušeji řečeno jde o potenciální zjištění, že neúspěchy se týkají specificky vymezených sociálních skupin.

Tato práce si neklade za cíl zpracovat sociální analýzu komunitního rozložení romských obyvatel v České republice. Přesto považuji za zásadní věnovat se tématu sociálního postavení romských obyvatel v naší zemi z důvodu, že jasně souvisí s problematikou adaptace romských dětí ve školách.

Předně se chci věnovat tomu, koho považujeme za Roma, kdo se cítí být sám Romem a co to znamená. Není možné apriorně uvažovat o tom, že Romem je každý, kdo disponuje vyšší pigmentací pokožky a vlasů. Ne každý, kdo „vypadá“ jako Rom se sám za Roma považuje. *„Vycházíme z toho, jaké významy se za „romstvím“ skrývají v reálném životě sociálně vyloučených, o kterých píšeme a navrhuje následující rozlišení toho, co vlastně říkáme, když mluvíme o Romech.“<sup>27</sup>*

---

<sup>27</sup> MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, Jakoubek, Marek, et al. *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006.

- 1) **Romové – nositelé romské kultury:** Romem je míněn ten, kdo si osvojil a praktikuje určitý komplexní integrovaný systém hodnot, norem, principů sociální organizace, způsobu řešení problémů atd., systém, který identifikujeme jako romskou kulturu.
- 2) **Romové ve smyslu sebeidentifikace:** Romem je ten, kdo se za Roma považuje. Ne všichni, kteří o sobě vědí, že jsou Romové, se hlásí k romské *národnosti*, k romskému *národu*.
- 3) **Rom jako charakteristika připsaná zvnějšku:** Romem je ten, kdo je za Roma považován významnou částí svého okolí. Obvykle jsou identifikováni nikoli na základě kategorií kultury nebo zvolené identity, ale na základě jakéhosi *typického* *vzhledu*.

### **3.1.1. Sociálně vyloučená lokalita**

Je izolovaný urbanistický celek, který osidlují populace sociálně vyloučených. Nutno dodat, že problém sociálního vyloučení se nevztahuje pouze na sociálně vyloučené lokality. Lidé, kteří jsou dlouhodobě bez zaměstnání, jsou závislí na dávkách sociální podpory a sociální péče. Lidé, kterým chybí dovednosti a sociální kapitál potřebné pro životní dráhu, která je v naší společnosti považována za úspěšnou. Ti, kteří mají případně naučené vzorce jednání, které jejich úspěch vylučují nebo ztěžují. Lidé, jejichž znevýhodnění završují viditelné fyzické znaky, které z nich činí pravděpodobné oběti diskriminace, takoví lidé nežijí výhradně jen pohromadě v územně vymezených enklávách.<sup>28</sup>

Smutnou okolností v naší zemi je fakt, že sociálně vyloučenými se stávají ve velkém množství případů právě Romové.

---

<sup>28</sup> MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, Jakoubek, Marek, et al. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006.

### **3.1.2. Příčiny sociálního vyloučení Romů v ČR**

Co je příčinou situace sociálního vyloučení tolika Romů v České republice? Odpověď není jen jedna. Je to kombinace mnoha různých příčinných souvislostí mezi mnoha jevy z několika různých oblastí.

Odpověď z řad odborné veřejnosti obrací pozornost ke skutečnosti, že chudí a sociálně vyloučení Romové reagují na situaci, ve které žijí vytvářením specifických adaptačních vzorců. Není to vina pouze na straně nepřizpůsobivých Romů, ale současně ani jasná vina diskriminující majoritní společnosti.

Podle Moravce<sup>29</sup> výklad situace sociálně vyloučených Romů v České republice musí brát v úvahu jak vlivy prostředí, tak adaptace, které si lidé žijící v situaci sociálního vyloučení vytvořili, aby se s touto situací vyrovnali. Stejně tak musí nechávat prostor pro uvažování o více či méně významných reliktech romské kultury. Dále je třeba brát v úvahu vnější vlivy, které působily v minulosti a současná situace je jimi také ovlivněna a minulé reakce a adaptace na tyto vlivy. Dále musí počítat s komplikovaným vztahem mezi jednotlivcem a skupinou a vyhnout se přílišnému zobecňování nebo naopak rozměňování jednotlivostí.

Moravec<sup>30</sup> navrhuje uvažovat o pěti množinách jevů, které zároveň představují pět různých perspektiv, ve kterých je možné nad problémem uvažovat.

- 1) **Vnější vlivy:** Patří sem vše, co má specifický vliv na situaci sociálně vyloučených Romů v ČR: situace na trhu práce, dostupnost bydlení, legislativa, lokální sociální a bytová politika, konkrétní praxe úřadů, postoje lidí, kteří žijí vně prostředí sociálně vyloučených enkláv, a tak dále.
- 2) **Přímé důsledky vnějších vlivů:** Ty jevy, vlastní prostředí sociálně vyloučených, které jsou přímým důsledkem působení vnějších vlivů, a přitom nemají charakter jednání

---

<sup>29</sup> MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš, Jakoubek, Marek, et al. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006.

<sup>30</sup> Tamtéž.

nebo rozumění sociálně vyloučených, tedy jevy nezávislé na tomto jejich jednání a rozumění.

- 3) **Adaptace:** Do této třídy jevů zařadíme ty, které jsou specifické pro jednání nebo rozumění sociálně vyloučených (zejména způsoby řešení problémů, postoje, normy, instituce a sociální vztahy) a které lze přitom interpretovat jako specifickou reakci či adaptaci na ony výše zmíněné specifické vnější vlivy.
- 4) **Subkultura:** Opět se jedná zejména o normy, postoje, způsoby řešení problémů, instituce a sociální vztahy, a to ty, které se staly součástí socializačního vzorce – předávají se nápodobou a výchovou. Jsou dále rozvíjeny a žity, i když již dávno pominuly eventuální jevy, které je k životu vyvolaly.
- 5) a) **Tradiční kultura:** Sem zařadíme to, co lze interpretovat jako pozůstatek tradiční romské kultury, čímž v našem případě rozumíme kulturu východoslovenských romských osad, protože právě tam sahají kořeny většiny Romů, kteří dnes žijí v prostředí českých měst.  
b) **Minulé vlivy:** Mnoho ze životní situace lidí, o nichž pojednáváme, má původ úplně nebo z části v situacích, které již pominuly, ale jejichž důsledky trvají. Uvažujeme tedy o minulých důsledcích minulých vlivů, minulých adaptacích na ně, do jaké míry se tyto adaptace staly součástí kulturní výbavy (a tedy spadají do kategorie subkultura).

## PŘÍKLADY POUŽITÍ MODELU

**Vnější vlivy:** Základní školy ve velké míře nejsou schopny děti z tohoto prostředí integrovat a poskytnout jim standardní vzdělání. Učitelé je neumějí učit. Děti hovoří často romským etnolektem češtiny a je pro ně obtížné učitelům a látce rozumět. Prostor základní školy je pro děti z romských rodin nekonformní, neposkytuje pocit bezpečí. Vyžaduje a naopak postihuje jiné vzorce jednání, než vyžaduje a naopak postihuje rodinné prostředí dítěte. Romské děti jsou často ve škole vystaveny odmítavému nebo přímo nepřátelskému jednání spolužáků. Procedura, která má posoudit intelektovou připravenost dítěte na vstup do základní

školy, nedokáže odhlédnout od kulturních specifik romských dětí, takže tyto se její optikou jeví jako nepřipravené. A tak dále.

**Přímé důsledky:** Většina dětí z popisovaného prostředí proto chodí do zvláštních škol, které jsou v místech se silnou romskou populací plné dětí z chudých romských rodin. Romské děti tak nepostupují ve vzdělávacím systému dál a nezískávají kvalifikaci potřebnou pro úspěch na trhu práce. V současné době už nenastupují do zaměstnání a stávají se tak rovnou závislími na sociálních dávkách.

**Adaptace:** Rodiče dětí se adaptují na tuto situaci, kterou nemohou změnit. Potvrzují situaci tím, že nechávají své děti chodit do školy, ve které je pro děti vyučování přijatelnější, nároky menší a kam je dítě zařazeno bez větší námahy. Navíc tu má mnoho spolužáků a spolužaček z prostředí, na které je zvyklé, personál školy je lépe připraven na práci s dětmi s nějakým znevýhodněním atd. Po ukončení povinné školní docházky pak děti zase nepokračují dál také proto, že jejich zkušenost s okolním světem jim nedává naději, že by i s lepším vzděláním uspěly. Cesty sociální mobility jsou pro ně kvůli všudypřítomnému diskriminačnímu jednání ze strany zaměstnavatelů ve velké míře uzavřeny bez ohledu na jejich skutečnou snahu a výsledky. Ti lidé z jejich prostředí, kteří jsou úspěšní, dosáhli svého úspěchu vesměs mimo majoritou institucionalizovaný vzorec vzdělání následovaného kariérou. (Často je ekonomický úspěch v popisovaném prostředí spojen s nelegální činností, jako je lichva, kuplířství, prodej drog apod.) Tím se pro Roma ztrácí základní důvod o jakémkoliv vzdělání usilovat. Shrnutí: příčinu toho, proč děti chudých Romů málokdy postoupí ve vzdělávacím systému nad úroveň základního vzdělání, jsou nejen institucionální překážky, které Romy diskriminují, ale také nízké aspirace rodičů a dětí. Jedno při tom podporuje druhé.

**Subkultura:** Postoj rodičů a dětí k institucionálnímu vzdělávání se tak stává vzorcem, který je součástí výbavy pro život, a ta se mezigeneračně předává. „Zvláštní škola je ta škola, do které chodíme.“ Na alternativy se nepomýšlí. Z části také pro to, že de facto nejsou k dispozici.

**Minulé vlivy:** Další základní příčinou těchto nízkých aspirací je fakt, že rodiče sami mají obvykle jen základní vzdělání nebo nedokončené základní vzdělání, často získané na zvláštní

škole, které se tak stává laťkou i pro jejich děti. To je dědictví minulosti, které ovšem dál vykonává svůj vliv na současný život sociálně vyloučených Romů. Odráží se v něm jednak stále se opakující vzorec - málo vzdělání rodiče kladou malý důraz na vzdělání svých dětí, jednak diskriminace v minulosti – české školství nikdy neumělo začlenit romské děti do základních škol, (nemluvě o historické cílené segregaci).

**Tradiční kultura:** V základech vzdělanostního deficitu velké části romské populace stojí i to, že typ vzdělanosti, potřebný pro ekonomický úspěch v našem typu společnosti, byl pro příchozí ze slovenských osad zcela cizí, což můžeme klasifikovat jako dědictví tradiční romské kultury. Zároveň ale nebyl pro generaci příchozích ze Slovenska ani zajímavý, protože oni do značné míry ekonomicky úspěšní byli jako nekvalifikovaní dělníci (což je minulá adaptace na minulé vlivy). Existuje zde také hypotéza, která uvažuje nad tématem, zda k tradičnímu romskému vzorci výchovy patří také vstřícný přístup k přání dítěte a shovívavost, takže romští rodiče nevytváří na své děti takový tlak, jakému jsou vystaveny děti například z ne-romské střední třídy. Když uvážíme jak namáhavé a bolestné může vzdělávání být, nebylo by divu, kdyby moment absence donucení hrál ústřední roli v této věci. Tématem k diskusi je i pevná soudržnost romské rodiny, která nedovoluje jednotlivci, aby se od ní odpoutal, aby myslel a jednal jinak. Protože vzdělání zaručuje větší rozhled a přehled, nabízí alternativy k životnímu stylu romské rodiny, možnosti pracovní mobility a tedy i případného vzdálení se rodině, nepodporuje tato vzdělání ze strachu, že o jedince přijde.

## **4. STRATEGIE USNADŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

### **ROMSKÝCH ŽÁKŮ**

Adaptace romských dětí na školní prostředí není tématem novým, ale již mnohokrát diskutovaným. Návrhů na řešení vznikla celá řada. Na tomto místě se chci věnovat třem směrům, které se postupně ukazují jako smysluplné a funkční. Jsou jimi přípravné ročníky, zavádění multikulturní výchovy a post asistenta pedagoga. Výsledky těchto strategií začínají ukazovat na jejich pozitivní výsledky ve vztahu k usnadnění vstupu a postupu ve školní kariéře znevýhodněných dětí.

#### **4.1. Přípravné ročníky**

Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou zřizovány již od školního roku 1997/1998 jako konkrétní vyrovnávací postup, jehož cílem je během předškolní přípravy snížit, nebo zcela odstranit jazykový a sociokulturní handicap.

Dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se míní děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně ekonomickým postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, azylanti a účastníci řízení o udělení azylu na území české republiky podle zvláštního zákona.<sup>31</sup>

Přípravný ročník může zřizovat ředitel základní školy, mateřské školy a výjimečně speciální školy se souhlasem zřizovatele a školského úřadu, od 1.1.2001 se souhlasem zřizovatele a orgánu kraje v přenesené působnosti.<sup>32</sup> Přičemž se jako neoptimálnější jeví zřizování přípravných tříd při základních školách. Počet dětí by měl být minimálně 10 a maximálně 15. Pokud počet dětí klesne pod 7, přípravný ročník se ruší. Do přípravné třídy jsou zařazovány děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky a děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, výjimečně děti pětileté. Ředitel školy určí učitele, který pro každé dítě vypracuje individuální vzdělávací program. Na

---

<sup>31</sup> PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/200013/pdf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_educaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pdf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_educaci_romskych_zaku.pdf)>.

<sup>32</sup> Tamtéž.



konci druhého pololetí učitel vypracuje zprávu o úrovni předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Zpráva dále obsahuje vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte, případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období a další doporučení pro vzdělávání dítěte. Zprávu předá škola zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku, pokud se nejedná o školu, ve které bylo dítě zařazeno do přípravné třídy.<sup>33</sup>

Klíčovým problémem je úspěšný školní start. Úspěšný nástup dítěte do první třídy a zvládnutí množství učiva žádá připravenost dětského organismu a psychiky každého dítěte. O to víc romského, které se navíc ve škole musí domluvit češtinou, kterou plně neovládá a žádá se na něm začlenění do sociální struktury, které v mnoha případech nerozumí a nechápe ji.

Romské dítě často přichází do školy bez základních hygienických, kulturních a společenských návyků, s nedostatečnou vyjadřovací schopností v češtině. Má problém s pronikáním do širší sítě sociálních vztahů i s adaptací na ně, má snížené sebevědomí a schopnost se realizovat, často lhostejný nebo záporný postoj rodičů ke vzdělávání, absenci kladných vzorů. Vlivem těchto okolností postupem času narůstá absence, přibývá kázeňských problémů, které mohou přerůst do kriminality, objevuje se nezájem o další vzdělávání.

Z této situace se vycházelo při stanovování hlavních úkolů přípravných ročníků. Jsou jimi:

- Vypěstovat hygienické návyky a sociální citění
- Rozvoj pozornosti, úkolové zaměřenosti, trpělivosti a vytrvalosti
- Rozvoj individuální české slovní zásoby a vyjadřovacích schopností v češtině
- Logopedická příprava
- Rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky
- Rozvoj zrakové percepce

---

<sup>33</sup> BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. 2005. In: PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW:<[http://is.muni.cz/th/200013/pedf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_educaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pedf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_educaci_romskych_zaku.pdf)>.

- Analyticko-syntetické procesy
- Rozvoj matematických představ
- Základní orientace přírodovědná a zeměpisná
- Rozvoj a prohlubování pohybových schopností, smyslu pro rytmus
- Mravní a morální výchova, láska k bližnímu<sup>34</sup>

Cílem přípravných ročníků je snaha, aby co nejvíce dětí bylo připraveno na vstup na základní školu a prošlo třídami ZŠ a ukončilo řádné školní vzdělání, tedy celkové zvýšení vzdělanosti romské minority.

Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte totiž není myslitelná bez respektování specifičnosti romské rodiny a jejího dorozumívacího kódu. Vedle toho by měla být zastoupena i jazyková výchova v češtině v předškolním věku, právě proto, že romské dítě bude chodit do české školy vyžadující spisovný standard.

Účast dětí v přípravných ročnících je dobrovolná. Prozatimní snahy se logicky ubírají k tomu, aby přípravné ročníky navštěvovalo co nejvíce romských dětí a tím se zlepšovala situace na školách především v oblastech s větší koncentrací romských obyvatel.

*„Všechny děti chodily velice rády, pokud někdy nepřišly, bylo to vinou rodičů, kteří je ráno nevypravili. Všechny děti se aktivně snažily zapojit do všech činností. Měly radost u každé zdařené práce, z pochvaly, odměny. Získaly samostatnost při sebeobsluze. Značně se zlepšila slovní zásoba dětí i jejich vyjadřování. Umí se s pomocí souvisle vyjadřovat, reprodukovat jednoduché pohádky. Naučily se analýze a syntéze slov, určovat počet slabik, poznat hlásku na začátku a na konci slov. Znají mnoho říkanek a písní. Velmi se zlepšila schopnost*

---

<sup>34</sup> PLUTINSKÁ, Erika. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy ve výchově a vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 16-19.

*soustředění k poslechu. Znají barvy základní i odvozené. Vytřídila se jemná motorika. Zlepšila se prostorová představivost.*“<sup>35</sup>

Přípravné ročníky si nečiní nároky na „spasení“ všech romských dětí, které jimi projdou. Část romských žáků je umístěna do zvláštní školy i přesto, že přípravným ročníkem prošla, některé děti mají částečné problémy se zvládnutím látky, některé nejsou pro školní docházku dostatečně dozrálé a budou dál při průchodu školní docházkou klopýtat a pokulhávat za všeobecným průměrem, některé možná také časem začnou navštěvovat speciální školu. Stojí ale za to, dát šanci těm, kteří mají schopnosti ji využít a nevzít jim tak možnosti, které nabízí klasické základní vzdělání na rozdíl od možností, které speciální škola nenabízí.

Přípravné ročníky jsou bezesporu velkým krokem kupředu, co se týká otázky sociálního a kulturního zařazení romských žáků do výchovně vzdělávacího procesu.

#### **4.2. Multikulturní výchova**

Naše společnost je tvořena etnickými, sociálními a náboženskými skupinami. Žijeme v multikulturní společnosti. Menšiny často nejsou ve společnosti rovnocenně akceptovány. Multikulturní výchova usiluje o vytvoření občanské společnosti, jejíž členové se budou navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat.

Multikulturní výchovu lze definovat jako výchovně vzdělávací přístup, který vychází z respektu a uznání kulturních (zejména etnických, jazykových a náboženských) odlišností, jež je zaměřen na všechny členy společnosti a postihuje všechny dimenze a oblasti výchovně vzdělávacího procesu, s cílem dosáhnout efektivní rovnosti příležitostí, podporovat interkulturní komunikaci a kompetenci a překonávat rasismus a diskriminaci ve všech jejích formách.

---

<sup>35</sup> PLUTINSKÁ, Erika. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy ve výchově a vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 16-19.

Mnohé z konfliktů mezi majoritní a minoritní skupinou obyvatel vychází z pouhopouhé neznalosti a nedostatečné informovanosti o tom, že může existovat plnohodnotný kulturní a sociální systém, který je pouhou alternativou k systému jedinci vlastnímu. Jedinec mu tak nerozumí a nechápe odlišnost osoby jiné kultury, jiného etnického zařazení.

Proto přichází požadavek na plnohodnotné zařazení multikulturní výchovy do základních škol. Seznámení se s odlišnými pohledy na svět, s jinými kulturami a vzorci jednání a chování, jinými návyky a především s původem těchto odlišností, může výrazně pomoci omezit nespravedlivé nařčení Romů z nepřizpůsobivosti, žákům základních škol pomoci pochopit odlišnosti jejich spolužáků a zamezit tak šikaně, vylučování romských dětí ze školního kolektivu a bezmyšlenkovité přejímání vzorců například po rodičích či prarodičích. Multikulturní výchova dává prostor pro utvoření vlastního názoru na společenskou kulturní situaci a tolerantnějšího přístupu k nejrůznějším odlišnostem.

Multikulturní vzdělávání se stalo také jednou ze strategií pro zlepšení vzdělávání romských dětí. Romské dítě často ve škole naráží na situaci, kdy mu učební materiály nejsou kulturně srozumitelné. Velkou překážkou mohou být například slabikáře, kde dítě čte příběhy, kterým nerozumí a dívá se na ilustrace, na kterých nenachází nic jemu blízkého. Multikulturní výchova by měla do školy přinést prvky ze světa jiného než pouze majoritní společnosti.

Multikulturní výchova se stala součástí Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Žákům tak umožňuje seznamovat se s rozmanitostí kultur, jejich tradicemi a hodnotami. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti. V RVP ZV jsou v rámci průřezového tématu multikulturní výchova zařazeny tyto tematické okruhy:

- **Kulturní diference** – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti, poznávání vlastního kulturního zakotvení, respektování zvláštností různých etnik;
- **Lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně, udržovat tolerantní vztahy bez ohledu na jejich kulturní příslušnost;
- **Etnický původ** – odlišnost lidí a zároveň jejich vzájemná rovnost, základní informace o různých etnických a kulturních skupinách;

- **Multikulturalita** – multikulturalita současného světa je prostředkem vzájemného obohacování, specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost a využívání cizího jazyka jako nástroje k dorozumění a celoživotního vzdělávání;
- **Princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám, otázky lidských práv.

*„Ve Strategiích pro zlepšení vzdělávání romských dětí (2001) se dále uvádí, že při zpracování školních vzdělávacích programů chce MŠMT využít možností daných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání k zohlednění kulturní identity romských dětí. Proto považuje za důležité zařadit do obsahu vzdělávání témata romské historie, kultury a jazyka. Do tvorby těchto dokumentů resort školství plánuje zapojit zástupce místní romské komunity. MŠMT podporuje a bude i nadále podporovat vydávání a šíření hodnotných publikací poskytujících informace o Romech, a to především do různých typů škol, knihoven pedagogických center a dalších zařízení. Další strategií je informovat veřejnost prostřednictvím médií všech typů a úrovní o pozitivních příkladech a výsledcích vzdělávání Romů. Školám a pedagogickým centrům byla v průběhu posledních let poskytnuta celá řada hodnotných informačních zdrojů o Romech a menšinách. Dalším cílem resortu školství je zajistit provedení změn výukových programů na ZŠ a SŠ tak, aby tyto programy obsahovaly výuku o Romech, jejich historii (včetně historie nacistického holocaustu), jejich kultuře a tradicích, a dále také podporovat semináře, besedy a obdobné akce týkající se soužití s romskou menšinou.“<sup>36</sup>*

Stejně tak i pro příslušníky romské minority bude snazší pochopit přístup majoritní společnosti a co je hlavní, že se i mimo omezený prostor svého etnika setká se svou kulturou a historií. Česká škola pravděpodobně dluží romským dětem podstatné informace o jejich

---

<sup>36</sup> PROBOŠZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s.

Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW:

<[http://is.muni.cz/th/200013/pedf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_edukaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pedf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_edukaci_romskych_zaku.pdf)>.

kultuře. Vždyť i romské dítě má právo dozvídat se o pozitivních vzorech své národní kultury a historie.

Kultura a vzdělávání jsou velkou silou v rukou učitelů a vychovatelů. Ti mohou výrazně ovlivnit současný převážně kontraverzní vztah mezi majoritou a romskou minoritou. Záleží ovšem na jejich odbornosti, filozofickém a etickém přístupu k tomuto dlouhodobě řešitelnému společenskému problému. Kultura a z ní zejména umění se osvědčuje jako významný prostředek komunikace mezi protikladnými skupinami.

### **4.3. Asistent pedagoga**

Charakter potřeb některých žáků může vyžadovat natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře těmto žákům i ostatním dětem ve třídě. V těchto situacích je ve třídě nutná přítomnost další osoby – asistenta.

#### **4.3.1. Asistent pedagoga – vymezení funkcí a jeho role**

Do roku 1997 bylo ve školách České republiky běžnou praxí působení jednoho pedagogického pracovníka - učitele - ve třídě. Od roku 1997 byla poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Tím došlo k zajištění nejen efektivnějšího speciálně pedagogického působení na žáky, ale i jejich bezpečnost.

V roce 2004 a 2005 došlo k pozměnění postu asistent pedagoga legislativními předpisy. Asistent pedagoga se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením a žáků se sociálním znevýhodněním v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrné asistenční služby jsou v České republice v současnosti zajišťovány prostřednictvím různých variant odpovídajících specifickým potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jako asistent pedagoga pro děti se zdravotním postižením nebo jako asistent pedagoga – romský asistent pro děti se sociokulturním

znevýhodněním, kterými jsou často právě romské děti. Pro žáky se zdravotním postižením funguje post asistenta v rámci běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, případně ve speciálních školách pro jedince s těžkým zdravotním postižením. Pro žáky se sociálním znevýhodněním pak v rámci přípravných tříd běžných i speciálních škol, dále pak v běžných i speciálních školách. Asistenti dále pracují při dětských domovech a výchovných ústavech.

V počátcích zavádění pedagogických asistentů do škol byla funkce asistenta pojmenována vychovatel-asistent pedagoga. Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004<sup>37</sup> toto mění na asistenta pedagoga. Asistent pedagoga má legislativně pevněji zakotvené postavení a je více integrovaný do školského systému. Další změny týkající se funkce asistenta pedagoga jsou zakotveny v metodickém pokynu - Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/2005-24,<sup>38</sup> která velice stručně upravuje hlavní činnost asistenta pedagoga a obsah žádosti o zřízení funkce asistenta pedagoga. Podle paragrafu 7 této vyhlášky jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Velkou změnou je současné široké pojetí funkce asistenta pedagoga, která zahrnuje různé typy asistence. Do jedné kategorie jsou zahrnuti asistenti pracující s mentálně postiženými, s tělesně postiženými, se smyslově postiženými dětmi, dále asistenti pracující s dětmi s vadami řeči či s dětmi s kombinovanými vadami, autismem a vývojovými poruchami učení a chování. A samozřejmě také asistenti pedagoga pracující s dětmi se

---

<sup>37</sup> PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/200013/pdf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_educaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pdf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_educaci_romskych_zaku.pdf)>.

<sup>38</sup> PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/200013/pdf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_educaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pdf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_educaci_romskych_zaku.pdf)>.

sociálním znevýhodněním. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu asistentovi pedagoga poskytují i odborní pracovníci školských poradenských zařízení.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka<sup>39</sup>

Romské děti jsou ve velké míře při vstupu do školy znevýhodněny sociálně. Role asistenta pedagoga při práci s dětmi se sociálním znevýhodněním je popsána v metodickém pokynu MŠMT<sup>40</sup> níže.

- Funkci asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí, např. z romské komunity.
- Hlavními cíli činnosti asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním jsou podpořit optimální sociálně-kulturní integraci

---

<sup>39</sup> TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ H. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením In: MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. 119 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>.

<sup>40</sup> Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podporou asistence č.j. 14453/2005 - 24. MŠMT 2005 In: MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. 119 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>.



žáků do školního prostředí a do společnosti.

- Náplň práce asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním stanovuje ředitel školy s ohledem na cíle vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavní činností asistenta pedagoga je pedagogická asistence učitelům při výuce, pomoc žákům a jejich rodičům při aklimatizaci na školní prostředí, zapojení kulturně specifického prostředí žáků do vzdělávacího procesu ve škole, pomoc žákům při přípravě na vyučování, spolupráce s učitelem při komunikaci s rodiči žáků a s komunitou v místě školy.

Předpokladem pro práci asistenta pedagoga je dovršení 18 let věku, dokončené základní vzdělání a trestní bezúhonnost. Asistent pedagoga musí v rámci získání odborné kvalifikace absolvovat 40 náslekových hodin a úspěšně absolvovat studium pedagogiky v rozsahu nejméně osmdesáti hodin ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem, kde mu budou poskytnuty základní informace o jeho činnosti.

Asistent může získat oborovou kvalifikaci odborným vzděláním na vysoké škole studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, dále středním vzděláním a maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tím by však vzdělávání asistenta pedagoga nemělo uhasnout. Pro smysluplnou práci asistenta je více než potřebné, aby své vzdělání rozšiřoval a prohluboval i dál. V současné době se vzdělávání asistenta pedagoga u nás věnují většinou nestátní organizace.

Pedagogický asistent by měl zvládat a orientovat se v základech teorie i praxe jednotlivých oblastí handicapu. Měl by mít základní poznatky z oblasti pedagogiky a

speciální pedagogiky, psychologie a romistiky. S klientem navazuje verbální (popř. neverbální) komunikaci, udržuje kontakt s rodinou (zákonným zástupcem), spolupracuje s třídním učitelem a dalším týmem odborníků. Měl by znát a umět uplatňovat základy psychohygieny, umět rozpoznat a částečně se vyrovnat s psychickou zátěží svou i svého okolí, zvládat techniky nácviku v základních úkonech případné sebeobsluhy a soběstačnosti klienta, ovládat techniku a nácvik užívání kompenzačních pomůcek, pokud je tomu třeba vzhledem k handicapu žáka. V neposlední řadě by měl mít schopnost empatie, organizační dovednosti a celkový přehled ze základu společenských věd.

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě doporučení speciálně pedagogických center, na základě skutečných potřeb žáka a na základě podmínek školy<sup>41</sup>.

- je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování
- po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle IVP
- po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent učitel)
- pomáhá dítěti s přípravou pomůcek na vyučování
- pomáhá dítěti s orientací po školní budově, při přesunech mimo budovu a s jednoduchou obsluhou
- účastní se schůzek, které se týkají integrovaného dítěte
- je součástí týmu pro tvorbu IVP
- účastní se konzultací k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty
- řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě
- účastní se pravidelných školení asistentů pořádaných SPC nebo jinou organizací

---

<sup>41</sup> TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ H. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením In: MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. 119 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>

Asistent pedagoga ve třídě plní řadu funkcí a zastává určité role. Podle Jindrákové<sup>42</sup> zastává dva druhy rolí – roli asistent pedagoga ve vyučování a sociální roli. Role asistenta ve vyučování se týká primárně oblastí výuky. Asistent by proto měl disponovat potřebnými dovednostmi v této oblasti. Na prvním stupni základní školy by měl asistent ovládat metody výuky čtení a psaní a základů počítání. Romské dítě na prvním stupni je znevýhodněno převážně svým domácím prostředím. V některých případech stačí, když se asistent dítěti věnuje, jindy je třeba zvolit pro konkrétní potřeby dítěte individuální přístup a postupy, které odpovídají jeho vnímání a porozumění.

K tomu, aby se s dítětem dalo pedagogicky pracovat s cílem dosáhnout určité míry vzdělání, je třeba kázně. Asistent by podle Jindrákové měl být přirozenou autoritou.

Mimo jiné by měl ovládat i metody pozorování žáků, které jsou základem diagnostiky. Učiteli na diagnostiku často nezbývá ve vyučování prostor a čas.

Asistent by se měl orientovat v takových metodách výuky, které umožňují individualizaci výuky a spolu s učitelem je do vyučování vhodně zařadit. To od asistenta vyžaduje jistou míru vzdělání, proto je důležité, aby se asistent v průběhu své kariéry dále vzdělával.

Další významnou profesní dovedností je dovednost týmové spolupráce. Pedagog a asistent by měli být schopni vzájemně spolupracovat. Na druhém stupni je situace o to těžší, že se ve vyučování učitelé střídají. Asistent a pedagogové by měli spolupracovat v hodinách i mimo vyučování, kdy mohou plánovat a vyhodnocovat práci se žáky. Spolupráci vždy vede učitel, protože je to právě on, kdo odpovídá za výsledky ve vyučování, současně však musí být vztah partnerský, protože i asistent má své kompetence a odpovědnost.

Velmi podstatná je podle Jindrákové sociální role asistenta, kdy kombinace Rom – nerom vytváří ve třídě vyrovnanou atmosféru. Přítomnost dospělého Roma může romským dětem dát pocit sebedůvěry i odvahy.

---

<sup>42</sup> JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele aneb Jak ve škole vytvořit tandem. In: PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/200013/pdf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_edukaci\\_romskych\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pdf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_edukaci_romskych_zaku.pdf)>.

Romský pedagogický asistent sehrává svou roli i mezi kolegy pedagogy, protože jeho přítomnost je nutí komunikovat s ním jakožto s dospělým Romem a učí se tak brát ho jako rovnocenného partnera. Samozřejmě se dnes velká většina pedagogů ničemu takovému jako rovnocenné komunikaci s Romem učit nemusí, předpokládáme to samozřejmostí.

Jedním ze základních úkolů romského asistenta je zprostředkovat porozumění mezi majoritou a minoritou, kdy toto chápeme v širším pojetí a současně jako komunikaci mezi školou, třídou a romským dítětem, jeho rodinou a případnou komunitou. Asistent by měl spolu s učitelem připravovat různé příležitosti, aby se romská rodina, komunita sblížovala se školou a aby skrz tuto interakci docházelo k oboustrannému obohacování a vzájemnému porozumění. Postavení asistenta klade na člověka, který pochází z romské komunity a současně se jí vymyká, vysoké nároky. Musí si udržet svou autoritu a hájit zájmy dítěte i rodiny a zároveň reprezentovat školu.

Dalším úkolem asistenta jsou návštěvy v rodinách. Důležité jsou zejména proto, že tak může snadnou cestou poznat a pochopit prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a pozná kdo je v rodině uznávanou autoritou, na kterou se může obracet. Asistent musí být schopen nadhledu, odstupu a empatie, měl by být schopen odhadnout důvody počínání rodiny ve vztahu k dítěti, například proč ho neposílá do školy. Někdy se musí dítě starat o sourozence atp. V neposlední řadě by měl být asistent dobrým vzorem romské rodině i dítěti, svým počínáním dokázat, že vzdělání má smysl a dává člověku možnost více rozhodovat o svém životě.

#### **4.3.2. Asistent pedagoga jako stigmatizující prvek**

Ze všeho výše řečeného vyplývá, že asistent pedagoga, který by se měl věnovat romskému dítěti se vzdělávacími obtížemi, by měl být Rom a v praxi se také asistenti Romové upřednostňují z takových důvodů jako kulturní blízkost, pochopení pro odlišnost romského dítěte a jeho kulturního a sociálního zázemí, kdy se jim daří snáz získat důvěru romských rodičů atp. Navázat úzkou spoluprací však mohou i asistenti neromové tvrdí M. Hirtová.<sup>43</sup> Ve

---

<sup>43</sup>HIRTOVÁ, Michaela. *Vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení*. [s.l.], 2007. 43 s. Bakalářská práce. Západočeská univerzita.

své stati uvádí, že není důvod pro to, aby byl asistent k romskému dítěti sám Romem, romství není totiž zárukou plánovaného porozumění a není ani nutné, aby se věnoval jen jednomu konkrétnímu dítěti. Působí pak vzhledem k dítěti jako stigma, kdy se romské dítě označí nálepkou „hloupý Rom“, který potřebuje „velkého Roma“ k sobě, aby mu říkal, co má dělat.

Není zaručeno, že asistent pedagoga Rom bude mít k dítěti a jeho rodině blízko. Stejně tak může důvěru rodiny romského dítěte získat i asistent z majoritní společnosti. Rodič získá důvěru k asistentovi převážně z toho důvodu, že pracuje profesionálně a že je schopen dítěti pomoci. *„Etnické pojetí specifických vzdělávacích potřeb žáků, je v přímém protikladu k principu individuálního přístupu ke klientům/žákům a to z toho důvodu, že „etnické“ uchopení speciálních vzdělávacích potřeb žáka upozaduje jeho osobní vzdělávací potřeby“.*<sup>44</sup> Nikde není psáno, že Rom a Rom si vzájemně lépe rozumějí. Jednotlivé skupiny Romů mezi sebou často chovají nevráživé vztahy, určité skupiny Romů opovrhují skupinami jinými (např. z důvodů porušení rituální čistoty atp.). Současně Asistent Rom, ačkoli je Romem, nemusí být nutně za „opravdového“ Roma považován, protože se z tradičního pohledu na to co znamená „být Romem“ vymyká. Stal se jedním z členů většinové společnosti a není pravým Romem, nezaslouží si tedy projevy důvěry ze stran romských rodin.

Při ustavování postu (romského) asistentem pedagoga se přihlíželo i k problematice zaměstnanosti romské minority. Vzešel z toho fakt, že asistentem se může stát jedinec s dokončeným pouhým základním vzděláním, a to proto, že ve většině asi 80% případů Rom nemá vyšší než základní vzdělání včetně nedokončeného.<sup>45</sup> Romský pedagogický asistent by měl být vybaven znalostmi a dovednostmi z takových oblastí jako speciální pedagogika či psychologie, které by měly být nástroji při práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, kterými romské děti bezesporu jsou. Položme si tedy otázku, zda někdo s dokončeným základním vzděláním je dostatečně kompetentní pro takovou práci.

---

<sup>44</sup> HIRTOVÁ, Michaela. *Vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení*. [s.l.], 2007. 43 s. Bakalářská práce. Západočeská univerzita.

<sup>45</sup> Tamtéž.

Pedagogičtí asistenti mají za povinnost se neustále vzdělávat v oblastech potřebných pro výkon své práce, to ovšem může trvat poměrně dlouhou dobu.

Institut (romského) pedagogického asistent vychází také z myšlenky, že by měl ve škole šířit informace o romské historii, tradicích, kultuře a jazyku. Je problematické vycházet z ideje, že předávání informací romským žákům o „jejich“ historii, jazyce či tradičních zvycích vede k jejich začleňování. Takový typ informací totiž neřeší problém, který žáci mají, v daném případě nedostatečné porozumění učební látce ve škole. Navíc předpoklad, že romské děti mají zájem o romskou historii a zvyky není opodstatněný. Řada romských rodin se za Romy nepovažuje. Identifikují se sice se svým rodinným okruhem, ale na druhé straně se hlásí k české státní příslušnosti. Stejně tak problematické je i východisko, že asistent by měl ovládat základy romského jazyka, protože to je jazyk blízký ne-li mateřský jeho svěřenců. V českém prostředí je pro většinu romských dětí mateřským jazykem čeština, do které se promítá etnolekt (viz podkapitola 2.2). Není tak podle Hirtové<sup>46</sup> jednoznačně opodstatněné, proč by měl asistent ovládat romštinu. Dodávám k tomu, že smysl znalosti alespoň základů romštiny a romské kultury spatřuji v tom, že nelze popřít faktické odlišnosti, se kterými přichází romské děti do školy, a které bezesporu vycházejí z kultury a jazyka Romů. Stud romských dětí při převlékání na tělocvik může vycházet z obecné větší stydlivosti Romů, stejně tak jako nepopíratelný fakt, že v romském jazyce například neexistuje výraz pro pravou a levou stranu. Asistent, který pracuje s dětmi-Romy, by měl být seznámen s těmito reáliemi, aby snáz porozuměl některým aspektům odlišného chování těchto dětí a jejich rodin, stejně tak jako by měl být kompetentní k práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, což s etnicitou nijak nesouvisí.

Hirtová<sup>47</sup> k problematice ještě dodává, že zřízení funkce asistent pedagoga na školách kde je procentuálně zastoupena romská minorita působí na tyto děti jako stigmatizující prvek. Domnívá se, že existuje vysoké riziko, že institut romského pedagogického asistenta

---

<sup>46</sup> HIRTOVÁ, Michaela. *Vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení*. [s.l.], 2007. 43 s. Bakalářská práce. Západočeská univerzita.

<sup>47</sup> Tamtéž.

znemožní začlenění romských dětí do školního/třídního kolektivu, protože jeho zřízením se umocní rozdělení na skupiny Romové a neromové. Hranice mezi těmito skupinami je pak jen velmi těžko prostupná, je-li vůbec.

## ZÁVĚR

Výchovu a vzdělávání romských dětí v našich tradičních školách prolíná nespočet komplikujících faktorů a okolností. Romské dítě není spokojené v třídním kolektivu, nerozumí požadavkům, které na něj vyučující kladou, prospěch je obvykle nevalný a školní docházka ani zdaleka nepřipomíná vzornou. Takový obraz je v současné době ještě stále k vidění velmi často.

Za touto situací se skrývá mnoho propojených a navzájem se ovlivňujících faktorů. Nedostatečná pozitivní zkušenost se školním vzděláváním začíná v prostředí romských rodin v bodě nedocenění důležitosti vzdělání a jeho podstatného vlivu na kvalitu životní dráhy. Tato zkušenost se postupně přenáší na děti a ty ji přejímají. I ony ve školním prostředí velmi často bojují se stejnými problémy jako jejich rodiče. V sociokulturní sféře romské a neromské existují markantní odlišnosti, které postupně v romském dítěti budují pocit nekomfortu mezi majoritní většinou. Dítě romské jim nedokáže zcela porozumět, stejně tak jako děti majoritní společnosti nesprávně rozumí jejich projevům. V souvislosti s nevýznamným postavením vzdělání v romských rodinách snadno převáží školní absence nad docházkou.

Výchova v romské rodině dává jedinci do vínku často kvalitativně odlišnou zkušenost, než jakou připravuje tradiční výchova u nás. V důsledku odlišného přístupu k výchově přichází na první stupeň základní školy nedostatečně připravené. Ve spojení s jinou jazykovou zkušeností se pak stávají vyhlídky na úspěšný průchod skrz povinnou školní docházku téměř nemožnými.

Včasná a důkladná příprava na školní start může šance těchto dětí výrazně zlepšit. Stačí velmi málo. Ukázat jim, jak funguje svět za branami jejich primárních sociálních skupin, představit nové cesty a strategie, kterými se mohou ubírat a kterých se mohou držet, připravit živnou půdu pro přechod k přístupu životního plánování. Jazyková příprava se jeví neméně důležitou.

Přípravné ročníky pro úspěšný start, asistent pedagoga jako povzbuzení a podpora v průběhu vzdělávání a multikulturní výchova jako štít nového přístupu ke kulturním a společenským odlišnostem se zdají být výhodnými strategiemi pro zlepšení šancí romských



děti. Tyto tři přístupy jsou v praxi využívány jen velmi krátce, ale již dnes můžeme předpokládat postup směrem ke zlepšení situace. Dítě vhodně připravené pro školu a škola vhodně připravená pro romské dítě společně budují podstatný základ pro kvalitní vzdělání.

## POUŽITÉ PRAMENY

- BALVÍN, Jaroslav. Smysl a význam Hnutí spolupracujících škol R při překonávání kulturních, sociálních a morálních bariér při výchově a vzdělávání romských žáků. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 20-25. 80-902149-1-6.
- HEJKRLÍK, Zdeněk. Mají romské děti menší šanci?. *Romano vodi*. 2008, 6, 1-2, s. 14-16. ISSN 1214-8660.
- HIRT, Tomáš, Jakoubek, Marek, et al. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006. 414 s. 80-86898-76-8.
- HIRTOVÁ, Michaela. *Vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení*. [s.l.], 2007. 43 s. Bakalářská práce. Západočeská univerzita.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Bariéry ve vzdělávání romských dětí. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 35. 80-902149-1-6.
- KAMIŠ, Karel. Základní škola - jazyk školy a řeč dítěte, jazyková výchova a vzdělávání v mladším školním věku : Překonávání komunikačních bariér ve výchově a vzdělávání romských žáků. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 26-31. 80-902149-1-6.
- KENRICK, Donald. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 79 s. ISBN 80-244-0589-X.
- MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. 119 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>.

NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky* Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>.: *Praktická rukověť pro učitele*. Brno : Paido, 2001. 51 s. 80-7315-009-3.

PLUTINSKÁ, Erika. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy ve výchově a vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : VIA LUCIS, 1996. s. 16-19. 80-902149-1-6.

POLECHOVÁ, Pavla, et al. *Jak se dělá "škola pro všechny" : Tříleté zkušenosti z programu rozvoje školy*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2005. 101 s. 80-239-4667-6.

PROBOSZOVÁ, Zuzana. *Asistent pedagoga a jeho význam v edukaci romských žáků*. Brno, 2007. 90 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/200013/pedf\\_m/Asistent\\_pedagoga\\_a\\_jeho\\_vyznam\\_v\\_educaci\\_romsky\\_ch\\_zaku.pdf](http://is.muni.cz/th/200013/pedf_m/Asistent_pedagoga_a_jeho_vyznam_v_educaci_romsky_ch_zaku.pdf)>.

*Romové - reflexe problému : Soubor textů k romské problematice*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5

SEKYT, Viktor. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana, et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. s. 69-74. 80-7178-285-8.

SEKYT, Viktor. Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana, et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. s. 156-164. 80-7178-285-8.

SEKOT, Aleš. Romové-není na čem stavět. *Universitas*. 2010, 43, 3, s. 3-13. ISSN 1211-3387.

SEKYT, Viktor. Romské děti v české škole. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám : Mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin, 22. setkání Hnutí R*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy, 2004. s. 495. ISBN 80-902972-6-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Podmínky pro integraci Romů do společnosti. *In Romové-reflexe problému : (Soubor textů k romské problematice)*. 1. Praha : Sofis, Pastelka, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ H. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením In: MATULOVÁ, Marcela. *Role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole*. Brno, 2008. 119 s. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/105527/pedf\\_m/dipl.p.pdf](http://is.muni.cz/th/105527/pedf_m/dipl.p.pdf)>.

VORÁČ, Emil. Jak pomoci romským dětem na cestě ke vzdělání : O práci romských asistentů. *Moderní vyučování*. 2003, 9, 5, s. 3-5.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum