

**FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Romové a jejich vzdělávání v  
českých zemích a na Slovensku**

**Autor: Jana Ištvanová**

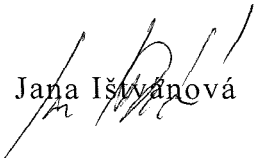
**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.**

**Studijní obor: pedagogika**

**Forma studia: kombinované**

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a literatura jsou uvedeny v seznamu, který je součástí práce.

  
Jana Ištvanová

## Obsah

Resume.....	str.5
Úvod.....	str.7
1. Historie.....	str.9
1.1 Putování Romů z Indie do Evropy.....	str.9
1.2 Historie Romů v Českých zemích.....	str.10
1.3 Romové v období první Československé republiky a v období druhé světové války.....	str.12
1.4 Situace Romů v Československu po druhé světové válce.....	str.16
1.5 Romové v Československu po roce 1948.....	str.17
1.6 Situace Romů v Československu po roce 1990.....	str.21
2. Vzdělávání romských dětí v České republice.....	str.23
2.1 Vzdělávání národnostních menšin v ČR.....	str.23
2.2 Vybrané příčiny odlišné socializace romských žáků.....	str.26
2.3 Předškolní výchova.....	str.30
2.4 Základní škola.....	str.31
2.5 Zřizování přípravných tříd.....	str.32
2.6 Střední škola.....	str.35
3. Romský asistent a osobnost pedagoga.....	str.37
3.1 Romský pedagogický asistent.....	str.37
3.2 Osobnost pedagoga.....	str.41
3.3 Vzdělávání učitelů pro práci s romskými dětmi.....	str.43
4. Multikulturní výchova.....	str.48
5. Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí.....	str.52
5.1 Předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky.....	str.53
5.2 Podpora v průběhu povinné školní docházky.....	str.55
5.3 Poradenské činnosti při výběru povolání.....	str.57
5.4 Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciálním vzdělávání.....	str.58
5.5 Podpora smysluplného trávení volného času.....	str.58
5.6 Podpora uměleckého nadání romských dětí.....	str.59
5.7 Výchova k toleranci.....	str.60
5.8 Příprava pedagogů.....	str.61

5.9	Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními.....	str.62
5.10	Shrnutí.....	str.63
6.	Vzdělávání národnostních menšin na Slovensku.....	str.66
6.1.	Předškolní výchova na Slovensku.....	str.68
6.2.	Základní škola.....	str.70
6.3.	Asistent učitele v SR.....	str.77
7.	Koncepce integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže včetně rozvoje středoškolského a vysokoškolského vzdělávání.....	str.81
7.1.	Mateřské školy.....	str.83
7.2.	Základní školy.....	str.86
7.3.	Výchovné poradenství.....	str.92
7.4.	Střední školy.....	str.93
7.5.	Vysokoškolské vzdělávání.....	str.96
7.6.	Multikulturní výchova.....	str.99
7.7.	Celoživotní vzdělávání- školy druhé šance.....	str.100
7.8.	Shrnutí prioritních doporučení.....	str.103
7.9	Shrnutí.....	str.104
	Srovnání situace ČR a SR v oblasti vzdělávání Romů.....	str.106
	Anotace.....	str.117
	Seznam literatury.....	str.118

## Resume

In my dissertation called “Gypsies and their education in Czech and Slovakia” I described and compared how Czech Republic and Slovakia approach to this ethnic minority.

I chose these countries because of their geographic, cultural-historical and linguistic similarities, which in the past brought them together to one state. Now, when Czech Republic and Slovakia are sovereign states, we can find a lot of similar rules and laws in their legislature, education and how they approach to this ethnic.

My dissertation describes history of gypsy ethnic; it maps in detail their walk-out from Asia, their migration to Europe and around Europe and their coming, moving and establishment in these countries. It compares positions of the population in each country, government politics about gypsies in different time and possibilities how to integrate this ethnic minority to other population in these countries.

The second part of my dissertation is about education possibilities of this ethnic minority, which these countries use in practice. I described methods, which help to integrate gypsy children in ordinary schools and alternative programs, which is not possible to use in general but which are used especially in areas with high concentration of gypsy population.

There are comprehensive programmes in Czech Republic and Slovakia, where the education strategy for gypsy minority is made for next years.

In Czech Republic it is a conception of Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic called “Strategy for better education of gypsy children” and in Slovakia it is a document of Ministry of Education of Slovakia called “Conception of integrate education of gypsy children and youth including development of high school and university education.” Origin of these conceptions gives evidence that Government and politics in Czech Republic and Slovakia appreciate – do not solve problems of gypsy minority ( low high of education, workers without qualification, many unemployed people and general low social-economic level of this ethnic) they cannot afford.

They know that to high education of gypsy minority will be better for their applying at work and for their higher living standard. That is why these countries use different promotive programmes for education in their school systems and they help them to raise success of gypsy children at school.

This dissertation is about these programmes; the age of children they are use for, how the legislative in each country help them, in which sphere they are used and how they are going to be used in next years.

## Úvod

### *Kaj sas, kaj na sas jekh Rom.*

Byl jednou jeden Rom – úvodní  
fráze užívaná v pohádkách.

(Romsko-český slovník, 1991, str.140)

Ve své diplomové práci nazvané „Romové a jejich vzdělávání v českých zemích a na Slovensku“ jsem se zaměřila na popis a následné porovnání České republiky a Slovenska v přístupu k tomuto etniku.

Tyto státy jsem zvolila především pro jejich geografickou, historicko-kulturní a lingvistickou příbuznost, která je v minulosti svedla do jednoho státního útvaru. I nyní, když Česká republika a Slovensko tvoří samostatné státní útvary, lze v jejich legislativě, vzdělávacím systému a přístupu k menšinám nalézt mnoho paralel.

Má diplomová práce popisuje historii romského etnika, jeho odchod z Asie, následné putování do Evropy a po Evropě. Podrobněji mapuje jeho příchod, pobyt a usazování ve výše uvedených zemích. Porovnává postoje obyvatel i vládní politiku, která byla vůči Romům v určitých historických obdobích uplatňována a možnosti začlenění tohoto etnika mezi majoritní populaci daných států.

Následující část diplomové práce je zaměřena na možnosti vzdělávání příslušníků romské menšiny, které tyto státy v současné době aplikují v praxi. Jsou zde popsány způsoby, které integraci romských dětí usnadňují v rámci sítě standardních škol i programy alternativní, které není možné uplatňovat plošně, a jejichž místo je především ve školách nacházejících se v oblastech s vysokou koncentrací romského obyvatelstva.

V České republice i na Slovensku existují komplexní programy, kde jsou zpracovány strategie vzdělávání romské menšiny pro období následujících let. V České republice se jedná o koncepci MŠMT ČR s názvem „Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí“ a na Slovensku o dokument MŠ SR „Konceptia integrovaného vzdelávania romských detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania“.

Vznik těchto koncepcí svědčí o tom, že odpovědní činitelé České republiky i Slovenska si uvědomují, že neřešení problémů romské menšiny (nízká úroveň

dosaženého vzdělání, nekvalifikovanost pracovních sil, vysoká nezaměstnanost a obecně nízká socioekonomická úroveň tohoto etnika) si nemohou dovolit.

Uvědomují si, že zvýšením vzdělanostní úrovně romské menšiny selepší jejich možnosti při uplatnění na trhu práce a tím i jejich životní standard. Proto v rámci školských systémů těchto zemí jsou zavedeny různé podpůrné vzdělávací programy, které školní úspěšnost romských dětí zvyšují. O tom, které programy to jsou, na jakou věkovou kategorii jsou orientovány, jakou oporu mají v legislativách těchto států, v jakém rozsahu se uplatňují v současné době a o jejich využití v následujících letech, pojednává tato diplomová práce.



## 1. Historie

*Te džanela manuš, kaj perela,  
thovela peske odoj šerand.*

Kdyby člověk věděl kam padne,  
dá si tam polštář.

(Romsko-český slovník, 1991, str. 254 )

### 1.1 Putování Romů z Indie do Evropy

Podle Fräsera (2002, str.40) je pravlastí Romů Indie. Jejich předkové patřili k původnímu obyvatelstvu tohoto subkontinentu. V indickém kastovním systému prošlo jejich postavení sestupným vývojem. Již ve své pravlasti vedli Romové kočovný způsob života, při kterém uplatňovali své řemeslné dovednosti (kovářství) i schopnost bavit publikum hudbou a tancem. O sociální organizaci i struktuře těchto „prvních“ Romů se s jistotou neví nic. Zbývají jen dohady a spekulace. Jejich opěrným bodem je tvrzení, že Romové si udrželi model sociální struktury z Indie. V praxi to znamenalo udržení zažitého systému kasty. Příslušnost ke kastě má v každodenním životě hindské společnosti nesmírný význam. Monoprofesní charakter kasty vedl ke vzájemné ekonomické závislosti a vyvolával neustálé teritoriální přesuny. Dalším charakteristickým znakem byla endogamie, neboli zvykové uzavírání sňatku v rámci skupiny. Hlavním cílem endogamie bylo udržení kontaktů v rámci kasty a posilování vědomí jasně stanovených hranic mezi členy kasty a ostatní komunitou. Tehdejší Romové pracovali v nevelkých skupinách a byli neustále v pohybu, neboť potřebovali množství zákazníků.

Zda byli jejich zákazníky měšťané, zemědělci či kočovní pastevci se dnes neví. To, že Romové kočovali, nebylo nijak zvláštní. V Íránu a sousedních zemích bylo kočování velmi rozšířeno. (Ještě v polovině 20. století kočovala asi desetina íránské populace). Zásadním rozdílem mezi Romy a tradičními nomády bylo, že Romové se stěhovali od místa k místu ve snaze prodat své výrobky, zatímco jiné kočovníky motivovalo sezónní stěhování.

Romové tedy z Indie emigrovali patrně za obživou. Jejich migrace trvala několik staletí a svou pravlast opouštěli ve vlnách. Historické prameny uvádějí,

že jedna z prvních migračních vln Romů vedla do malé Asie a Egypta více než tisíc let před Kristem.

Do Evropy přišla hlavní migrační vlna Romů z dnešního Turecka před rokem 1000. Slabší proud emigrantů dorazil ještě asi o století dříve přes severoafrické pobřeží do Španělska. Při putování Romů z Indie vznikly tři základní dialektové skupiny romského jazyka: arménská, evropská a syrská.

V současné romštině lze najít slova převzatá ze třinácti jazyků. Z toho se dá usuzovat, že se mnozí Romové delší dobu zdržovali např. v dnešním Íránu. Ještě více slov je však převzatých z řečtiny a z balkánských jazyků. Na Balkáně se některé romské skupiny usadily natrvalo. Dějiny Romů v Evropě jsou spletením příběhů a osudů velkého množství různých skupin, které se lišily způsobem obživy, dialektem, kulturou a schopností vycházet s majoritními obyvateli jednotlivých zemí, kteří se k nim chovali mnohdy velmi odlišně.

(Fraser, 2002, str.36)

Vezmeme-li v úvahu omezení předurčená jejich životním stylem – nomádství, rozptýl, malý počet – nemůžeme se ubránit podivu nad tím, že si Romové během dlouhého postupného přesunu na západ uchovali společnou sociální a kulturní identitu. Diaspora Romů bývá někdy srovnávána s diasporou Židů. V případě Romů se však jednalo o diasporu lidí bez kněžské kasty, bez standardizovaného jazyka a psaných záznamů, které by uchovaly soubory jejich víry a morálního kódu. Jejich identita musela projít nevyhnutelnými změnami poté, co byli vykořeněni z indické společnosti, ale i potom si uchovali nomádský charakter. Jejich etnicitu nadále formovalo množství vnějších i vnitřních vlivů. Osvojili si řadu zvyků, které nemají s jejich indickým původem nic společného. Nakonec přestali být Indové v pravém slova smyslu. Jejich identita i kultura přes tyto celkové změny zůstala i nadále ostře vyhraněna proti kultuře majoritní společnosti, která je obklopovala a na níž ekonomická existence Romů závisela.

## **1.2 Historie Romů v Českých zemích**

Za první zmínku o Romech na našem území bývá často považována 82. kapitola z Dalimilovy kroniky „ O Kartasiech pohanských“. Romové jsou zde pre-

zentování jako spolupracovníci a vyzvědači ve službách Tatarů. Z historického hlediska však nelze pominout, že mongolská vojska vpadla do střední Evropy roku 1241, takže přítomnost jejich zvědů na našem území lze datovat od jara 1241. Dalimilova kronika však jako datum příchodu Kartasiů uvádí rok 1242. Teorie, že Romové byli tatarskými zvědy je tudíž velmi nepravděpodobná. Další sporná zmínka o přítomnosti Romů na našem území pochází z roku 1399 z „Popravčí knihy pánů z Rožmberka“. Jeden z vyslýchaných totiž jako svého spoluviníka označoval „Cikána, černého“. Zde však zůstává otázkou, zda se nejednalo o vlastní jméno či přezdívku.

Za historicky relevantní lze pokládat až rok 1417, kdy naším územím prošla skupina, jejíž pouť byla podrobně zmapována i v jiných zemích, kterými procházela. Skupina byla vedena „králem“ Sidelem a „vévody“ Panuelem, Michalem a Ondřejem. Putovali od Budína do Košic a přes Levice jižním Slovenskem do Bratislavy. Romové, kteří putovali střední a západní Evropou na počátku 15. století, byli majoritním obyvatelstvem přijímáni celkem příznivě. (Říčan, 1998 str.14)

Šířila se o nich pověst, že jsou křesťanskými poutníky vyhnanými z Egypta. Byli zajištěni ochrannými listy císaře Zikmunda a papeže Martina V. Glejty zaručovaly předákům jednotlivých skupin na svou dobu nevídané pravomoci nad vlastními lidmi a poskytovaly jim ochranu na dalších cestách. Tito Romové putovali Evropou bez snahy usadit se a začlenit mezi místní obyvatelstvo. Živili se hadačstvím, vymáháním almužen a příležitostnými krádežemi. ( Fraser, 2002, str. 57 )

Od šestnáctého století se situace romských kočovníků postupně zhoršovala. Stále častější konfrontace s majoritním obyvatelstvem, způsobené náboženskou vlašností Romů, početností potulujících se tlup i parazitujícím způsobem jejich obživy, budily větší a větší odpor u všech vrstev společnosti.

Katolická církev již dříve poukazovala na fakt, že chování Romů se neshoduje s chováním poutníků a s křesťanskou morálkou vůbec.

Své oficiální požehnání k represi vůči Romům dala církev již v roce 1427, kdy pařížský arcibiskup Romy exkomunikoval z církve. Ze záznamů kronik vyplývá, že na našem území byly Romům peněžité dary poskytovány až do roku 1596. První rozhodnutí o vyhoštění Romů vydali v roce 1538 na Moravě. Roku 1545 vydal Ferdinand I. mandát, kterým přikazoval, aby Romové byli vypově-

zeni ze země, nikoli však pobiti. Doslova v něm zakazoval vraždění mužů a topení žen a dětí. Toto nařízení se však ukázalo jako značně kontraproduktivní, protože do Čech se začali stahovat další a další Romové ze západních zemí, kde byl postup vůči nim drastičtější a systematičtější. ( Fraser, 2002, str. 269 )

Legální hon na Romy odstartoval dekret císaře Leopolda I. z 11. července 1697. Romové byli postaveni mimo zákon. Všichni muži mohli být kýmkoli zavražděni. Ženám měly být uřezány nosy a uši a poté násilím vyhnány za hranice. Tento dekret platil po několik desetiletí, i když ne vždy byl beze zbytku naplňován.

Vláda císaře Karla V. přinesla další ztřešení. Věšeny měly být i ženy a děti měly postoupit převýchovu v křesťanských špitálech. Zároveň panovník nařídil tvrdé tresty pro ty, kteří Romům poskytovali jakoukoli pomoc.

I v době nejtvrděších represí se mohli Romové usazovat na Moravě, protože feudálové (Kounicové, Lichtensteinové a další) poskytovali rodinám některých kovářů povolení k pobytu a umožnili jim tak usadit se na svých panstvích. Feudálové z Uher zase často na svých panstvích udělovali povolení k pobytu rodinám romských hudebníků.

Konec pronásledování Romů v českých zemích přinesla vláda Marie Terezie. Likvidační snahy se postupně ve všech částech Rakouska transformovaly v pokusy o řízenou asimilaci. ( Říčan, 1998, str.15 )

V roce 1763 byl vynesena poslední etnický podmíněný rozsudek – pro potulku a krádež byl Kryštof Lamberger odsouzen k trestu smrti mečem. Roku 1769 moravské gubernium nařídilo sepsat všechny tzv. tolerované Cikány na území Moravy. Bylo jich celkem 98. Tito regulovaní Cikáni dostávali povolení k pobytu, ale jejich další pohyb podléhal přísné kontrole. Označení „cikáni“ bylo nahrazeno výrazem novosedláci (Neubauern), případně novomaďaři (Új-Magyar). V oblasti Uher kráčela asimilace Romů ruku v ruce se snahou o potlačení romštiny, převýchovou romských dětí v neromských rodinách, zákazem instituce vajdy, zákazem koňského handlířství apod.

V osvícenském přístupu k romské otázce pokračoval i Josef II. Na základě jeho dekretu z roku 1782 měli být Romové trestáni za přestupování hranic, ale když se v zemi objevili, nesměli být vypovězeni a mohli se tu pohybovat i trvale zůstat. V roce 1784 pak vydal Josef II. další rozhodnutí, podle kterého v českých zemích, na Moravě a ve Slezsku měli být potulní Romové usídleni na

půdě tzv. náboženského fondu zrušených klášterů. Ve druhé polovině 18. století se řada romských rodin začala usazovat dobrovolně.(Fraser, 2002, str.270)

Odvěká izolace se tak začala prolamovat a Romové začali přivykat majoritní společnosti. Své domky si však stavěli mimo hlavní zástavbu, a tak u mnohých měst začaly vyrůstat tzv. cikánské tábory.

Na Moravě tato situace nastala počátkem 19. století.

V 19. století zajímaly státní správu v souvislosti s Romy tyto otázky: kontrola pohybu Romů, zákaz žebroty, podomního obchodu a potulky a omezení migrace Romů mezi jednotlivými regiony státu.

Novinkou bylo zřizování donucovacích pracoven a zákaz kočování školou povinných dětí. V roce 1888 byl vydán výnos českého místodržitelství proti potulným Cikánům a o rok později byla založena evidence potulných Cikánů, kteří měli domovskou příslušnost v moravských a slezských obcích.(Fraser, 2002, str. 271)

V letech 1909 až 1910 provedl moravský a slezský statistický úřad první rozbor evidencí Romů. Závěrem rozboru bylo konstatování, že tradiční zaměstnání Romů jsou vytlačována příležitostnou prací nádeníků, žebrotou, polním pychem a jinými společensky nežádoucími aktivitami. Na Moravě žili Romové ve 134 a ve Slezsku v 11 obcích. 80 rodin se živilo kovářstvím, 7 brusičstvím, 30 hudbou, 17 komediantstvím, 537 nádenictvím, 21 překupnictvím a 115 příživnictvím. Školu navštěvovalo 104 dětí.(Fraser, 2002, str.272)

### **1.3 Romové v období první Československé republiky a v období druhé světové války**

V období první Československé republiky byli Romové oficiálně uznáni svébytnou národnostní menšinou. Ve sčítání lidu v roce 1921 byla romská národnost – stejně jako židovská – zvlášť vymezena. Přesto Československo nadále uplatňovalo vůči Romům starší rakousko-uherské právní předpisy. Ty vycházely z předpokladu, že pokud se vyřeší nežádoucí pohyb Romů, najde se řešení i pro jejich sociální problémy. Nejvýznamnější právní normou byl výnos vídeň-

ského ministra O kočovných Cikánech ze 14. září 1888, který platil až do roku 1927.(Říčan, 1998, str.17)

Snaha o asimilaci romských obyvatel se projevila přijetím zákona o potulných Cikánech z roku 1927, ke kterému do roka přibyla i prováděcí nařízení. Tím nabylo „řešení romské otázky“ konkrétní podobu. Jeho základem byla podrobná evidence kočovných a polousedlých Romů (tj. těch, kteří se sezónně stěhovali za prací). Nejasné definice pojmů „tulák“ a „cikánský způsob života“, které zákon obsahoval způsobily, že jednotlivá ustanovení vztahující se jen na kočovné Romy mohla být aplikována na všechny bez rozdílu.(Fraser, 2002, str.272)

K prvnímu soupisu romského obyvatelstva v Československu došlo mezi červencem a srpnem roku 1928. Všem Romům starším 14 let (bylo jich téměř 40 tisíc) byla vystavena „cikánská legitimace“. Tyto průkazy byli povinni neustále nosit při sobě a na požádání státních úřadů se jimi prokazovat. Kočovní Romové museli navíc žádat o kočovnické listy, které úřady vystavovaly za přísných podmínek a které kočovníky a jejich životní styl značně omezovaly.

Ke konci třicátých let se do Československa uchýlila řada romských rodin z nacistického Německa a okupovaného Rakouska. Před druhou světovou válkou žilo na našem území 70 – 110 tisíc Romů.

Předzvěstí genocidy protektorátních Romů bylo nucené usazení Romů k 31. lednu 1940. Na usazení byla romskému obyvatelstvu dána dvouměsíční lhůta. Ti, kteří se nepodřídili, byli vyčleněni mezi tzv. asociální osoby a soustředěni do kárných pracovních táborů. Romové z Čech do tábora v Letech u Písku a moravští Romové do Hodonína u Kunštátu. Oba tábory byly otevřeny v srpnu 1940. K 1. srpnu 1942 byly z těchto táborů, určených původně pro asociály a Cikány, vytvořeny tzv. rodinné cikánské tábory, kam byla postupně soustředěna část Romů z Čech. Tábor v Letech během roku 1942 postihly epidemie břišního a skvrnitého tyfu.(Fraser, 2002, str.274)

Himmlerův rozkaz z 16. prosince 1942 a prováděcí nařízení říšského bezpečnostního úřadu z 29. ledna 1943 O soustředění Cikánů v cikánském táboře v Osvětimi likvidaci protektorátních Romů ještě zrychlily.

22. ledna 1943 provedly říšské protektorátní bezpečnostní orgány šetření o počtu Cikánů a cikánských míšenců, kteří dosud nebyli umístěni do cikánských táborů.

V únoru 1943 proběhla jednání o deportaci všech protektorátních Romů do Osvětimi. Byly pořízeny nové seznamy a zahájeny dražby majetku těchto osob. První transport přímo z moravských měst a vesnic přijel do Osvětimi 7. března 1943. Z Osvětimi byla určitá část Romů převezena do dalších koncentračních táborů (Buchenwald, Ravensbrück apod.). V tzv. cikánském táboře v Březince našlo smrt 6 500 – 7 000 českých Romů. Z původní romské populace v Čechách se podařilo hrůzy holocaustu přežít necelým 600 Romům.(Fraser, 2002, str.275)

Na Slovensku probíhal vývoj odlišně. Dne 23. června 1939 bylo oběžníkem Krajinského úřadu v Bratislavě nařízeno vykázat Romy do domovských obcí a zakázat jim obchodování s koňmi. Dne 25. září 1939 rozdělil ústavní zákon Slovenské republiky občany státu na plnoprávné a neplnoprávné (Romové byli zařazeni mezi neplnoprávné). 18. ledna 1940 zbavil branný zákon Slovenské republiky Romy a Židy možnosti stát se vojenskými osobami a v únoru téhož roku byli Romové ze slovenské armády skutečně propuštěni. Nařízením z 29. května 1940 byla dočasně upravena pracovní povinnost Židů a Romů. O necelý rok později 20. dubna 1941 byly zrušeny vyhláškou ministerstva vnitra všechny kočovnické listy a přikázán návrat do domovských obcí. Usedlí Romové si museli vybudovat nová obydlí odděleně od ostatního obyvatelstva na zvlášť určených místech. K naplnění tohoto předpisu mnohdy nedošlo díky tomu, že představitelé daných lokalit na likvidaci neměli finanční prostředky. Mezi červnem a zářím roku 1942 bylo otevřeno několik „pracovních útvarů pro asociály a Cikány“ (např. v Hanušovicích nad Toplou, Ptíči, Dubnici nad Váhom a jinde). Od 1. července 1942 byly zahájeny na celém území Slovenska odvody asociálů a Romů do pracovních útvarů. Na rozdíl od Čech zde nebylo záměrem vytvořit tzv. rodinné cikánské tábory, ale soustředit značnou část romských mužů mezi asociální osoby koncentrované k dočasnému pracovnímu využití.

Himmlerův rozkaz z 16. prosince 1942 na Slovensku uplatnění nenašel. Slovenský stát přijal pouze několik podnětů, které mu byly nabídnuty říšským bezpečnostním úřadem. Ovšem i tyto návrhy uplatnil v domácích poměrech ve značně volném provedení. Hlavními příčinami této vlažnosti byly značný počet slovenských Romů (tzn. že jejich likvidace by se nedala provést takovým tempem, jaké zvolili nacisté v Říši) a také jejich nuzné majetkové poměry, které nebyly zdaleka tak lákavé jako v případě Židů.(Fraser, 2002, str.276)

Oběžníkem ministerstva vnitra ze 13. června 1944 vešla v platnost další diskriminační opatření zaměřená zejména na omezení pohybu Romů. Romové nesměli cestovat veřejnými dopravními prostředky, do měst mohli vstupovat pouze ve vyhrazených dnech a hodinách a jejich vstup do parků, obchodů a veřejných místností byl upraven dalšími lokálními nařízeními.

Oč byla na Slovensku méně pružná realizace likvidace Romů po linii táborové koncentrace, tím masověji probíhalo vyvražďování romských obyvatel v jejich domovech. K vyvraždění celých romských komunit došlo například v obcích Kováčová, Zvolen, Dolná Bzová, Sásová, Vígľaš a jinde.

Válka značně změnila subetnické složení romských komunit. V Čechách byla vyhlazena celá jedna větev – čeští a moravští Romové. Na Slovensku pak přinesla sociální a kulturní kolaps a rozvrat vnitřní struktury tradičních rodů.

#### **1.4 Situace Romů v Československu po druhé světové válce**

Krátce po válce se odhady počtu Romů na území dnešní ČR pohybují v rozmezí 600 – 1 000 osob. V pohraničí, odkud bylo vysídleno původní německé obyvatelstvo, zůstaly velké průmyslové podniky a doly bez zaměstnanců. Bylo zde i množství opuštěných domů a statků. To vše poskytovalo řadu pracovních příležitostí, možností ubytování a i zbohatnutí.(Fraser. 2002, str.276)

Zatímco v českých zemích přestal koncem války problém Romů prakticky existovat, situace na Slovensku byla zcela odlišná. Slovensko stálo na pokraji ekonomického kolapsu. Jeho průvodními jevy byl nedostatek pracovních příležitostí, bída a sociální nejistota. Nejhuře na tom bylo východní Slovensko, převážně agrární a hospodářsky zaostalé, zdecimované válkou a s největší koncentrací Romů v Evropě. Na Slovensku v té době žilo celkem asi 100 000 usedlých slovenských a maďarských Romů, většinou v primitivních podmínkách romských osad, které byly často vzdáleny i několik kilometrů od nejbližší slovenské vesnice. V těchto osadách panovala bída, ngramotnost a nezaměstnanost. Několik tisíc Romů (Vlachů, Lovarů – koňských handlířů, Kalderašů – kotlářů) a dalších se vrátilo ke kočovnému způsobu života.

Existenční tlak v romských osadách se začal uvolňovat přirozeným územním pohybem Romů. Romové odcházeli ze svých osad, kde žili v neutěšených pod-



mínkách, do českých zemí, kde si mohli za měsíc vydělat až desetinásobek své slovenské mzdy. Ze sociologického hlediska se zde setkáváme se zcela novým jevem – překotnou snahou romského obyvatelstva usadit se v českých městech.

Migraci slovenských Romů podnítily také některé dekrety prezidenta Edvarda Beneše. Dekret „O mobilizaci pracovních sil“, který ve svých důsledcích potvrzoval pracovní povinnost z období 2. světové války (každý, kdo nepracoval, mohl být trestně stíhán) a „Program odstraňování válečných pozůstatků“ (na jehož základu vznikaly v některých místech republiky značné počty pracovních příležitostí s možností vysokých výdělků). Migrační vlna byla posílena také kolektivizací zemědělství. Se zánikem soukromých zemědělců zanikla možnost sezónního zaměstnávání, které bylo po staletí pro Romy často jediným možným způsobem obživy. Zároveň však nemohli vstupovat ani do zakládáných družstev bezzemků, které vznikaly na konfiskovaných církevních, školních či obecních půdách, neboť tam nebyli přijímáni pro svůj etnický původ.

První poválečný soupis ministerstva vnitra, ke kterému došlo ve druhé polovině roku 1947, potvrzuje expanzi původně slovenských Romů do českých zemí. Ze soupisu vyplynulo, že na území Československa v té době žilo 101 190 Romů a z toho 16 756 (tj. 16,6 %) v Čechách a na Moravě. Řada Romů v té době žila „polokočovným“ způsobem života. Své rodiny zanechali na Slovensku, do Čech jezdili za prací a domů se vraceli, kdykoli to bylo možné. Soupis z roku 1947 se stal výchozím bodem prvních úvah o možnostech řešení „cikánského problému“ v Československu. (Nečas, 1997, str. 77)

### **1.5 Romové v Československu po roce 1948**

Politické změny, ke kterým v roce 1948 došlo, se odrazily i v přístupu k řešení problematiky romského obyvatelstva. Výsledkem byl velkoryse formulovaný záměr: odstranění všech překážek (včetně diskriminačních) bránících všestrannému vyrovnání romského obyvatelstva s ostatním. Za jeho plnění nesly odpovědnost orgány státní správy a deklarativně i všechny společenské organizace (např. ČSČK).

Existence Romů přestala být zužována na problémy kočovníků či polokočovníků a rozšířila se o problematiku sociální a kulturní zaostalosti romského

etnika a o převýchovu ostatního obyvatelstva ke změně postojů k Romům. Vyvrcholením těchto aktivit bylo zrušení zákona č. 117 z roku 1927 „O potulných Cikánech“. Ze všech původně zamýšlených představ nakonec převládly kulturně osvětová práce a organizování školení či kurzů. Výsledný efekt byl minimální.

Na Slovensku Povereníctvo vnútra stanovilo dvě základní priority při práci s romským etnikem v osadách. Vyřešení školní docházky, zaškolení romských dětí a likvidaci negramotnosti u dospělých Romů. Alfabetizační program začal na přelomu let 1951 – 1952 a pokračoval až do poloviny let šedesátých. Ruku v ruce s tímto úsilím se jako nový úkol objevila „likvidace cikánských osad“ a „rozptyl“ jejich obyvatel mezi členy majoritní společnosti.

Hlavními překážkami při uskutečňování alfabetizačního programu byly tyto faktory:

- 1) Ačkoliv většina Romů a jejich dětí z cikánských osad mluvila výhradně romsky, státní orgány nepřipustily romštinu jako vyučovací jazyk.
- 2) Resort školství měl zjevný nedostatek financí, školních i předškolních zařízení i kvalifikovaných učitelů.
- 3) Romští rodiče posílali své děti do základních škol nedbale a bez zájmu, odmítali platit příspěvky na stravování a poplatky za pobyt v mateřských školách.

Podobné těžkosti vznikaly i při přípravě kurzů likvidace negramotnosti u dospělých Romů (na východním Slovensku bylo negramotných cca 80 % Romů).

Ve druhé polovině 50. let začalo období intenzivní snahy státní správy o zásadní řešení narůstajících problémů Romů v jejich původních, ale i v nových domovech. V říjnu roku 1958 schválil po téměř dvouletých přípravách ÚV KSČ zákon č. 74/1958 Sb. O trvalém usídlení kočovných osob. Tento zákon se stal podkladem komplexního programu odstranění projevů „faktické zaostalosti způsobu života“. Tento program byl koncipován jako asimilační proces. V jeho rámci měly být řešeny otázky pracovního zařazení, bydlení, odstraňování negramotnosti a zlepšení životních podmínek Romů. (Fraser, 2002, str. 277)

V únoru 1959 byl proveden soupis „kočovných osob“. Došlo tak k evidenci 46 000 údajně kočujících osob starších 15-ti let. Nezanedbatelnou část těchto osob představovali i Romové přesídlení do českých zemí.

Ze shrnutí v tomto soupisu vyplývalo výrazné omezení osobních práv (např. svobody pohybu a výběru zaměstnání). Soupis byl také podkladem pro další ak-

ci – likvidaci cikánských osad a čtvrtí. Výsledky tohoto programu se projeví především v oblasti řešení otázek zaměstnanosti a školního zapojení dětí. Hlavním výsledkem bylo ale především trvalé usídlení několika set kočovných a polokočovných Romů. Původní problémy i problémy nové – které vznikaly konfrontací Romů s neznámou situací – však zůstaly neřešeny.

Od roku 1965 se začal vytvářet nový komplexní program odstranění nedostatků v sociální a kulturní sféře života romského obyvatelstva. Ten vycházel z předpokladu, že vyřešení tzv. romské otázky je možné pouze, když dojde k rozptýlení vysokých koncentrací romského obyvatelstva mezi majoritní populaci.

Tento proces byl odstartován vydáním usnesení vlády č. 502/1965, jehož základem byl program organizovaného rozptylu romského obyvatelstva v rámci Československa. K realizaci tohoto záměru byl vytvořen centrální úřad. Jeho úkolem bylo vypracovat plány přesunů osad, rodin i jednotlivců mezi českými a slovenskými okresy a mezi místy s vyšší koncentrací romského obyvatelstva a místy Romy dosud neosídlenými. Mezi družebními okresy byly uzavírány kontrakty o přijetí předem stanovených kvót Romů, včetně převzetí závazků souvisejících s jejich zaměstnáním a ubytováním. Rozsah organizovaného rozptylu byl převyšován samovolným migračním pohybem Romů ze Slovenska do Čech. Ve druhé polovině 60. let došlo ke značnému nárůstu počtu Romů v českých zemích. V roce 1966 bylo v Československu 221 554 Romů, z toho 56 519 v České republice. (Fraser, 2002, str. 280)

Na počátku 70. let se rozvinula specializovaná sociální péče o sociálně slabé romské obyvatelstvo. Její vznik i náplň vycházely především z usnesení vlády ČR č. 279/1970 a později z usnesení předsednictva vlády ČSSR č. 21/1976. Konstiuování sociální péče bylo dovršeno v roce 1976, kdy se stala součástí zákona o sociálním zabezpečení. Tento zákon definoval Romy jako „...občany, kteří v důsledku návyků pramenících z minulosti, žijí v mimořádně obtížných poměrech“. Romové se tedy ocitli v roli objektu sociální péče. Tato koncepce vycházela z předpokladu, že bude-li potlačena etnická identita Romů, nebude pak obtížné řešit jejich problémy vyplývající ze sociálních disproporcí mezi Romy a majoritní populací. V souvislosti se zahájením speciální sociální péče o romské obyvatelstvo byla zavedena evidence Romů vyžadujících zvláštní

pomoc společnosti. Tuto evidenci prováděly referáty sociálních věcí a zdravotnictví národních výborů.

V oblasti vzdělávání docházelo ke stále častějšímu přeřazování romských dětí do zvláštních škol. Tyto přesuny byly časté zejména v českých zemích a ve městech, kde byla síť školských zařízení strukturovanější a rozdíl připravenosti na školní docházku výraznější. Tento trend byl umocněn nástupem silných populačních ročníků do škol a někdy i snahou učitelek zbavit se pedagogicky náročných žáků. Tato situace ovlivnila další vzdělávání romské populace i jejich možnosti uplatnění na trhu práce.

Dalším, v té době častým opatřením bylo odebrání dětí z péče rodičů a jejich umístění ve státních ústavních zařízeních. K tomuto jevu docházelo často jen proto, že sociální pracovníce nebyly s to pochopit kulturní, historické a civilizační rozdíly mezi romskou a českou rodinou. Všechny tyto faktory se mimořádně destruktivně promítly do fungování řady romských rodin a do životů několika generací Romů.

Přes tyto nepříznivé vlivy zaznamenala úroveň vzdělávání romské populace příznivý vývoj. Oproti sedmdesáti až osmdesáti procentní nigramotnosti romského obyvatelstva v 50. letech potvrdily údaje zjištěné při sčítání lidu v roce 1980, že základního vzdělání dosáhlo 81,7 % romských mužů a 83,3 % romských žen. Školství postupně začalo usilovat o předškolní výchovu romských dětí ve věku 3 – 5 let. Mateřské školy měly připravit romské děti na vstup do školy a eliminovat nedostatky rodinného prostředí. Zlepšila se i docházka romských dětí do základních škol. Velmi pomohlo zřízení samostatných tříd pro děti, které pocházely z jiného socioekonomického prostředí, než byl vžitý standard. Jedním z hlavních důvodů zlepšení docházky romských žáků byla praktická aplikace zákona č. 117/1966 Sb. o některých důsledcích zanedbávání péče o děti. Tento zákon umožňoval zadržování rodinných přídatků v případě absence dětí ve škole. Zásadním problémem zůstávalo téměř automatické zařazování městských romských dětí do zvláštních škol. Na tento problém navazovaly obtíže s umístěním patnáctiletého dorostu, který ukončil povinnou školní docházku ve zvláštní škole, nebo v některém z nižších ročníků školy základní. Značná část mladistvých Romů opouštěla učiliště před dokončením vzdělání a rostl počet mladistvých přímo zařazených do pracovního procesu.

Profesní zařazení bylo jen odrazem vzdělanostní úrovně romského etnika. Muži pracovali převážně jako pomocní stavební dělníci a ženy jako uklízečky. Zaměstnanost Romů byla vysoká nejen díky ústavně zaručenému právu na práci, ale především pro represivně vymáhanou povinnost pracovat. Ačkoliv v letech 1945 – 1989 došlo k relativnímu sociálnímu i vzdělanostnímu rozvoji značné části romské populace, nepředstavitelně nízká sociální úroveň Romů ve slovenských romských osadách se nezměnila. (Nečas, 1999, str.95)

## **1.6 Situace Romů v Československu po roce 1990**

Po roce 1990 se problémy romského etnika značně rozšířily. K již tradiční dimenzi sociální přibýly nově dimenze politická a právní. Romové se stali aktivními subjekty celospolečenského dění. Vznikala řada romských politických a zájmových organizací. Rozšířil se okruh „neromů“, kteří se začali „romskou otázkou“ aktivně zabývat. Postupně se tato problematika stala významným politickým kapitálem některých stran. Vláda ze státního rozpočtu vyčlenila finanční prostředky na podporu národnostního tisku, zájmovou činnost a činnost romských nevládních organizací. Na deseti vysokých školách byly zřízeny studijní obory, které připravovaly studenty na práci s romským etnikem. V systému základního školství byly zřizovány přípravné ročníky, které měly romské děti připravit na vstup do prvních tříd.

Opravdovým neštěstím pro značnou část romské populace bylo rozdělení ČSFR. Jejich životy značně ovlivnilo přijetí zákona č. 40/1993 Sb. o nabytí a pozbytí státního občanství České republiky. Podmínky pro udělení či potvrzení státního občanství byly pro většinu Romů neúměrně byrokraticky složité, finančně i časově náročné. Problémem byla i podmínka pětileté beztrestnosti (po novelizaci zákona zmírněná). I když opakované novelizace zákon zjednodušily, dezintegraci značné části romské populace se zabránit nepodařilo. Tyto problémy negativně poznamenaly pověst nového českého státu v zahraničí.

V postupující diferenciaci polistopadové společnosti se zhoršovaly šance Romů uspět v řadě oblastí společenského života.

Sociální reforma, ke které po listopadu 1989 vláda přistoupila, postihla romskou populaci podstatně výrazněji než ostatní skupiny obyvatel. Na konci roku 1989 byly zrušeny evidence bývalých národních výborů, ve kterých byli registrováni Romové vyžadující sociální pomoc státu. Po roce 1990 došlo k úplnému rozpadu společenské péče směřující k řešení sociálních problémů Romů. Od té doby nemá státní správa ani sami Romové reálnou představu o počtech Romů, kteří zvláštní pomoc společnosti potřebují, ani o jejich sociální a etnické struktuře.

Také přibývalo Romů, kteří mnohdy s lehkým srdcem prodali své byty a přišli tak o střechu nad hlavou. Tito Romové často žijí v přeplněných bytech svých tolerantních příbuzných, nebo v provizorních objektech, případně se pokoušejí o odchod do zahraničí.

Vzdělanostní úroveň romské populace v současné době stagnuje. Na zvýšení poplatků ve školních družinách mnozí romští rodiče reagovali odhlášením svých dětí z těchto zařízení. Přitom školní družiny do jisté míry byly schopny nahradit absentující schopnosti rodičů pomáhat dětem s přípravou do školy. Stejný efekt mělo i zvýšení poplatků v mateřských školách.

Jistou šancí je zřizování přípravných ročníků a speciálních vyrovnávacích tříd.

Celková nízká vzdělanostní a kvalifikační úroveň romského etnika brání jeho přirozenému rozmístění v sociálně profesní struktuře společnosti. Tím jsou poznamenávány i sociální kontakty Romů s majoritním obyvatelstvem.

Zatím nejkompexnějším způsobem se snažila na problémy Romů reagovat vláda České republiky usnesením ze dne 29. října 1997 č. 686 ve Zprávě o situaci romské komunity v České republice. V tomto usnesení vlády je uloženo ministrům školství, mládeže a tělovýchovy, práce a sociálních věcí, kultury, vnitra, průmyslu a obchodu, obrany, spravedlnosti, pro místní rozvoj a ministru bez portfeje celkem 45 úkolů, jejichž cílem je usnadnění procesu integrace Romů do majoritní společnosti a jejich aktivní participace na tomto procesu. Bohužel tento komplexní program nebyl dostatečně podpořen účelově vázanými finančními prostředky. (Nečas, 1999, str.116)

## 2. Vzdělávání romských dětí v České republice

*O čhavore baron nasvalipenca,  
o manuš barol phalipenca.*

Děti rostou nemocemi, člověk zraje  
svízelemi.

(Romsko-český slovník, 1991, str.226)

### 2.1 Vzdělávání národnostních menšin v ČR

Vzdělávání národnostních menšin je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího systému České republiky po stránce strukturální a organizační, i z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů. Je založeno na zásadách a principech soužití obsažených v Listině základních práv a svobod (ústavní zákon č. 23 ze dne 9. ledna 1991) a jeho úkolem je rozvíjet národnostní uvědomění a zároveň přispívat ke sbližování a integraci občanů naší republiky. Národnostní školství poskytuje žákům vzdělání, které odpovídá svou úrovní ostatním (standardním) školám téhož druhu a stupně, takže se mohou bez obtíží zapojit do praktického života, případně pokračovat v dalším studiu.

Zákonný rámec národnostního školství v České republice původně tvořil § 3 školského zákona novelizovaného v návaznosti na Listinu základních práv a svobod. „Zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství v § 6 stanoví, že podle místních potřeb a podmínek u předškolních zařízení, škol a školských zařízení zabezpečuje školský úřad vyučování v jiném jazyce než českém“.( Šotolová, 2000, str.35 )

V současnosti je právním základem pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Předmětem úpravy tohoto zákona je předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovení podmínek, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezení práv a povinností fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovení působnosti orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. (zákon 561/2004 Sb. § 1)

Vyučovací jazyk a vzdělávání příslušníků národnostních menšin je zde upraven v § 13 a 14.

§ 13 “vyučovací jazyk“ stanoví:

- 1) Vyučovacím jazykem je jazyk český.
- 2) Příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek stanovených v § 14.
- 3) Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce.
- 4) Ve vyšších odborných školách může být vyučovacím jazykem cizí jazyk.

§ 14 Vzdělávání příslušníků národnostních menšin obsahuje tato ustanovení:

1) Obec, kraj, popřípadě ministerstvo zajišťuje pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem.

2) Třidu příslušného ročníku mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině, třídu příslušného ročníku základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině; mateřskou školu nebo základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.

3) Třidu příslušného ročníku střední školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 12 žáků s příslušností k národnostní menšině; střední školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 15 žáky s příslušností k národnostní menšině.

4) Při organizaci vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlížejí obce, kraje, popřípadě ministerstvo k dostupnosti tohoto vzdělávání. Vzdělávání v jazyce národnostní menšiny může zajistit i svazek obcí, popřípadě se na způsobu zajištění, včetně financování, mohou dohodnout obce mezi sebou, popřípadě obec s krajem.

5) Nejsou-li splněny podmínky uvedené v odstavcích 2 a 3, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele stanovit ve školním vzdělávacím programu předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání uskutečňuje dvojjazyčně, a to jak v českém jazyce, tak v jazyce národnostní menšiny.



6) Ve školách se vzděláváním v jazyce národnostní menšiny se vydávají vysvědčení, výuční listy, diplomy o absolutoriu dvojjazyčně, a to v jazyce českém a v jazyce národnostní menšiny.

Koordinačním a poradním orgánem MŠMT ČR v otázkách národnostního školství je komise MŠMT ČR pro otázky národnostního školství, v níž je zastoupena polská, slovenská, německá a romská národnost.(Šotolová, 2000, str.35)

Současná nízká vzdělanostní úroveň romského obyvatelstva, které je fakticky diskvalifikuje na dnešním trhu práce, ve svém konečném důsledku způsobuje prohlubování společenských rozporů mezi tímto etnikem a majoritní populací a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění.

„Na vzdělanostní situaci romské menšiny komplexně působí vlivy ekonomické (např. vysoká nezaměstnanost), sociální a kulturní. Nejzřetelnější je jazyková bariéra umocňovaná imigračními vlnami, velkou váhu má nedocení úlohy vzdělání pro profesní uplatnění, životní styl a kulturní návyky. Po skončení základní školy jen asi 25 % romských dětí pokračuje na speciálních středních školách, které však ne vždy dokončí. Příznivým trendem je růst podílu romských dětí v předškolní výchově, tlak na zlepšení jejich školní docházky a hledání alternativních přístupů k jejich výchově.“(Havlík, Kořa, 2002, str.88)

Jednou z cest, která vede ke zmírnění a možná i k odstranění společenského znevýhodnění Romů, je změna školského systému takovým způsobem, že bude reálné v rámci výchovně-vzdělávacího procesu akceptovat romské žáky takové, jací skutečně jsou, tzn. s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Školský systém by měl být nastaven tak, aby v rámci všech svých stupňů postupně připravoval romské děti k plnohodnotnému občanství a současně usiloval o cílevědomou orientaci všech dětí k tolerantnímu soužití. Hlavní úkoly vzdělávání romských dětí jsou především v těchto oblastech:

- čelit školní neúspěšnosti romských žáků od prvního ročníku základní školy (snažit se o vyrovnání jazykových a sociálních dovedností s dětmi z majoritní společnosti),
- pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělávání takovými metodami a formami práce, které jsou pro romské etnikum vhodné, srozumitelné a které mohou akceptovat,

- v maximální možné míře využívat přirozených schopností a talentu romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.(Balvín, 2000, str.17)

## **2.2. Vybrané příčiny odlišné socializace romských žáků**

„Romský žák nevystupuje jako obecný pojem, ale pouze v souvislostech a vztazích, které se modifikují v průběhu celé jeho školní docházky, v závislosti na výchovně vzdělávacím systému. Chceme-li proto poznat hlouběji romského žáka, posuzovat otázku jeho výchovy a vzdělávání v systémových vztazích, je třeba sledovat jeho vývoj od jeho pobývání v rodině až do školy základní.“ (Balvín, 2004, str. 43)

Romské dítě si na počátku své školní docházky vytváří vazbu ke svému učiteli, ale zároveň u něj přetrvává silné pouto k rodině. Mohlo by se zdát, že to není nic neobvyklého, protože stejně jsou na tom i děti majoritní, české populace. Romská rodina se však výrazně liší od rodiny české a na její výrazná specifika by měl učitel vždy pamatovat.

„Pro Romy má rodina velký význam jako základní sociální jednotka, v které se zabezpečuje reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce. Rodinné svazky mají zase ekonomický význam, poskytují možnost vykonávat práci v solidaritě a pochopení. Rodina má i význam stabilizační: v nejisté situaci poskytuje stabilitu a dobré zázemí. V situaci, kde absentují závazky jiného charakteru, jako jsou závazky profesionální a vztahy s majoritním obyvatelstvem, hraje rodina predominantní sociální roli.“ (Balvín, 2004, str. 49)

Individualita každého jedince (tak, jak ji chápeme my – příslušníci české majority) je v romské rodině potlačena. Rodina vystupuje vůči okolí jako homogenní celek a ne jako souhrn individualit. Každý člen takové rodiny má pevné místo v její hierarchii, které mu poskytuje sociální a psychologickou jistotu. Všechny členy rodiny spojuje velmi intenzivní sociální solidarita, jejímž důsledkem je, že jedinec má velmi nízkou potřebu soukromí a intimity. Naopak, pro Roma není nic horšího než samota. Proto také, když romská společnost rozhodne o vyobcování některého svého člena, je to pro něj psychologická smrt. Takový člověk o sebe přestane dbát, mýt se a jakkoli se

starat o svůj zevnějšek, ztratí zájem o dění kolem sebe a často umírá na naprosto banální onemocnění.

V romské rodině jsou děti i dospělí ve stálém sociálním a fyzickém kontaktu. Tělesný dotek má u Romů daleko větší význam než v rodinách majoritní populace. Souvisí to zřejmě i s jejich historicky podmíněnou sociální situací, kdy žilo (a mnohdy ještě stále žije) na velmi malém prostoru až neuvěřitelné množství osob. Pro Roma je tedy přirozené, že se jej od dětství stále někdo dotýká. Romské matky na své děti méně mluví než matky české, ale o to více se jich dotýkají.

„Jazyková výchova v romských rodinách probíhá zcela jinak. Zatímco česká maminka na dítě neustále mluví, jako by jí rozumělo, romská maminka mluví se svými ostatními příbuznými v bytě a na dítě promluví jen tehdy, když po něm něco chce. O kojence se romské matky starají s velkou láskou a něhou – kolik je to dotyků a pohlazení, mazlení a péče o fyzické blaho! Díky této rané péči jsou Romové po celý život ‚taktilnější‘ a množství dotyků slouží ke komunikaci, v níž není třeba slov.“ (Šišková, 1998, str.158)

Další podstatný rozdíl v jazykové výchově českých a romských dětí spočívá v korekci mluveného projevu dětí. Čecké matky učí své děti postupně používat slova stále výstižnější, jednoznačnější a vedou je k tomu, aby mezi slovy tvořily hierarchie a vztahy. Romské matky mají s malým dítětem tak pevnou vazbu, že mu rozumí i beze slov. Jádro jejich komunikace nemá verbální podobu, ale spočívá ve fyzickém kontaktu a empatii. Romské dítě, které vstupuje do školy, má tedy ve většině případů malou slovní zásobu, slova, která používá, jsou často vícevýznamová a chápání pojmů je velmi nepřesné.

Romské dítě tedy žije v bezpečí své relativně uzavřené komunity a v jejím rámci se rychle vyvíjí v oblasti sociálních vazeb a vztahů. Rodina pro něj představuje ochranu před neznámým světem, který může být nebezpečný a také jistou budoucnost založenou na respektování tradic. Jeho pocit bezpečí je založen na soudržnosti rodinného společenství. V jeho mysli je vytvořen lineární vztah mezi výchovou, rodinnou soudržností a pocitem bezpečí. S tímto výchovným základem zahajuje romské dítě povinnou školní docházku.

„Společenství má pro jednotlivce ještě větší význam v situaci, kdy jsou vztahy s okolím negativní. V tomto smyslu je škola jako výchovná instituce, která přináší zvrát v hodnotách rodinné výchovy, apriori nežádoucí. Sami

rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky a zvažují, zda jí mají své dítě svěřit. Jsou přesvědčeni, že jejich děti si v životě dovedou počínat stejně úspěšně, jako děti, které absolvovaly povinnou školní docházku. Domnívají se, že neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým anebo sociálním úspěchem.“ (Balvín, 2004, str. 45)

Učitel naopak předpokládá, že žákovi rodiče jsou si vědomi významu vzdělání pro budoucnost svého dítěte, jeho školní prospěch je pro ně velmi důležitý a jsou připraveni s ním v tomto směru plně spolupracovat.

Další odlišnosti, které romské děti při vstupu do školy znevýhodňuje ve srovnání s žáky majoritní populace jsou jinak pojímaná výchova ke kázni a k samostatnosti. Již od prvních dnů školní docházky často učitelé naráží na fakt, že pojetí kázně je v romských rodinách jiné. I přes hierarchizaci romské rodiny jsou děti považovány za rovnocenné účastníky domácích hovorů. Proto je pro mnohé romské žáky nepochopitelné, že musí mlčet, když učitel hovoří a nemohou se zapojit, i když by mohly na dané téma aktuálně reagovat. Pro Romy obecně je velmi obtížné pochopit další, v majoritní společnosti silně zakotvený výchovný princip, který by se dal nazvat jako „výchova k odložení požitku“.

„Zákusek dostaneš až po jídle, až si napíšeš úkol, až si uklidíš hračky. Tato dovednost odlišit požitky je základem kázně a sebekázně. Vždy byla vlastní více těm skupinám lidí, které žily v dostatku, u lidí, kteří alespoň občas trpí nedostatkem se využívá každé příležitosti k dosažení pocitu blaha a požitky se neodkládají. Tím se ovšem nepěstuje vůle a zhoršuje se možnost dosáhnout něčeho, co vyžaduje odříkání.“ (Šišková, 1998, str.160)

U romských dětí se nedostatek pevné vůle projevuje i tím, že necítí potřebu ve vyučovací hodině pracovat, pokud je výuka nezaujme a „nebaví“. Učitelova motivace typu: „Děti, kdo bude celou hodinu pilně pracovat dostane razítko.“, je pro ně bezcenná, protože ony si chtějí hrát (kreslit, dívat se z okna, povídat si) právě teď a svou potřebu nejsou ochotny (či schopny?) odložit ani o minutu.

Romská rodinná výchova se odlišuje od standardní evropské výchovy i tím, že v každé z nich je kladen jiný důraz na vedení dítěte k samostatnosti.

„Samostatnost má v evropské společnosti vysokou hodnotu. Nebýt odkázán na druhé, umět si pomoci sám, nikoho se nedoprošovat, obejít se bez druhých – to vše považují Evropané za pozitivní. Rom však není nikdy sám, vždy má ko-

lem sebe své lidi, kteří mu se vším pomáhají. Rozhodování je zpravidla kolektivní, každý, včetně dětí, může do rozhodování mluvit, ale k rozhodnutí se dojde společně a společné rozhodnutí všichni akceptují. Nepodřizují se, oni se ztožňují. Výchova v romských rodinách ve většině případů nesměruje k individualitě. Proto ani výchova k samostatnosti zde nemá místo. Solidarita se všemi, kteří patří do rodiny, rodinné pouto je samozřejmostí a je nemyslitelné se vydělovat.“ (Šišková, 1998, str.162)

Počátek školní docházky je pro dítě z romské rodiny daleko větší psychickou zátěží, než je tomu u dětí z rodin patřících k majoritní části společnosti.

„Z těchto důvodů se dostávají do konfliktu dva výchovné systémy: protože jsou tak rozdílné, může nová situace v novém prostředí vyvolat u dítěte nervozitu, nespokojenost a agresivitu vůči ostatním. Proto je třeba, aby škola vyvinula maximální úsilí o adaptaci romských dětí. Ve škole se prezentují jiné zvyky, jiné postoje a hodnoty a používá se jiný jazyk, než na který bylo dítě dosud zvyklé.“ (Balvín, 2004, str. 45)

Tento střet dvou zcela odlišných kultur má velmi často za následek, že romské dítě je již na počátku své školní docházky zařazeno do skupiny sociálně nepřizpůsobivých žáků nebo i mezi jedince s mentálním znevýhodněním.

Balvín se dále domnívá, že nerespektování rodinné výchovy a snahy Romů po zakotvení v určitém teritoriu jako svém domově by znamenalo vážný neúspěch ve výchově a vzdělávání romského žáka. Proto je zapotřebí vést učitele k hlubšímu poznání celé situace romského žáka, včetně jeho situace rodinné. Od poznání jde cesta k porozumění žákovi v celé jeho konkrétní situaci. Nerespektování rodinné výchovy přináší do výchovně vzdělávacího systému vážné negativní důsledky. Škola se pro dítě stává trestem, když není respektován jeho jazyk ani svět, když se najednou při přechodu do školy musí učit jazyku a hodnotám, které jsou diametrálně odlišné od jeho zaběhaného chápání, získaného v rodině. Proto je potřebné, aby se rodinná výchova romského dítěte chápala jako rovnocenná součást výchovně vzdělávacího systému dalšího vzdělávání ve škole, aby byla chápána jako východisko dalšího vzdělávacího procesu, nikoli jako naprosto odlišná soustava výchovy, kterou musí učitel ve škole od základu zlikvidovat a změnit. Úspěch v tomto procesu znamená, že se romské dítě stává žákem rovnocenným dítěti českému, že se ve svých důsledcích do budoucna stává i občanem a obyvatelem domova, který je

společný pro různé národnostní menšiny v našem českém teritoriu. (viz Balvín, 2004, str. 47)

### **2.3 Předškolní výchova**

Předškolní zařízení navštěvuje v České republice jen minimum romských dětí. V této oblasti si vládní politika dala za cíl zvýšit počet dětí z řad romského etnika, které by pravidelně do mateřských škol docházely alespoň dva roky před začátkem školní docházky. Příznivá atmosféra pro výchovu romských dětí v mateřských školách by měla být vytvořena především neformálním využitím romštiny jako mateřského jazyka (prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva), vytvářením základů českého jazyka, postupným vytvářením podmínek k tomu, aby se současně mohl u dětí rozvíjet jazyk český i romský.

Pro tyto účely je nutné připravit v krátkých kurzech na středních pedagogických školách romské občany na funkci pomocných pedagogických pracovníků.

Pro tento typ mateřských škol se počítá se zařazením motivačních a akceleračních projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin.

Současná realita je taková, že jen zanedbatelná část romské populace prošla předškolním zařízením. Nejčastějším důvodem, proč se tak děje, je nižší socioekonomický standard romských rodin. Je například problém s platbou stravného, se zajištěním oblečení na tělocvik apod. Většina rodičů se také obává přijetí svého dítěte v kolektivu tvořeném převážně „bílými“ dětmi.

V České republice jsou cíle předškolního vzdělávání a jeho organizační stránky upraveny školským zákonem 561/2004 Sb. § 33 – 35.

V § 33 jsou cíle předškolního vzdělávání formulovány takto: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

§ 34 (odstavec 4.) dále stanoví: „K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy.“

## **2.4 Základní škola**

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ (zák. 561/2004 Sb. § 44)

Romské dítě, které začíná plnit svou školní docházku je několikanásobně znevýhodněné oproti dětem z majoritní společnosti. Kromě nedostatečně rozvinuté aktivní i pasivní slovní zásoby si přináší také handicap kulturní, který je způsoben odlišným stylem rodinné výchovy a komunikace v romských rodinách. Opomenout nelze ani zátěž socioekonomickou danou nízkou životní úrovní těchto rodin. Tato znevýhodnění se u romských dětí projevují při selhávání v testech standardizovaných na neromskou populaci, kterými se např. běžně posuzuje míra připravenosti dítěte na povinnou školní docházku.

Od počátku povinné školní docházky je třeba klást důraz na vytvoření příznivé atmosféry pro rozvoj romského dítěte a na pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti. Měly by mu být zprostředkovány pozitivní informace o historii a kultuře Romů a o jejich specifických pozitivních vlastnostech. S pomocí romských spolupracovníků by učitel měl seznámit děti se základy romštiny.

Na prvním stupni základních škol lze napomoci překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizováním vyrovnávacích tříd. Další možností, jak nenásilně skutečně začlenit romské žáky do výchovně-vzdělávacího procesu, je vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky

např. s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou. Školní družina může nabízet specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (zpěv, tanec aj.).

Pokud to možnosti základní školy dovolují, mohla by být romština zařazena do jejich studijního plánu jako nepovinný předmět. Velmi důležité místo v učebních osnovách by mělo patřit výchově pro pochopení odlišných kultur a menšin, včetně minority romské.

## **2.5 Zřizování přípravných tříd**

Jedním z možných řešení problematiky vzdělávání romských dětí je zřizování přípravných tříd. Tyto třídy byly zřizovány s cílem usnadnit romským dětem adaptaci na nové prostředí a školní režim.

Velké procento romských dětí, které přicházejí k zápisu do prvních tříd základní školy je znevýhodněno oproti dětem z majoritní populace nejen po stránce jazykové, ale také v oblastech sociálních, kulturních a pohybových. Odklad školní docházky v těchto případech ztrácí smysl a celou situaci spíše komplikuje. Dítě totiž zůstává i nadále doma, v rodině, která je pro přípravu na školní docházku velmi málo podnětná.

Učitelé se v přípravných třídách nezaměřují jen na osvojení českého jazyka, ale i na rozvoj romské kultury a tradic. Přípravné ročníky jsou zřizovány při mateřských a základních školách. Romské děti si zde hravou formou osvojují český jazyk v rozsahu nezbytném pro výuku i základní sociální dovednosti a návyky.

Ve školním roce 1997/98 byla realizována českou školní inspekcí tematická inspekce „Vzdělávání příslušníků národnostních menšin a etnických skupin“. Ze závěrů inspekce vyplynulo, že v České republice existovalo v příslušném roce při mateřských, základních a zvláštních školách 47 přípravných tříd. Devadesát procent těchto tříd bylo zřízeno v lokalitách se silným zastoupením romského obyvatelstva. Iniciátorem zřizování přípravných tříd byla v sedmdesáti procentech ředitelství škol. Ve školním roce 1997/98 bylo v těchto třídách romských žáků 76 %. Jsem si vědoma, že tyto údaje již ztratily na aktuálnosti, ale novější data o počtech romských žáků v přípravných třídách



nejsou k dispozici. Do přípravných tříd docházejí i děti, které nejsou ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (děti s odkladem školní docházky, děti z dětského domova apod.).

V současné době probíhá projekt připravený MPSV ČR s názvem „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“. Zpracovatelé analýzy využijí informace úřadů práce, obcí, krajů, škol a také z terénu – tedy přímo ze sociálně vyloučených lokalit. Na základě získaných údajů se rozhodne o rozsahu dalšího kvalitativního výzkumu. (*Nebude žádné sčítání Romů*. 20.7.2006 dostupné na [www.noviny-mpsv.cz/clanek.php?96](http://www.noviny-mpsv.cz/clanek.php?96))

Česká školní inspekce konstatovala, že ve třiceti třídách lze hodnotit činnost pedagogů jako nadprůměrnou. Byly zde shledány adekvátní formy práce s dětmi a respektování jejich individuálních zvláštností. V jedenácti třídách byla činnost pedagogů hodnocena průměrně až podprůměrně. Za hlavní nedostatky Česká školní inspekce označila disciplinární model učení, orientaci na výkon dětí, dodržování klasických 45-ti minutových vyučovacích hodin a plnění úkolů, které odpovídají osnovám 1. ročníku základní školy.

Česká školní inspekcí také sledovala, jak se daří začlenit děti, které prošly přípravnou třídou při základní škole do 1. ročníku základní školy. Pouze 11 % dětí, které přípravnými třídami prošly, nastoupilo do zvláštní školy. Ostatní děti nastoupily do 1. ročníku základní školy. Jiná byla situace u přípravných tříd, které byly zřízeny při školách zvláštních. Zde do 1. třídy základní školy nastoupilo pouze 38 % dětí. Do 1. třídy zvláštní školy nastoupilo 34 % dětí a 28 % docházku v přípravné třídě opakovalo nebo nastoupilo do jiného typu školy. Česká školní inspekce konstatovala, že vysoké procento dětí z přípravných tříd je na počátku školní docházky do základní školy úspěšné (opakování ročníku se v první a druhé třídě až na výjimky nevyskytuje). Existence přípravných tříd je velkým přínosem pro začlenění dětí ze znevýhodněného prostředí do 1. ročníku základní školy.

Zřizování přípravných tříd je legislativně nově upraveno ve školském zákoně 561/2004 Sb. § 47. Jeho znění je následující: „Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy

vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“

Kromě přípravných ročníků, které mají usnadnit romským dětem vstup do školy, existuje v České republice „Výchovně-vzdělávací systém pro romské děti od předškolního věku až po ukončení školní docházky“. Tento systém je v současnosti provozován na Fakultní základní škole Havlíčkovo náměstí, Praha 3. Fakultní škola se nachází v pražském obvodu, kde je počet romských dětí trojnásobně vyšší než je celopražský průměr. Tato škola dokazuje, že romské děti jsou vzdělávatelné v rámci základního školství za předpokladu, že jim je poskytnut dostatek času na osvojení si učiva a jsou jim přizpůsobeny podmínky při jeho výuce, a to jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy. V této škole jsou již na prvním stupni zřízeny specializované romské třídy. Zařazení do těchto tříd je dobrovolné a je prováděno výhradně na žádost rodičů. Škola se zapojila do projektu „Obecné školy“, který umožňuje větší volnost při volbě vyučovacích metod, což je výhodnější z hlediska přizpůsobení učiva mentalitě romských žáků. Protože romské děti v této lokalitě téměř nenavštěvují žádné předškolní zařízení, součástí školy je přípravná třída.

Aby bylo možno zajistit návaznost výuky mezi 1. a 2. stupněm, realizuje se zde projekt specializovaných tříd pro žáky romského i neromského původu s výraznými edukativními problémy. Tento projekt, schválený MŠMT v roce 1993, se vyznačuje úpravou hodinových dotací pro jednotlivé předměty, úpravou učebních osnov, menším počtem žáků ve třídě a snížením počtu vyučujících v těchto třídách. Hlavním cílem je podporovat praktické činnosti žáků, redukovat teoretické poznatky tak, aby žákům byly předávány jen podstatné informace a věnovat dostatek času znalostem a dovednostem, které žáci potřebují pro praktický život. Žáci jsou do těchto tříd zařazováni na základě pedagogicko-psychologického vyšetření a souhlasu rodičů. Tyto třídy navštěvují romské děti i děti z majoritní populace. Projekt je obdobou programu alternativní výchovy a vzdělávání romských žáků základních škol v Košicích. Cílem tohoto projektu je posílit sebevědomí romských dětí a dát jim pocit úspěšnosti při školní práci. (Šotolová, 2000, str. 38)

## **2.5 Střední škola**

Zákonný rámec středního vzdělávání je dán zákonem č. 561/2004 Sb., konkrétně § 57 – 70. Cíle středního vzdělávání jsou charakterizovány v § 57 takto: „Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané základním vzděláváním důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání, nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti.“

Stupně středního vzdělávání jsou obsaženy v § 58:

- 1) Úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání se dosahuje těchto stupňů vzdělanosti:
    - a) střední vzdělání,
    - b) střední vzdělání s výučním listem,
    - c) střední vzdělání s maturitní zkouškou.
  - 2) Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání.
  - 3) Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem.
  - 4) Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.
  - 5) Vláda stanoví nařízením obory vzdělání, v nichž lze dosáhnout středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou, jejich návaznost na učební a studijní obory podle předchozích právních předpisů a počet žáků ve skupině na jednoho učitele odborného výcviku.
- Při vzdělávání romských žáků na tomto stupni školského systému je třeba věnovat pozornost zřizování speciálních rodinných škol, které mohou navštěvovat absolventi speciálních škol a žáci s neukončeným základním vzděláním. Výuka

v těchto dvouletých institucích je zaměřena na doplnění základního učiva, které je nezbytné pro praktický život, na získání poznatků a dovedností nutných k vedení domácnosti a na základní občanskou orientaci. Žákům, kteří projeví zájem o další vzdělávání, je umožněno následné vyučení, případně i studium na střední škole.

V rámci sítě středních odborných učilišť, odborných učilišť a učilišť by měly být pro romské žáky vytvářeny specifické podmínky k jejich vyučení v přiměřeném oboru. Je zapotřebí zřizovat nejen takové učební obory, které vycházejí z romských tradic (např. košíkářství, hrnčířství, měditepectví), ale i fakticky zpřístupnit romským žákům obory, jejichž absolvování s sebou nese dobré společenské uplatnění (např. kadeřnice, kosmetička, truhlář). Ty jsou pro většinu romských žáků nedostupné, protože nemají dokončených všech devět ročníků základní školy, což je jedním z kritérií pro přijetí do těchto učebních oborů. Je proto nutné umožnit romské mládeži bez ukončeného základního vzdělání zařazení do těchto kurzů sloužících k jeho doplnění, které jsou organizovány základními nebo středními školami.

Jiným způsobem, který vede ke zvýšení kvalifikovanosti romského obyvatelstva, je organizování vzdělávacích kurzů pro romské občany. Tyto kurzy jsou zajišťovány středními pedagogickými, středními zdravotnickými a středními sociálně právními školami. U jejich absolventů je předpoklad, že najdou uplatnění jako pomocní pracovníci v oblasti školství, zdravotnictví a sociální péče.

### 3. Romský asistent a osobnost pedagoga

#### *Manušano vod'i adaj šund'ol.*

Je tu cítít lidská duše.

(Romsko- český slovník, 1991, str. 259)

Velmi důležitým činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, který napomáhá rozvoji identity romských žáků, je učitel. Ten však nepůsobí samostatně, ale je součástí celého komplexu dalších jevů, které jsou historicky, kulturně i regionálně podmíněny.

Počátkem devadesátých let učitelé romských dětí začali organizovat společná setkání, na kterých si vyměňovali a získávali nové informace o romské kultuře, o metodách výuky romských žáků a o možnostech, které se romské menšiny v demokratické společnosti nabízí.

„Velmi dobře vystihl v roce 1992 tuto potřebu tehdejší prorektor Univerzity Jana Evangelisty Purkyně doc. PhDr. Jiří Vomáčka CSc. Na této univerzitě založil Ústav pro studium romské kultury a jako jeho přirozenou součást vytvořil tzv. Hnutí spolupracujících škol R. Je to organizace učitelů a vychovatelů romských dětí, odborníků, kteří se zabývají zkoumáním romské kultury, historií jazyka apod. Dominantou jejich zájmu se stalo vzdělávání Romů.“ (Balvín, 2004, str. 26)

V oblasti vzdělávání se Hnutí R cíleně a systematicky snaží dosáhnout ve školách s převahou romských žáků transformace dosavadní školy na školu multikulturní. K realizaci tohoto záměru velkou měrou přispělo zřízení funkce romského pedagogického asistenta, který může působit na školách s převahou romských žáků.

#### **3.1 Romský pedagogický asistent**

Funkce romského asistenta je legislativně upravena metodickým pokynem č. 25 484/2000-22 MŠMT. Náplň jeho práce je blíže specifikována v článku 13.

„1. Náplň práce asistenta sestavuje ředitel školy po dohodě s asistentem. Hlavními činnostmi jsou:

- a) pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí,
- b) pomoc pedagogům školy ve vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky,
- c) spolupráce s rodiči žáků,
- d) spolupráce s romskou, popř. jinou komunitou v místě školy.

## 2. Míru výchovné práce tvoří:

- a) přímá výchovná práce s žáky v rozsahu 20 – 28 vyučovacích hodin týdně podle provozu a potřeb školy,
- b) příprava na výchovnou činnost a práce bezprostředně související s přímou výchovnou činností, např. pomoc učitelů při přípravě učebních pomůcek, spolupráce s ostatními učiteli, s výchovným poradcem a dalšími pedagogickými pracovníky, spolupráce s rodiči a ostatní veřejností, spolupráce s romskou komunitou v místě školy, další vzdělávání (semináře, porady atd.).“ (metodický pokyn č. 25 484/2000-22, čl.13)

V souvislosti s vládním usnesením č. 686 z 29. října 1998 s názvem „Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě“, doporučilo MŠMT základním a zvláštním školám, které navštěvuje větší počet romských žáků, zřídit funkci romského pedagogického asistenta. Stanovení jeho pracovní náplně je zcela v kompetenci ředitele školy. Ten ji určuje na základě konkrétních potřeb školy s cílem předcházet výchovně-vzdělávacím problémům. Zájemci o práci romského pedagogického asistenta musí splňovat tato kritéria: věk minimálně 18 let, dokončené základní vzdělání a absolvování kurzu pedagogického minima pro romské asistenty. Minimální délka tohoto kurzu je 10 pracovních dní (tj. 80 hodin). V tomto kurzu uchazeč získá základní orientaci v pedagogicko-psychologické problematice a osvojí si základní komunikační dovednosti. V rámci kurzu absolvuje náslechy na vybraných základních školách. Současně je ověřována jeho způsobilost pro tuto funkci.

Uplatnění romského asistenta v praxi je závislé na organizačních schopnostech pedagoga, který výuku vede. Někteří pedagogové dokáží zorganizovat výuku tak, že asistenta využijí pro skutečnou týmovou práci. Jinde asistenti učitelům pomáhají jen v případě potíží s dětmi a jinak se efektivně do pedagogického procesu nezapojují. Velkým problémem mnoha škol je přílišná fluktuace romských pedagogických asistentů.

Velmi pozitivní zkušenosti s romským pedagogickým asistentem jsou zejména v rámci realizace projektu přípravných tříd, které s romským asistentem ve vzdělávacím procesu již počítaly.

„Na základě hodnocení úspěšnosti projektu byly potvrzeny některé důvody vhodnosti zařazování romských vychovatelů do vyučovacího procesu romských žáků jako pozitivní a prospěšné. Pozitivní zkušenosti jsou získávány i z rozhovorů s romskými pedagogickými asistenty na desetidenních kurzech pedagogického minima, které organizuje MŠMT.“ (Balvín, 2004, str. 28)

Působení romských asistentů na školách je pochopitelně doprovázeno také nemalými potížemi, které jsou zákonitou reakcí na změnu tak významnou, jakou je vstup nového výchovného činitele do našeho stávajícího školského systému.

„Projekt zavedení romských pedagogických asistentů do škol je ojedinělý v evropském i světovém měřítku. Jde o to, aby pedagogika jako vědní disciplína využila této skutečnosti pro svůj výzkum a jeho uplatnění v praxi. V tomto směru mají odpovědnost i vědečtí pracovníci v oboru pedagogika a učitelé pedagogických fakult a univerzit.“ (Balvín, 2004, str. 28)

Nezastupitelná funkce romského asistenta (který je po pozdějších legislativních úpravách nazýván asistentem pedagoga) ve výchovně vzdělávacím procesu je zdůrazněna i v usnesení vlády České republiky č.607/2004, kde je v odstavci 4.5.1 uvedeno: „V oblasti vzdělávání Romů je cílem vyrovnávacích postupů zásadní změna dosavadní situace, kdy značný počet romských dětí dosahuje jen nejnižšího možného stupně vzdělání. Komplexní přístup k romským dětem před jejich vstupem do školy by měl být zajištěn realizací koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. K překonání sociokulturního handicapu potřebují tyto děti přípravný program a cílenou asistenci. Osvědčenou formou přípravného programu jsou přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí či zajištění alespoň dvouleté docházky dítěte do mateřské školy. Formou cílené asistence je využívání vychovatelů – asistentů učitele (dříve označovaných jako romští pedagogičtí asistenti), kteří pocházejí v převážné většině z romských komunit. Vychovatel – asistent učitele v souladu s pokyny pedagoga pomáhá žákům s aklimatizací a usnadňuje komunikaci pedagoga s žáky, jejich rodiči a případně celou romskou komunitou.“

V odstavci 4.5.3 téhož dokumentu je popsáno, jaké jsou další možnosti využití asistentů učitele: „Přípravné třídy i vychovatelé - asistenti učitele by měli působit všude tam, kde špatné výsledky dětí na potřebu této přípravy a asistence ukazují. Ačkoli počet přípravných tříd i vychovatelů průběžně roste, je objektivní potřeba zjevně daleko větší. Dosud na mnoha místech či dokonce v celých regionech nebyly zřízeny přípravné třídy ani vytvořeny funkce asistentů z důvodů neinformovanosti či nezájmu vedení či zřizovatelů škol. Jako vhodné se jeví i její rozšíření do dalších stupňů škol, zejména do odborných učilišť, ale též do institucí ústavní a ochranné výchovy.“

Vládní činitelé zřejmě pochopili důležitost pedagogických asistentů, legislativa se s tímto nově zavedeným činitelem výchovně vzdělávacího procesu také úspěšně vypořádala a vše se tedy ubírá správným směrem. Z toho nezdravého optimismu však člověka rychle vyléčí resortní předpis MŠMT č.12 295/2005-20, který byl uveřejněn v č. 6/2005 Věstníku MŠMT na straně 29. Finanční zajištění pro zřízení funkce asistenta pedagoga je zde totiž upraveno následovně:

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a použití prostředků státního rozpočtu podle § 160 odst.1 písm. c.) nebo d.) školského zákona na úhradu jeho platu je v souladu s jejich účelovým určením. Zřízení funkce asistenta pedagoga je podle § 16 odst.9 školského zákona podmíněno pouze souhlasem krajského úřadu, nikoli faktickým poskytováním prostředků z rezervy. Souhlas krajského úřadu se zřízením funkce asistenta pedagoga nezakládá krajskému úřadu právní povinnost poskytnout dostatek prostředků na jeho financování nad rámec povinností stanovených školským úřadem a vyhláškou. Ve směrnici MŠMT č.33 377/2004-45, kterou se stanoví závazné zásady, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků státního rozpočtu přidělovatelných podle § 161 odst.6 písm. b.) zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a podle kterých provádějí obecní úřady obcí s rozšířenou působností návrhy rozpisů rozpočtů finančních prostředků státního rozpočtu, se pouze stanoví, že krajský úřad věnuje financování asistentů pedagoga zvláštní pozornost, není-li dostatečně zajištěno příplatkem k normativu.“

Takže sečteno a podtrženo: funkce asistenta pedagoga byla zřízena, legislativně upravena, zavedena do praxe, osvědčila se a přece je to všechno málo



k tomu, aby bylo i odpovídajícím způsobem zajištěno i její financování. Ředitelé škol, kteří asistenty pedagogů zaměstnávají totiž potřebují vědět (to znamená mít jistotu!), zda a z čeho budou tyto asistenty platit a nemohou si dovolit pouze doufat, že jejich příslušný krajský úřad „bude věnovat financování asistenta pedagoga zvláštní pozornost“.

### **3.2 Osobnost pedagoga**

Vyspělé evropské země věnují v současné době značnou pozornost přípravě svých studentů na výkon učitelské profese. Přes kulturní i regionální odlišnosti těchto států je při přípravě budoucích učitelů nutno brát v potaz faktory mající globální charakter (trh práce, politická situace aj.). Pokud tedy vlády těchto evropských států chtějí zodpovědně přistoupit ke změnám v přípravě na učitelské povolání, musí si položit otázku: „Pro jakou společnost bude škola 21. století své žáky vzdělávat a vychovávat?“

„Na základě různých analýz současného vývoje a prognóz provedených mezinárodními organizacemi lze společnost tohoto období v krátkosti charakterizovat jako:

- společnost multikulturní, společnost, kde budou vzájemně konfrontovány hodnoty různých civilizací a kultur,
- společnost, ve které lidé budou muset mnohem více kooperovat na místní, národní, evropské i celosvětové úrovni,
- společnost, v níž se děti i dospělí budou muset neustále vyrovnávat s novými technologiemi a s explozí poznatků a informací z nejrůznějších oborů,
- společnost, kde bude nutné celoživotní vzdělávání a ochota k němu, a to zvláště z ekonomických důvodů,
- společnost, ve které se škola bude muset starat o potřeby různých skupin dětí,
- společnost, kde bude škola více autonomní a kde bude vzrůstat její odpovědnost i odpovědnost jednotlivých učitelů,
- společnost, kde bude třeba udělat více místa pro fungování demokracie a lidských práv, aby se vytvořily stejné sociální, politické, ekonomické a kulturní příležitosti pro všechny.“ (Váňová, 1997, str. 6)

Škola 21. století, která bude vycházet z těchto požadavků, bude mít před sebou tyto úkoly:

- přispívat k vytvoření evropské identity svých žáků, avšak brát při tom v úvahu jejich vlastní identitu,
- rozšířit svoji socializační a poradenskou roli se zvláštním zřetelem na ‚žáky v ohrožení‘,
- zajišťovat stejné příležitosti pro všechny žáky, včetně žáků handicapovaných,
- stimulovat ve větším měřítku participaci žáků, učitelů a rodičů na své práci,
- vytvořit atmosféru kolegiality mezi učiteli, kteří společně odpovídají za kvalitu vzdělávání,
- vytvořit užší kontakty se všemi partnery v rámci místního společenství a realizovat tak skutečné výchovné a vzdělávací společenství,
- rozvíjet výchovu k životnímu prostředí, zdravotní výchovu, interkulturální výchovu a výchovu k evropskému občanství,
- rozpracovávat evropskou a internacionální dimenzi tak, aby byla opravdu aktivní silou, na jejímž základě by bylo možno uskutečňovat konkrétní cíle a projekty,
- posílit rozvoj učitelského sboru, aby byl schopen plnit výše zmíněné úlohy,
- přispět ke zvýšení statutu učitele tím, že mu umožní, aby se v průběhu své kariéry stal skutečným profesionálem,
- zvýšit atraktivitu učitelské profese nejen zvýšením platů učitelů, ale zvláště realizací různých druhů mobility a změn odpovědností v různých etapách jeho kariéry. (Váňová, 1997, str. 7)

Pouze v případě, že příprava budoucích učitelů bude vycházet z analýzy těchto úkolů (a určité pozitivní tendence se ve vyspělých státech Evropy již projevují), lze předpokládat, že školy budou skutečně připravovat své žáky pro život v 21. století.

Nároky, jaké jsou na učitele kladeny a které budou mít v blízké budoucnosti stále větší význam, se zabývá studie OECD, CERI „Kvalita učitele“. Tato studie z roku 1990 upozorňuje, že měnící se role učitelů vyžaduje nový typ vědomostí a schopností. Kromě hlubokých vědomostí vyučovaného předmětu musí být učitel schopen používat široké spektrum nejrůznějších pedagogických přístupů. Od učitele se také očekává, že bude schopen akceptovat značné sociální změny ve společnosti (kulturní a jazykové složení žáků, změna struktury rodi-

ny) a bude na ně smět adekvátně reagovat v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. „Tato studie proto začíná definicí kvality učitele, která zahrnuje pět následujících dimenzí:

- 1) vědomosti v oblasti příslušného předmětu,
- 2) pedagogické dovednosti včetně repertoáru vyučovacích metod a technik,
- 3) schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele,
- 4) empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- 5) manažerské kompetence, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.“ (Švecová, 1997, str. 16)

### **3.3 Vzdělávání učitelů pro práci s romskými dětmi**

Posun českého školství v oblasti práce s romskými žáky, je patrný i v přípravě učitelů a vychovatelů. Jejich vzdělávání je součástí celospolečenského trendu multikulturalizace a demokratizace společnosti, který od roku 1989 nabírá na intenzitě. Vládní politika 90. let 20. století se nesla v duchu koncepce preferující rovnost šancí všech občanů na stejné „startovní čáře“, bez ohledu na jejich sociokulturní odlišnosti. Postupem času se však ukázalo, že takto nastavená vzdělávací politika neodpovídá potřebám vzdělávání romských žáků. Nutnost zlepšit postavení romských žáků v českých školách vedla vládu k přijetí systémových kroků. Jedním z nich bylo včlenění romských asistentů do škol s převahou romských žáků. Další kroky, které se v posledních letech uskutečnily s cílem směřovat k evropskému vzdělávání multikulturně připravených pedagogů, představují v tomto malém historickém exkurzu:

„Rok 1989 byl v České republice pro oblast nového přístupu ke vzdělávání romských dětí i pro celou romskou komunitu, jak se o tom vyjádřil jeden z předních romských intelektuálů Jan Horváth, rokem nula. Pedagogové, dosud zvyklí na autoritativní výchovu, nebyli samozřejmě na vpád demokracie a na potřebu nových pedagogických přístupů k romským žákům připraveni.“ (Balvín, 2004, str. 112)

Na počátku 90. let docházelo v oblasti základního a zvláštního školství k přípravě transformace. Učitelé, kteří pracovali na školách s převahou romských žáků, se účastnili různých kurzů a školení v alternativních způsobech vedení

výuky (např. zdravá škola, waldorfská škola aj.) a snažili se tak najít novou orientaci pro svou práci. Také někteří ředitelé škol si začali uvědomovat nutnost romské žáky připravit lépe na počátek školní docházky. To se projevilo zřizováním přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Nezastupitelná byla při přípravě učitelů romských žáků role univerzit a vysokých škol.

V Praze to byl Indologický ústav Karlovy univerzity, kde pracovala významná romistka a lingvistka Milena Hübschmannová. Logickým pokračováním její dlouholeté práce bylo vytvoření studijního oboru romistika na Univerzitě Karlově. Na Univerzitě Palackého v Olomouci se začal pod vedením Zdeny Jařabové formovat tzv. Romský projekt, spočívající ve vydávání romistických publikací a v přednáškových kurzech pro studenty o romské kultuře, historii a o dalších tématech, směřujících k přípravě studentů na práci s romskou komunitou a s romským žákem. Na Masarykově univerzitě v Brně sice neprobíhaly systematické kurzy romistiky, ale působil zde vynikající znalec romské historie Ctibor Nečas, který v 90. letech zúročil své historické analýzy dějin Romů v České republice a na Slovensku a erudovaně zpracoval především historii romského holocaustu. V Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se začaly přednášky z romistiky pro studenty učitelství uplatňovat pod vedením Evy Šotolové. K popularizaci romské tematiky v Brně přispívalo i Muzeum romské kultury v Brně, kde připravoval v tomto období svoji historickou práci „Dějiny Romů“ Bartoloměj Daniel, první romský historik u nás. Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích působili etnografka a romistka Eva Davidová a zakladatel multikulturní pedagogiky se zaměřením na romského žáka Miroslav Dědič. Se založením Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem vznikl záměr, aby se také zde vytvořilo pracoviště, které by se při studiu procesu integrace Romů do společnosti zaměřilo na oblast pedagogickou, kulturní a sociální. Vznikl tak v roce 1992, především zásluhou Jiřího Vomáčky, tehdejšího prorektora UJEP v Ústí nad Labem, Ústav pro studium romské kultury, který měl mít do budoucna tři oddělení: oddělení pedagogické, kulturní a sociální. (Balvín, 2004, str. 113)

Počátkem 90. let se v oblasti vzdělávání učitelů romských žáků začalo aktivně projevovat několik občanských sdružení. Jednalo se zejména o občanská sdružení: R-Mosty v Praze, Ment v Praze a Hnutí R, které vzniklo v Ústí nad

Labem. Všechny tyto organizace se snažily především o vytvoření prostoru pro výměnu zkušeností mezi učiteli romských žáků, o hledání nových cest v jejich výchově a vzdělávání, o tvorbu informačních materiálů a o podporu romských studentů a intelektuálů. Spolupracovaly také s MŠMT a usilovaly o doplňování jeho činnosti v oblastech, v nichž školství dosud nenacházelo adekvátní prostředky pro multikulturní školu schopnou respektovat specifika svých romských žáků.

„Zatímco předchozí období od roku 1989 do roku 1992 je možno charakterizovat jako dobu intuitivního hledání a volby adekvátních prostředků pro přípravu učitelů a vychovatelů romských žáků, léta následující můžeme nazvat dobou usilovné práce různých subjektů, které si již vyjasnily nejenom cíle výchovně vzdělávací práce s romskými žáky, ale i prostředky, kterými lze těchto cílů dosáhnout.“ (Balvín, 2004, str. 177)

V letech 1993 – 1995 již ředitelé a učitelé na základních i zvláštních školách s převahou romských žáků našli svou orientaci a v naprosté většině preferovali specifické přístupy vhodné k jejich vzdělávání. Jako příklady škol, které se systematicky snažily být otevřeny romským dětem i jejich rodičům, lze uvést: Církevní ZŠ Přemysla Pitra v Ostravě, školu s modifikovaným programem základní školy – ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze 3, školu plně spolupracující s obcí při volbě alternativních programů – ZŠ Předlice v Ústí nad Labem a ZŠ Most – Chanov, která se zaměřila na plnohodnotný rozvoj romských žáků v rámci vzdělávacího programu „Obecná škola“.

Univerzity si v období let 1993 – 1995 byly plně vědomy potřeby systematické pregraduální i postgraduální přípravy studentů učitelství pro multikulturní školní práci. Balvín (2004, str. 118) popisuje situaci v tomto období následovně. Ve směřování vysokoškolských pracovišť na aktuální seznamování studentů s romskou kulturou napomáhal vypisováním specifických témat i odbor vysokých škol MŠMT ČR a Fond rozvoje vysokých škol. Na Univerzitě Karlově absolvovali pod vedením Mileny Hübschmannové první profesionální romisté. Na Univerzitě Palackého vycházely velmi intenzivně odborné romistické publikace. Specifickým přínosem byla práce Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, kde na Ústavu pro studium romské kultury kromě tvorby prvních učebnic pro romské žáky vznikla i organizace Hnutí spolupracujících škol R, která sdružovala učitele a vychovatele romských žáků v ČR, na Slovensku a

v některých dalších evropských zemích. Metodou neformálního a dobrovolného setkávání učitelů a vychovatelů na různých úspěšných školách s převahou romských žáků a s výměnou zkušeností učitelů a dalších odborníků o metodách práce s romskými žáky a tak byla vlastně vytvořena první rozsáhlá platforma pro postgraduální přípravu učitelů z praxe. Ta vytvořila i základnu pro pozdější vzdělávání romských pedagogických asistentů. To realizovaly hlavně organizace Humanitas profes, Nová škola a Společenství Romů na Moravě. ✓

Občanská sdružení a nadace zaměřené na prosazování zájmů romské menšiny se v těchto letech zaměřily především na konkrétní činnosti s romskými dětmi a mládeží v jejich volném čase. Velkým přínosem těchto aktivit do budoucna bylo, že zde získávali pedagogické zkušenosti romští aktivisté, kteří po roce 1997 často začali pracovat jako romští pedagogičtí asistenti ve školách.

Významným dokumentem, který vláda České republiky v tomto období schválila, byla „Koncepce politiky vlády vůči národnostním menšinám“. Došlo zde k jednoznačnému vymezení pojmu národnostní menšina a k uznání jejich práva na uchování a rozvoj jejich identity.

„K systémové změně, která znamenala rozhodující krok v přístupu k Romům, došlo 29. října 1997 přijetím vládního usnesení č. 686 o situaci romské komunity v ČR. V něm byly rozpracovány úkoly pro jednotlivá ministerstva. Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR uložila vláda změnit zejména přístup k romským dětem ve zvláštních školách, změnit způsob realizace a obsah psychologických testů, které nerespektovaly specifiku romského žáka. Ve prospěch cesty za evropskou dimenzí vzdělávání učitelů romských dětí byl tímto materiálem učiněn zásadní krok. Jedním z nejzávažnějších kroků bylo zavedení funkce romského pedagogického asistenta.“ (Balvín, 2004, str. 121)

Význam romského asistenta spočívá nejen v tom, že jako pomocník učitele usnadňuje komunikaci romských žáků s ním (a slouží tak i jako žádoucí vzor), ale jeho existence vede k vytváření multikulturních, česko-romských kolektivů učitelů, což může být vodítkem pro další pedagogickou teorii i praxi při hledání nových prostředků a metod ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Pro naplňování vládního usnesení č. 686 o situaci romské komunity v ČR provedlo MŠMT v letech 1998 – 2000 řadu konkrétních kroků. Ty tvoří materiální základnu pro přípravu multikulturně vzdělaných učitelů (podpora vydávání publikací o romské kultuře a historii, další rozvoj přípravných tříd apod.).

Součástí plnění tohoto usnesení je odborná příprava studentů učitelství a postgraduální příprava učitelů ve školách, ta zahrnuje i desetidenní kurzy pedagogického minima pro romské pedagogické asistenty.

Z hlediska vlády České republiky je rozvoj vzdělávání podporován návrhem koncepce integrace romské komunity do společnosti ze 7. dubna 1999, která je v ročních periodách novelizována. Tento program, který byl v roce 2000 vládě předkládán v rozšířené podobě, nastolil tzv. afirmativní – vyrovnávací akci. Obsahem je zajištění podmínek a motivování občanů romské národnosti k takovým změnám, které by do roku 2020 znamenaly vyrovnání handicapů, jež romská komunita oproti většinové společnosti v důsledku odlišného historického vývoje má. Z hlediska ministerstva školství je důležité, že do připravovaného zákona je zařazena i koncepce multikulturní a interkulturní výchovy. Tím se vytváří legislativní prostor pro optimální přípravu učitelů, která by odpovídala evropskému standardu multikulturní výchovy. Důležitý je i zákon o právech národnostních menšin, který legislativně garantuje právo národností, tedy i národnosti romské, na uchování a rozvoj své identity. Přijetím zákona o právech národnostních menšin v roce 2001 bylo vytvořeno legislativní zázemí i pro zvyšování kvality výchovně vzdělávacích procesů ve vztahu k romským žákům.

Tento krátký výlet do nedávné minulosti ukazuje, jak velký krok Česká republika od roku 1989 v přípravě českých i romských pedagogů, kteří budou v dalších letech naplňovat záměry našeho školství, učinila.

## 4. Multikulturní výchova

*Kana e piri zatađol meľaha,*

*šoha pes na omorla.*

Dopustíš-li aby se do hrnce zažrala špína,  
nikdy ho už neумыješ.

(Romsko-český slovník, 1991, str.287)

Termín „multikulturní výchova“ je v současnosti v České republice chápán jako záležitost pedagogická. V tomto smyslu je mu přiřkládán následující význam: děti, žáci, studenti i dospělí mají v rámci školních i mimoškolních forem vzdělávání získávat vědomosti, dovednosti a postoje, které jim umožní chápat a tolerovat příslušníky odlišných kultur. Multikulturní výchova však není pouze záležitost praktických výchovně vzdělávacích činností. Je to také oblast vědecké teorie a výzkumu, bez kterých by nebylo možné praktické výchovné činnosti realizovat. Pokud zvolíme komplexní pohled na termín „multikulturní výchova“, zjistíme, že zahrnuje čtyři základní oblasti (srov. Průcha, 2001, str. 14):

1) Multikulturní výchova je oblast vědecké teorie, a to transdisciplinárního charakteru. Tato teorie operuje s pojmem ‚kultura‘, jenž je svou podstatou vysoce různorodý a mnohaaspektový jev. Tím je dáno, že pro teorii multikulturní výchovy jsou důležité poznatky a poznávací procedury získávané a využívané v etnografii, kulturní antropologii, interkulturní psychologii, sociolingvistice, historiografii, teorii komunikace aj. Tudíž chceme-li adekvátně porozumět multikulturní výchově v její komplexnosti, musíme čerpat poznání o daném jevu v transdisciplinárním pohledu.

2) Multikulturní výchova je oblast výzkumu. Vědecké teorie jsou neodmyslitelně spjaty s výzkumem, který jim poskytuje nálezy o příslušném úseku objektivní reality. V souvislosti s multikulturní výchovou se provádějí v zahraničí (o jediné i u nás) empirické výzkumy takových jevů, jakými jsou např. postoje příslušníků jedné etnické či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin, vnímání a respektování odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin; vznik rasových předsudků u dětí a mládeže, problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi atd.

3) Multikulturní výchova je systém informování a organizační infrastruktury. Aby věda a výzkum mohly fungovat, musí se opírat a podpůrné zařízení – vě-



decké organizace, informační databáze, odborné časopisy aj. Multikulturní výchova má tato podpůrná zařízení vytvořena v mnoha zemích, i na úrovni mezinárodních institucí. Existuje řada odborných časopisů specializovaných na problematiku multikulturní výchovy nebo úzce souvisejících témat, jsou vytvářena informační centra a databáze specializované na multikulturní výchovu, pracují některé vědecké asociace pro multikulturní výchovu, jsou pořádány mezinárodní konference a semináře o multikulturní výchově apod.

4) Multikulturní výchova je praktická edukační činnost. Jednou z forem existence multikulturní výchovy je oblast edukační a osvětové práce. Multikulturní výchova se realizuje především ve školní výuce, kde v některých vyučovacích předmětech jsou začleněna témata o charakteristikách jiných kultur, o nutnosti zaujímat tolerantní postoje k příslušníkům jiného etnika než svého vlastního, o poznávání a respektování rysů jiných národů a zemí apod. Multikulturní výchova se kromě školní výuky realizuje v osvětově zaměřených projektech, na výstavách, festivalech, v publikacích různých vládních i nevládních organizací, národních i mezinárodních, sloužících k týmž účelům jako školní multikulturní výchova. Jsou to např. programy Evropské unie zaměřené na mezinárodní výměnu mládeže, studentů a učitelů, na mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, spolků, knihoven, na podporu výuky cizích jazyků aj.

Definice pojmu multikulturní výchova je v pedagogickém slovníku uvedena následovně: „Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, rasy apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 137)

Počátky teorie multikulturní výchovy zaměřené směrem k jejím pedagogickým aspektům se datují do 60. let 20. století a vychází především z těchto zdrojů:

„1) Na jedné straně se v USA v 50. a 60. letech vyhrotily rasové a etnické problémy do té míry, že se staly jedním z nejzávažnějších krizových jevů americké společnosti. Ve sféře vzdělání se to projevovalo (a ve značné míře dodnes přetrvává) jako nerovnost v přístupu ke vzdělávání mezi bílými Američany oproti Afroameričanům, hispánským Američanům, Indiánům aj. V důsledku toho se rozvinul zájem odborníků v sociálních vědách a v pedagogice o příčiny, které

tuto nerovnost mohou způsobovat – mezi těmito příčinami se odhalovaly např. rozdílnost v inteligenci mezi bělošskou a černošskou rasou, rozdílnost v jazyce a verbální komunikaci aj. Někteří pedagogičtí odborníci, sociologové a politici pak hledali řešení zaváděním multikulturní výchovy do škol. Teoretickou základnou této snahy se staly teze o tom, že USA jsou zemí kulturního pluralismu, tj. situace, v níž koexistují příslušníci rozdílných kultur ve společném soužití a proklamovaném vzájemném respektování.

2) Druhým zdrojem teorie multikulturní výchovy byly země západní Evropy, jež se v posledních několika desetiletích setkávaly s dříve neznámým jevem – rasovou imigrací lidí ze zemí s odlišnou kulturou. Především v Německu (s imigrací Turků aj.), ve Francii (s imigrací Afričanů), ve Velké Británii (s imigrací Indů a jiných Asiatů) se začaly ve školách vyskytovat pedagogicky velmi tíživé situace. Ve velkých městech se v populaci žáků projevuje vysoká proporce, či dokonce převaha dětí z rodin imigrantů nad dětmi vlastního obyvatelstva země – např. tureckých dětí nad německými dětmi. Dnes tato imigrace postihuje skoro všechny země západní a střední Evropy, včetně zemí geograficky odlehlých, jako je Finsko či Norsko.“ (Průcha, 2001, str. 42-43)

Reakce evropských zemí na tyto problémy se v principu neliší od amerického způsobu jejich řešení. Evropská unie značně podporuje veškeré aktivity vedoucí k rozvinutí teorie multikulturní výchovy a jejich praktických aplikací. Existuje totiž odůvodněný předpoklad, že důsledné uplatňování multikulturní výchovy ve školách bude přispívat ke zmírnění (v lepším případě dokonce k eliminaci) negativních předsudků žáků z majoritní populace vůči příslušníkům etnických minorit. V učebních osnovách všech evropských zemí má tedy multikulturní výchova své místo, i když v její výuce, ve formách kterými je realizovaná, i v čase, který je na její realizaci vyčleněn, se tyto země velmi liší.

V České republice je v rámci základního vzdělávání směřování ke kladení důrazu na výuku multikulturní výchovy velmi dobře patrné při analýze rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Multikulturní výchova je zde zařazena jako jedno ze šesti povinných průřezových témat. To znamená, že tvoří povinnou součást základního vzdělávání a musí být zařazena na 1. i 2. stupni základní školy (případně v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia).

Průřezové téma „multikulturní výchova“ je v rámcovém vzdělávacím programu charakterizováno následovně:

„Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit.“ (RVP, 2005, str. 89)

Průřezové téma multikulturní výchovy je pro oblast základního vzdělávání rozděleno na pět tematických okruhů s těmito názvy: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip solidárního smíru a solidarity. Jejich výběr a realizace ve výchovně vzdělávacím procesu má vycházet z aktuální situace ve škole nebo ve společnosti a může být výrazně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, rodičů a žáků.

## 5. Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí

*Ačhela koda, so pařas,  
kaj ačhela.*

Stane se to, v co věříš, že se  
stane.

(Romsko-český slovník, 1991, str. 22)

Za jeden z nejkompexnějších dokumentů, který se zabývá vzděláváním romských dětí v České republice lze považovat „Strategii pro zlepšení vzdělávání romských dětí – verze 2001“, kterou na svých internetových stránkách zveřejnilo MŠMT.

Důvody vzniku tohoto dokumentu jsou v něm specifikovány následovně: „Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, vědomo si zásadního významu vzdělání pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti, pro vyrovnání jejich životních šancí s většinovou populací dosažením rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny děti, žáky a mladé lidi, vědomo si naléhavosti usilování o dosažení tohoto cíle jak pro Romy samotné, tak pro většinovou společnost, navrhlo, projednalo a posléze poradou vedení přijalo tuto strategii pro zlepšení celkové situace vzdělávání romských dětí.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Dále se v této koncepci uvádí, že není cílem stavět Romy do role pasivního objektu, o který musí většinová společnost pečovat, naopak Romové mají být rovnocenným subjektem schopným aktivně se podílet na různých formách vzdělávání svých dětí.

Strategie zlepšení vzdělanostní úrovně romské populace a vyrovnání jejich životních šancí s většinovou populací je rozdělena do čtyř základních linií:

1. Podpořit Romy ve vzdělávání na všech jeho stupních i po skončení školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti zaměstnání.
2. Prostřednictvím zlepšení vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnatelnost a tím i sociální postavení.
3. Napomoci rozvoji romské kultury a tradic.
4. Podpořit postupné směřování společnosti v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Tyto základní linie jsou dále rozpracovány do dalších strategických cílů, které jsou následující:

- předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky,
- nepovinná výuka romského jazyka, dějin a kultury pro romské děti i další zájemce,
- podpora v průběhu povinné školní docházky,
- poradenské činnosti při výběru povolání,
- podpora studentů při studiu a přípravě na povolání,
- podpora smysluplného trávení volného času,
- šíření informací o Romech,
- výchova k toleranci a odbourávání vzájemných předsudků pro všechny děti,
- podpora začlenění multikulturní výchovy do pregraduálního i dalšího vzdělávání pedagogů.

Podklady a analýzy pro jejich zpracování poskytla jednotlivá ministerstva, mezíresortní komise pro záležitosti romské komunity vlády ČR a nevládní organizace. Došlo tedy k úzké spolupráci zainteresovaných resortů a organizací, jejímž výsledkem je komplexní (a tím snad i poměrně realistický) přístup vedoucí ke zlepšení situace romské menšiny v České republice. Ministerstvo školství doslova uvádí: „Realizace této strategie předpokládá mezíresortní spolupráci, v níž jednotliví partneři plní úkoly v rámci svých kompetencí.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Následující kapitoly jsou věnovány vybraným strategickým cílům z této koncepce.

### **5.1 Předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky**

„Předškolní výchova je obdobím, které má zásadní význam pro další vzdělávací i životní dráhu dítěte. Významná část romských dětí je svým sociokulturním prostředím znevýhodňována v samém počátku své vzdělávací dráhy, pokud k povinné školní docházce nastupuje zcela nepřipravena. K žádoucí změně tohoto stavu mohou vést některé ověřené kroky. K vyrovnání jazykového a dalších handicapů je třeba vytvořit takové předpoklady, aby většina romských

děti mohla navštěvovat mateřské školy již od tří let, alespoň po dobu čtyř hodin denně.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Pokud by se skutečně zdařilo zapojit romské děti do výchovně-vzdělávacího systému již od třetího roku jejich věku, byl by to nesporný úspěch, který by časem mohl přinést nad očekávání optimistické výsledky ve vzdělávání romských dětí. Ukazuje se totiž, že přípravné třídy (přes všechny jejich nesporné úspěchy), které jsou zaměřeny na věkovou skupinu 6-7 letých dětí, sice dokáží „nastartovat“ úspěšný počátek školní docházky romských dětí, ale v dlouhodobém horizontu jejího průběhu ji příliš výrazně ovlivnit nedokážou. Přijímání romských dětí do mateřských škol by v době současného populačního poklesu mohlo být zajímavé z hlediska naplnění tříd jak pro samotné mateřské školy, tak pro jejich zřizovatele. Romským rodinám by mohl také pomoci nový školský zákon, který umožňuje v určitých případech možnost bezplatné návštěvy mateřské školy poslední rok před začátkem plnění povinné školní docházky.

Koncepce MŠMT také počítá s využitím romských asistentů a asistentů pedagoga v mateřských školách.

„Prostřednictvím romských asistentů bude žádoucí působit v tomto smyslu na romské rodiny. V lokalitách s romským obyvatelstvem bude třeba zvýšit zatím nedostatečný počet asistentů v mateřských školách, jejich působením předcházet komunikačním a adaptačním obtížím dětí a napomáhat včasnému a účinnému řešení problémů při komunikaci pedagogů mateřských škol s dětmi a jejich rodiči, pokud se vyskytnou.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

V rámci předškolní výchovy romských dětí ministerstvo školství spoléhá (v určitých regionech) na spolupráci mateřských škol a místních občanských sdružení Romů. Finanční podpora mateřským školám, které budou navštěvovat romské děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, je plánována velkorýse (úhrada školního stravování, školní potřeby, doprava do školy). Komplexní finanční zajištění je skutečně nutné, nemá-li tento projekt vyznít do ztracena pouze proto, že mnohé romské rodiny jsou sociálně velmi slabé a nemohou svým dětem koupit např. cvičební úbor či zaplatit obědy.

Realizace strategie předškolního vzdělávání romských dětí by podle odhadu ministerstva školství měla začít přinášet výsledky v časovém horizontu 5-10 let.

V současnosti je krátkodobým cílem zajistit pro romské děti možnost vyrovnání jazykového a sociokulturního znevýhodnění jejich docházkou do přípravných tříd v mateřských a základních školách. Nepředpokládá se již výrazný nárůst počtu přípravných tříd, spíše jen jejich zřizování v těch oblastech, kde dosud zřízeny nebyly. Státní dotační politikou by mělo být zajištěno, aby překážkou v návštěvě těchto tříd romskými dětmi nebyly finanční nároky kladené na romskou rodinu v souvislosti s docházkou jejich dítěte do přípravné třídy.

## **5.2 Podpora v průběhu povinné školní docházky**

Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí se v průběhu jejich povinné školní docházky zaměřuje na tyto oblasti:

1. Zohlednění kulturní identity romských dětí. To je umožněno tvorbou školních vzdělávacích programů, které umožňují do vzdělávání zařadit témata romské historie, kultury a jazyka. Při tvorbě těchto dokumentů lze požádat o spolupráci zástupce místní romské komunity.
2. Zajistit, aby prostřednictvím dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků školství byli tito pracovníci schopni v mezích daných rámcovým vzdělávacím programem vytvořit školní vzdělávací program tak, že bude akceptovat a adekvátně reagovat na vzdělávací potřeby menšin v příslušné škole.
3. Zřizovat pracovní místa vychovatelů – asistentů učitele na školách a školských zařízeních a v zařízeních ústavní a ochranné péče. Těmto asistentům by měla být poskytnuta systematická dlouhodobá podpora, která spočívá především v jejich zapojení do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich začlenění do života příslušné školy.
4. Vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu z programu zvláštních škol do základních škol. Doporučuje se využít zkušeností s individuální integrací žáků a využít ji při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky, kteří budou přecházet ze zvláštní školy na školu základní.

5. Zajistit možnost doplnění jazykového vzdělání žáků zvláštních škol, kteří se rozhodli pro přestup na základní školu. Tato pomoc má být zaměřena na organizaci doučovacích programů a kurzů případně na individuální péči formou doučování.

6. Vytvořit meziresortní systém podpory také romským žákům základních škol pro ty případy, kdy finanční situace rodiny brání dítěti plnohodnotně navštěvovat školu a získat základní vzdělání. Finanční podpora by byla směřována škole na úhradu přímých nákladů.

7. Dále zdokonalovat programy pro doplnění základního vzdělání pro ty, kteří opustili základní školu s neukončeným základním vzděláním a chtějí si je doplnit.

8. Prostřednictvím speciálních programů poskytovat možnost připravit se k přijímacím zkouškám na střední školu romským dětem, které o to projeví zájem. Tomu by měla předcházet dlouhodobá výrazná podpora motivace romského žáka ke středoškolskému vzdělávání. Důležitou roli pozitivního vzoru by zde mohl mít právě (romský) pedagogický asistent.

9. Nabídnout vzdělávací kurzy romským matkám, často velmi mladým, které přivádí své děti do mateřské, základní či zvláštní školy. Jejich přítomnost ve škole lze využít především v oblasti dalšího vzdělávání, péče o dítě, zdravotnické osvěty, společensko-hygienických návyků apod. (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Zatímco první tři body této koncepce zřejmě nebude v časovém horizontu několika následujících let nemožné splnit, je otázkou, zda dojdou naplnění v praxi i body č.4 a 5 (vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze zvláštní školy na školu základní a zajistit jim možnost doplnění jazykového vzdělání). Domnívám se, že možnost přechodu žáků ze zvláštní (dnes speciální) školy na školu základní je reálná pouze na prvním stupni těchto škol, kde jsou především rozdíly v hloubce učiva ne však v množství a různorodosti vyučovacích předmětů. Druhý stupeň základní školy se liší od druhého stupně školy zvláštní (speciální) nejen hloubkou a šíří učiva probíraného v jednotlivých předmětech, ale i (a to především) značným počtem předmětů, které se na zvláštní škole nevyučují (kromě cizího jazyka např. fyzika). Dítě, které by se k přestupu v rámci druhého stupně těchto škol rozhodlo, by si muselo doplnit



příliš velké množství vědomostí. Proto se domnívám, že hlavním přínosem těchto bodů je deklarování prostupnosti mezi zvláštní (speciální) a základní školou, ale jejich praktické uplatnění bude minimální.

Bod č.7 (zdokonalovat programy pro doplnění základního vzdělání) je v současnosti úspěšně realizován. Na základních školách již několik let existují kurzy vedoucí k získání základního vzdělání. Jejich absolventi mohou být přijati do tříletých učebních oborů a získat tak výuční list (tuto možnost by bez dokončeného základního vzdělání neměli – byli by přijati do dvouletých učebních oborů, jejichž absolvování je zakončeno pouze osvědčením).

Body č.8 (příprava romských dětí na přijímací zkoušky) patrně bude díky současným trendům v přijímacím řízení na střední školy (standardizované testy např. CERMAT, SCIO) ztrácet v následujících letech na aktuálnosti. Vyjímkou zřejmě zůstane příprava na střední školy uměleckého směru, kde se požadují talentové zkoušky.

### **5.3 Poradenské činnosti při výběru povolání**

V této části Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí se klade důraz na vytvoření funkčního poradenského systému tvořeného těmito složkami: romský pedagogický asistent ve škole, výchovný poradce školy, poradenská pracoviště, informační a poradenská střediska pro volbu povolání při úřadech práce. Tento systém by měl být schopen poskytnout romským žákům a jejich rodičům maximální podporu při rozhodování o výběru budoucího povolání žáka. Je nutné, aby došlo k zainteresování rodiny na spoluúčasti při tomto rozhodování. K tomu je třeba rodině žáka poskytnout dostatek informací, doporučení a praktické pomoci:

„Cílem je nejen výběr vhodného oboru, ale také jeho úspěšné dokončení. V tomto ohledu existují některé specifické okolnosti, které rozhodování o oboru středoškolského vzdělávání ztěžují. Je jimi například postoj k některým řemeslům daný tradicí, extrémně silná vazba na rodinu, ekonomická situace rodiny apod.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

#### **5.4 Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciálním vzdělávání**

Z dlouhodobého hlediska podpory romských žáků při sekundárním a terciálním vzdělávání se jeví jako velmi potřebné vytvoření institutu poradce, který by měl existovat ve městech s několika středními školami a určitým počtem romských studentů. Ten by operativně pomáhal řešit studentům jejich studijní, sociální a jiné problémy. Ve strategii MŠMT je již zpracován fakt, že okolnosti a potřeby této instituce budou zřejmě místně natolik různé, že organizační začlenění a rozsah činnosti poradce nebude možné stanovit centrálně. O tom, jakým způsobem bude stanovena náplň jeho činnosti se však strategie nezmiňuje.

Další možnosti podpory romských studentů jsou specifikovány takto:

„Vzhledem k tomu, že okamžitá ekonomická rozvaha vede část romských rodin k tomu, aby odrazovala žáka střední školy od studia, neboť tím odstraní finanční zátěž danou dojížděním, školním stravováním, ubytováním apod. a naopak získá podporu v nezaměstnanosti, je žádoucí pokračovat v systému poskytování finanční podpory romským studentům. Je nutné nabízet programy pro přípravu romských žáků středních škol k přijímacímu řízení na vyšší odborné školy a vysoké školy a poskytovat finanční podporu romským studentům v kurzech pro přípravu k přijímacímu řízení na vysoké školy.“  
(*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

#### **5.5 Podpora smysluplného trávení volného času**

V této části Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí je zdůrazněn význam občanských sdružení zaměřených na činnost s romskými dětmi a mládeží. Těm by měly být poskytovány finanční prostředky účelově vázané na činnost s dětmi a mládeží. Saturaci jejich finančních potřeb mají zajišťovat krajské úřady, místní správní orgány a neziskové organizace. Má-li dojít ke spravedlivému rozdělení těchto prostředků, je třeba zajistit potencionálním adresátům rovný přístup k informacím o těchto zdrojích.

Jiná možnost, jak podporovat romská občanská sdružení, je bezplatné zapůjčení prostor k jejich činnosti. Jedná se o prostory škol a školských zařízení. Autoři strategie konstatují, že: „Tato forma podpory nepřináší téměř žádné finanční nároky, ale naopak přináší zásadní efekty.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Většina ředitelů škol volné prostory a tělocvičny pronajímá nejrozličnějším sportovním či jiným zájmovým organizacím, které jsou za jejich pronájem schopny platit a tím vylepšují ekonomickou situaci svého zařízení. Prostory, které jsou vhodné pro práci s dětmi a mládeží a zároveň jsou k dispozici bezplatně, tak občanské sdružení shánějí jen velmi obtížně.

V koncepci MŠMT je dále konstatováno, že: „Na základě dlouhodobě pozitivních zkušeností se jeví jako velmi potřebné ze všech úrovní podporovat střediska volného času a další zařízení obdobného typu v jejich činnosti s romskými dětmi a mládeží. Zejména na místní úrovni je třeba vyvinout aktivity vedoucí k většímu zapojení vedoucích zájmových útvarů z řad Romů. Tam, kde se to podařilo, je dosahováno výsledků, jež mohou být velmi inspirující pro ostatní. Právě tato oblast je tou, kde se tvůrci žádoucí změny stávají sami Romové, což je trend podporovaný touto strategií i v dalších oblastech, v kterých je to zatím z různých důvodů obtížnější.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

## **5.6 Podpora uměleckého nadání romských dětí**

Protože hudební, výtvarné a pohybové aktivity patří mezi činnosti, pro které jsou romské děti přirozeně disponované a řada z nich je v těchto oblastech skutečně talentovaná, je třeba rozvíjet jejich zájem o tyto aktivity a zároveň jejich prostřednictvím získat a udržet jejich zájem o vzdělávání vůbec.

Autoři strategie zdůrazňují nutnost „podporovat umělecky nadané romské děti v komunitních školách s rozšířenou výukou hudební, výtvarné a pohybové výchovy, vybavovat tyto třídy materiálně – hudebními nástroji, dalšími učebními pomůckami a didaktickou technikou“. (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Podpora by měla být poskytnuta romským dětem i při navštěvování základní umělecké školy. Jednalo by se především o úplnou nebo částečnou úhradu školného a zapůjčování hudebních nástrojů.

Dalším, velmi zajímavým bodem této části koncepce, je pomoc romským dětem při přípravě na přijetí ke studiu na uměleckých středních školách a konzervatořích. Pokud by se v budoucnu skutečně podařilo tuto část koncepce realizovat, dá se, vzhledem k vysoké prestiži jaká umělecká povolání mezi Romy mají, očekávat, že v horizontu následujících let by mohlo u romské populace postupně docházet ke změně jejího postoje ke vzdělání.

## **5.7 Výchova k toleranci**

„Výchova k toleranci musí prolínat veškerou školní výchovou od mateřské školy až po střední školu. Základní předpoklad pro to, aby se tak stalo, již MŠMT vytvořilo a to především formulováním nových základních strategických dokumentů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, návrhu nově koncipovaného školského zákona a z hlediska praktického života škol nesmírně důležitých rámcově vzdělávacích programů.“  
(*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*, 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ustanovil jako jedno ze šesti povinných průřezových témat multikulturní výchovu. Multikulturní výchova je tedy nedílnou součástí základního vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy v každém postupném ročníku. Kvalita výuky bude u multikulturní výchovy velmi závislá na tom, jaký prostor jí pro její realizaci jednotlivé školy ve svých školních vzdělávacích programech poskytnou. Multikulturní výchovu je totiž možné vyučovat v zásadě trojím způsobem: formou klasického vyučovacího předmětu s pevnou hodinovou dotací, nebo jako průřezové téma jehož výstupy jsou realizovány v předmětech stanovených školním vzdělávacím programem, případně jako tematické projekty. Jaký typ výuky bude pro multikulturní výchovu nejvhodnější nelze stanovit obecně, každá škola totiž bude muset vzít v úvahu složení žákovské populace, lokalitu,

ve které se nachází, atmosféru města či obce a možnou spolupráci s rodiči a místními organizacemi.

## **5.8 Příprava pedagogů**

V této části Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí je uvedeno následující:

„Pedagogové jsou zásadním faktorem, který rozhodne o tom, do jaké míry, a zda vůbec, se podaří naplňovat záměry formulované tímto dokumentem. Z těchto důvodů je nezbytné do systému pregraduální přípravy pedagogů včlenit jako nedílnou součást jeho kurikulí problematiku vzdělávání národnostních a etnických menšin s cílem odstranit existující předsudky vůči romskému a jiným etnikům.“ (*Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí*. 19.1.2006 dostupné na [www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627](http://www.msmt.cz/DOMEK/Default.aspART?=100627))

Cílem je podpořit zlepšení informovanosti pedagogů vzdělávajících budoucí učitele a vychovatele na středních pedagogických školách, pedagogicky a sociálně zaměřených vyšších odborných školách a fakultách vzdělávajících učitele.

Kromě podpory informovanosti pedagogů je nutné zlepšit i informovanost studentů samotných. Ministerstvo školství proto všechny výše jmenované vzdělávací instituce hodlá finančně podporovat při pořizování literatury s tematikou multikulturní výchovy.

Dalším bodem této části koncepce je vytvoření systému modulárního stupňovitěho vzdělávání romských asistentů. Ti by měli mít možnost doplnit si své vzdělání tak, aby splňovali požadavky standardního pedagogického vzdělání, které je vyžadováno v rámci instituce, kde působí. Připravuje se pedagogický experiment tříletého nástavbového kombinovaného studia, jehož absolventi by měli získat úplné střední vzdělání pedagogického směru.

Úkolem institucí disponujících odbornými pracovníky v oblasti multikulturní výchovy je vytvářet a za podpory MŠMT vydávat manuály, příručky a metodické pokyny k multikulturní výchově pro učitele všech stupňů škol, s důrazem na metodiku práce s romskými dětmi. V oblasti dalšího vzdělávání pedagogů je nutné zajistit, aby se vzdělávání v multikulturní výchově stalo jeho trvalou

součástí a aby příležitost k jeho doplnění měli pedagogové na všech stupních škol. Obsah pregraduálního a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by měl být zaměřen také na osvojení specifických forem a metod práce s romskými dětmi. Tím by se mohlo dařit předejít mnoha konfliktům, které doprovází školní docházku romského dítěte již od samého počátku a na kterých má svůj podíl neinformovanost učitele o specifikách romského rodinného života a kultury vůbec.

### **5.9 Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními**

Tato část strategie je rozdělena do pěti hlavních oddílů, které jsou následující:

1. Upevňovat spolupráci s rodiči romských žáků a studentů, s romskými občanskými sdruženími a dalšími iniciativami, zajistit jejich spoluúčast při vytváření školních vzdělávacích programů a usilovat o jejich zapojení do činností rad školy.
2. Zpřístupnit vzdělávání dospělým Romům. K tomu, aby se většině dospělých Romů otevřela cesta k získání středního vzdělání je nutné, aby měli nejprve možnost doplnit si vzdělání, které jim poskytla zvláštní škola, na úroveň vzdělání základního. Nejedná se o formální problém, ale o faktické doplnění znalostí v těch předmětech, které nejsou v osnovách zvláštní školy zařazeny, ale jejich zvládnutí je pro dosažení středního vzdělání nezbytné. K tomu, aby toto doplnění znalostí bylo dospělým Romům umožněno, je nutná úzká součinnost příslušných resortů (zejména MPSV a MŠMT) a institucí na místní úrovni.
3. Ministerstvo školství ve spolupráci s ministerstvem práce a sociálních věcí připraví rozšířenou nabídku speciálních kvalifikačních a rekvalifikačních programů pro Romy.
4. Vytvářet a zavádět osvětové programy pro dospělou populaci především v lokalitách s větší koncentrací romské populace, zejména pro romské matky. Ty jsou většinou pro svůj nízký věk pro mateřství nezralé a při péči o dítě často potřebují podporu, která může mít podobu kurzů vaření, péče o dítě, šití aj.

5. Dále podporovat tzv. komunitní školy, ve kterých se uskutečňuje intenzivní spolupráce rodičů se školou. Pozitivní vztah romských rodičů ke škole, kterou jejich dítě navštěvuje je důležitý nejen pro vzájemnou spolupráci rodiny a školy, ale i pro získání pozitivního vztahu dítěte ke škole a ke vzdělávání vůbec.

V podmínkách České republiky, kde se většina romských dětí vzdělává na standardních základních školách, bude z hlediska zapojení romských rodičů do spolupráce se školou velmi důležité zda a jakým způsobem se podaří zajistit jejich spoluúčast na tvorbě školního vzdělávacího programu. V situaci, kdy každá škola provádí pomocí nejrůznějších dotazníků analýzu své výchozí situace, by bylo velkou chybou při konečném zpracování získaných dat podcenit názory etnických menšin. Romští rodiče, občanská sdružení a jiné iniciativy by mohli při citlivém zapojení sehrát důležitou úlohu v oblasti plnění cílů multikulturní výchovy. Že by tato spolupráce přinesla užitek nejen romským dětem pocházejícím z majoritní části populace netřeba zdůrazňovat.

#### **5.10. Shrnutí**

Do roku 1989 byla romská problematika chápána především jako sociální problém. Existovalo přesvědčení, že pokud se podaří vyřešit sociální otázku této minority, postupně vymizí i problémy v oblasti ekonomické a kulturní. Při vzdělávání dětí se vycházelo z obecné představy, že všechny děti na počátku své školní docházky stojí na stejné startovní čáře a rozdíly mezi žáky, které plynuly z odlišného sociokulturního stylu rodinné výchovy nebyly brány v potaz. Tímto způsobem (tzn. kulturně vázané) byly nastaveny i testy školní zralosti. Jejich využití v majoritní části dětské populace mělo bezpochyby svou diagnostickou hodnotu, pokud však byly testovány děti z odlišného sociokulturního prostředí, nemohly často testovým nárokům dostát ne pro sníženou inteligenci, ale protože byly znevýhodněny odlišným životním stylem své rodiny. Počátek školní docházky byl u mnoha romských dětí neúspěšný v podstatě ze stejných důvodů. Teorie, že všechny děti mají v době zahájení povinné školní docházky stejné (nebo alespoň podobné) předpoklady úspěš, zde tvrdě narazila na praxi. Většina romských dětí totiž neprošla žádným předškolním zařízením a odlišný styl rodinné výchovy v romských rodinách jim

adaptaci na školní prostředí také neusnadňoval. Tito žáci přicházeli tedy do školy vybaveni naprosto odlišnými zkušenostmi než děti z většinové části populace. Škola se většině romských dětí nutně musela jevit jako cizí a nesrozumitelná instituce, ve které nemohly a posléze často už ani nechtěly uspět.

Po roce 1989 došlo k posunu vnímání romské problematiky. Současný přístup k řešení otázek týkajících se této minority se dá charakterizovat jako snaha o integraci Romů do majoritní společnosti za jejich aktivní participace na tomto procesu. V oblasti vzdělávání romských dětí přinesl posun ve vnímání této problematiky následující změny. Upustilo se od principu stejné startovní čáry, který byl v předchozích letech pro počátek školní docházky charakteristický a začala se zavádět opatření, která by těmto žákům nástup do školy usnadnila. Patrně největším přínosem je zřizování přípravných tříd s cílem usnadnit romským dětem adaptaci na nové prostředí a školní režim. Dalším významnou změnou ve výchovně vzdělávacím procesu je zřízení funkce romského pedagogického asistenta (dnes asistenta učitele). Ten pomáhá žákům aklimatizovat se na školní prostředí, spolupracuje s jejich rodiči a komunitou a podílí se na vlastní výchovné činnosti. V tomto období (po roce 1989) také vznikají a jsou zaváděny do praxe alternativní vzdělávací programy zaměřené na potřeby romských žáků, které vycházejí z odlišných principů než vzdělávací program základní škola. Protože přes výše popsaná opatření značná část romských žáků končí povinnou školní docházkou aniž by dosáhla základního vzdělání, jsou v rámci středního školství zřizovány dvouleté speciální rodinné školy. Zde má tato skupina mládeže možnost doplnit si základní učivo a získat dovednosti nutné pro praktický život. Žákům, kteří po jejím ukončení projeví zájem, je umožněno následné vyučení nebo studium na střední škole.

K podstatným změnám došlo také ve vzdělávání budoucích učitelů. Do jejich přípravy univerzity a vysoké školy zařazují přednášky z multikulturní výchovy, o romské kultuře, jsou vydávány romistické publikace a absolvují profesionální romisté.

Směr, jakým se v České republice bude ubírat vzdělávání romských dětí a mládeže v následujících letech, je popsán v dokumentu MŠMT ČR s názvem "Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí". Pokud bych měla vybrat pět nejdůležitějších bodů z této kocepce, volila bych následovně:



- 1) zapojit romské děti do výchovně-vzdělávacího systému již od třetího roku jejich věku,
- 2) zdokonalovat programy pro doplnění základního vzdělání pro ty, kteří opustili základní školu s neukončeným základním vzděláním,
- 3) nabídnout vzdělávací kurzy romským matkám, které přivádějí své děti do mateřské, základní či speciální školy,
- 4) vytvořit systém modulárního stupňovitého vzdělávání romských asistentů tak, aby splňovali požadavky standardního pedagogického vzdělání, které je vyžadováno v rámci instituce kde působí,
- 5) zpřístupnit vzdělání dospělým Romům.

## 6. Vzdělávání národnostních menšin na Slovensku

*Odoj manuš džal, jak mek na sas,  
kaj te dikhel, so mek na dikhla.*

Člověk jde tam, kde ještě nebyl,  
aby viděl to, co ještě neviděl.

(Romsko-český slovník, 1991, str.88)

V současné době žije na Slovensku jedenáct národnostních menšin, které tvoří 14,2 % všech obyvatel. Jedná se o bulharskou, českou, chorvatskou, maďarskou, moravskou, německou, polskou, romskou, rusínskou, ukrajinskou a židovskou národnostní menšinu. Ústava SR z roku 1992 zaručuje každému právo na vzdělání (čl. 42), právo zřizovat a provozovat vzdělávací zařízení, vzdělávat se v mateřském jazyce a účastnit se řešení národnostních otázek (čtvrtý oddíl, čl. 33, 34). Právo na vzdělávání příslušníků národnostních menšin v jejich mateřském jazyce je legislativně upraveno všeobecně závaznými právními předpisy (především čl. 34, odst. 1 a 2 Ústavy Slovenské republiky a § 3 odst. 1 zákona č. 29/1984 Zb. O sústave základných a stredných škol ve znění pozdějších předpisů). (*Národný plán výchovy*. 15.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/MIN/KaP/20020407\\_narodny\\_plan\\_vychovy\\_2005\\_2014](http://www.minedu.sk/MIN/KaP/20020407_narodny_plan_vychovy_2005_2014))

V rámci slovenského výchovně-vzdělávacího systému probíhá výuka v mateřském jazyce, resp. výuka mateřského jazyka u těchto národnostních menšin: maďarské, ukrajinské, německé a romské. Romská národnostní menšina v současnosti zavedení svého mateřského jazyka do výuky realizuje prostřednictvím experimentálního ověřování efektivity kurikula předmětu romský jazyk a literatura a romské reálie. Tyto předměty jsou vyučovány na vybraných základních a středních školách. Garantem tohoto experimentu je Štátny pedagogický ústav.

Národní program výchovy a vzdělávání v SR v následujících 15 až 20 letech se v části „Cílový stav výchovy a vzdělávání“ zabývá otázkou přístupu k vyššímu vzdělání dětí ze sociálně méně podmětého prostředí a dětí romských.

Ministerstvo školství Slovenské republiky zpracovalo základní analytický materiál s názvem „Súčasný stav vo výchove a vzdelavaní romských detí a žiakov“, na jehož základě bylo možné vytvořit dlouhodobou koncepci integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže (Konceptia integrovaného vzdelava-

nia romských detí a mládeže, vrátanie rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania). Ta byla vládou SR schválena 26.5.2004 (usnesení č. 498).

Protože soužití Romů s majoritní částí populace je často velmi komplikované, je nutné při jejich integraci do společnosti zároveň působit na změnu negativních postojů u části majoritního obyvatelstva, které tato skupina vůči romskému etniku zaujímá. To je částečně možné i prostřednictvím systematické změny obsahu vzdělávání, které slovenské ministerstvo školství prosazuje v těchto třech základních rovinách:

- 1) příprava učitele, asistenta učitele, vychovatele atd. jako jednoho z rozhodujících činitelů realizace změn;
- 2) tvorba učebnic, metodických příruček pro učitele, poskytnutí učebních pomůcek a dalších materiálů, potřebných k výchovně-vzdělávacímu procesu a informování rodičů;
- 3) kurikulární transformace zabezpečující změnu od jednostranné orientace zaměřené na materiální vzdělávání ke vzdělávání, jehož cílem je celostní rozvoj osobnosti žáka, při akceptování jeho individuálních zvláštností a potřeb s orientací na rozvoj základních kompetencí.

Legislativní oporou v oblasti výchovy a vzdělávání romských komunit na Slovensku jsou tyto právní normy (názvy zákonů, norem a institucí ponechávám v jazyce originálu, citace jsou přeloženy do českého jazyka):

- 1) Zákon národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 o školních zařízeních ve znění zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 222/1996 Z.z., zákona č. 230/2000 Z.z., zákona č. 202/2001 Z.z., zákona č. 416/2001 Z.z., zákona č. 334/2002 Z.z., zákona č. 596/2003 Z.z.
- 2) Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 43/1996 Z.z. o podrobnostech ve výchovném poradenství a o poradenských zařízeních.
- 3) Nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 2/2004 Z.z., kterým se stanovují podrobnosti rozpisu finančních prostředků ze státního rozpočtu pro základní školy, střední školy, střediska praktického vyučování, základní umelecké školy a školní zařízení ve znění nařízení č. 758/2004 Z.z.
- 4) Metodické usmernenie č. 12/2005-R z 20.června 2005, kterým se upravuje postup pedagogicko-psychologických poraden při posuzování školní způsobilosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí při přijímání do 1. ročníku základní školy.

Výkon státní správy v oblasti výchovy a vzdělávání příslušníků romské komunity zabezpečuje Oddelenie výchovy a vzdelavania romských komunit, které je součástí ministerstva školství Slovenské republiky. (*Rezortné predpisy*. 29.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/OVaVRKM/zpp.htm](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/OVaVRKM/zpp.htm))

### **6.1. Předškolní výchova na Slovensku**

Předškolní výchova na Slovensku je realizována prostřednictvím předškolních zařízení. Ta jsou legislativně upravena zákonem Národnej rady Slovenskej republiky z 21.10.1993 o školských zariadeniach v § 5 „Predškolské zariadenia“.

(1) Předškolní zařízení zabezpečují výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku. Doplňují rodinnou výchovu o výchovně-vzdělávací činnost zaměřenou na všestranný rozvoj dítěte vzhledem k následující povinné školní docházce. Do předškolních zařízení se přednostně přijímají děti, které dovršily pět let věku, a děti, které měly odloženou povinnou školní docházku.

(2) Předškolní zařízení jsou mateřská škola a speciální mateřská škola.

(3) Pro děti, které potřebují speciální péči, se zřizují v mateřských školách speciální třídy.

(4) Speciální mateřské školy a speciální třídy v mateřských školách se zřizují pro děti mentálně, smyslově nebo tělesně postižené, pro děti s narušenou komunikační schopností a pro děti s kombinovaným postižením.

(5) Mateřská škola a speciální mateřská škola se zřizují jako zařízení s půldenní, celodenní, týdenní nebo nepřetržitou výchovnou péčí.

(6) Do mateřské školy se přijímají a do speciální mateřské školy se zařazují děti zpravidla od tří do šesti let věku (pokud má zařízení vhodné podmínky, může být do ní přijato i dvouleté dítě).

Vláda SR ve svém usnesení č. 294/2000 pověřila Metodicko-pedagogické centrum v Prešově realizací resortního výzkumu o postavení romského dítěte a žáka ve výchovně-vzdělávacím systému SR. Hlavním cílem takto široce koncipovaného výzkumu bylo zmapování skutečného stavu problémů žáků romského původu v oblasti výchovy a vzdělávání a zjištění reálného počtu romských dětí a žáků v konkrétních lokalitách. Z celkového počtu 79 okresů v SR

jich 73 poskytlo podkladové materiály pro realizaci výzkumu. Údaje, které se takto podařilo získat o mateřských školách (za školní rok 2000/2001), jsou následující:

V MŠ z celkového počtu dětí 154 232 bylo 4391 dětí romských, tj. 3,41 % z celkové populace navštěvující MŠ.

V 82 MŠ tvoří romské děti 50 – 100 % jejich populace.

31 MŠ navštěvují pouze romské děti.

V 1631 MŠ se zastoupení romských dětí pohybuje v rozmezí od 0,1 % až do 100 %.

Jeden ze způsobů, jak lépe připravit v rámci MŠ romské děti na vstup do základní školy, představuje „Rozvíjající program výchovy a vzdělávání dětí s odloženou školskou dochádzkou v materských školách“, který byl vypracován ve Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave.

Tento program vychází z faktu, že téměř do všech mateřských škol dochází děti, kterým byla odložena povinná školní docházka. Jedná se o děti, které setrvávají v docházce do mateřské školy i po dosažení 6. roku věku buď na základě rozhodnutí rodičů, nebo protože u nich byla diagnostikována školní nezralost. Tyto děti zpravidla vyžadují zvýšený individuální přístup. A právě na práci s těmito dětmi je tento výchovně-vzdělávací program zaměřen. Vzhledem k jeho praktickému využití v rámci MŠ má proto převážně odborně metodický charakter. Velký důraz je zde kladen na rozvíjení těchto kategorií tvořivosti: umělecké, praktické, kognitivní, verbální a estetické. Program je rozpracovaný do třech oblastí: percepčně-motorické, kognitivní a sociálně-emocionální. Každá z nich obsahuje několik vzájemně se prolínajících oblastí. Čtvrtou oblastí, která však není koncipována samostatně, ale jako součást oblastí předchozích, je pracovní-motivační část programu.

Veškeré hry a aktivity, které jsou v jednotlivých oblastech obsaženy, vedou k rozvoji psychických funkcí a ke získávání žádoucích volných vlastností nutných pro úspěšný začátek školní docházky.

*(Rozvíjající program výchovy a vzdělávání dětí s odloženou školskou dochádzkou v materských školách. 25.3.2006 dostupné na [www.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke\\_dokumenty/predskol/rozv\\_prog\\_vych\\_a\\_vzdel\\_deti\\_s\\_odlozenou\\_povin\\_skol.doch.pdf](http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/predskol/rozv_prog_vych_a_vzdel_deti_s_odlozenou_povin_skol.doch.pdf))*

V tomto programu je příprava předškolních dětí pojata velmi nápaditě, hravě, s důrazem na vlastní aktivitu dítěte. Pokud se nadále potvrdí trend zvyšování počtu romských dětí v posledním ročníku MŠ, kterým Slovensko v posledních letech prochází, budou mít romské děti (alespoň ta část jejich populace, která programem prošla) velmi dobrou předškolní přípravu a tím i značně usnadněný nástup do základní školy.

Další možnost, jak překonat nedůvěru značné části dospělé romské populace vůči předškolním zařízením, je zavedení funkce asistenta učitele v předškolním zařízení. Tito asistenti jsou příslušníky romské komunity v místě předškolního zařízení, ve kterém pracují. Pro získání kvalifikace nutné k výkonu tohoto povolání je nutné absolvovat specializační kurs akreditovaný ministerstvem školství. Asistent učitele se věnuje přímé výchovně-vzdělávací práci s romskými dětmi a zároveň slouží jako prostředník při jednání romských rodičů s představiteli předškolního zařízení a snaží se je vést k participaci na řešení společných problémů. Konkrétní náplň jeho práce stanoví ředitel předškolního zařízení. (Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr.)

## **6.2. Základní škola**

Legislativní rámec základního školství Slovenské republiky je obsažen v zákoně č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škol a v jeho novelizaciích. Základní škola je zde definována v § 5 a 6 následujícím způsobem:

§ 5 (1) Základní škola poskytuje základní vzdělání, zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní a tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žákovi, umožňuje i náboženskou výchovu a sportovní přípravu. V základní škole může působit i asistent učitele.

(2) Základní škola připravuje žáky pro další studium a praxi.

§ 6 (1) Základní škola má zpravidla devět ročníků s možností zařazení nultého ročníku. Od pátého ročníku se zpravidla diferencuje podle zájmů a schopností žáků.

(2) Nultým ročníkem základní školy je forma výchovy a vzdělávání dětí jako integrální součást základní školy. Vyučování v nultém ročníku je možno organizovat formou celodenního výchovného působení s akceleračními programy a cvičeními zaměřenými na rozvoj poznávacích a mimopoznávacích funkcí s částečným plněním učebních osnov prvního ročníku základní školy. Nultý ročník je určený pro děti, které k 1. září dosáhly fyzického věku šesti let, nejsou školsky zralé, pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a vzhledem k sociálnímu a jazykovému prostředí u nich není předpoklad zvládnutí učiva prvního ročníku základní školy za jeden školní rok.

(*Zákon o sústave základných a stredných škol*. 25.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY1984\\_29.pdf](http://www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY1984_29.pdf))

Současným stavem ve vzdělávání romských dětí na základní škole se zabývá ve svém výzkumu Metodicko-pedagogické centrum v Prešove (stejně jako v případě výzkumu předškolního vzdělávání romských dětí). Výsledky tohoto výzkumu jsou následující (data se vztahují ke školnímu roku 2000/2001): základní školy na Slovensku navštěvuje celkem 576 331 žáků, z toho 47 701 (8,28 %) jsou příslušníky romského etnika. Ve 178 základních školách jsou romští žáci zastoupeni 50 – 100 %, 44 základních škol navštěvují pouze romští žáci. (Z uvedeného počtu základních škol je 39 škol s vyučovacím jazykem maďarským, přičemž v 11 základních školách s maďarským vyučovacím jazykem jsou romští žáci zastoupeni 100 %.) V 1078 ZŠ je zastoupení romských žáků od 0,1 – 100 %.

Další část výzkumu byla zaměřena na školní docházku romských dětí do základní školy a na četnost kázeňských opatření, která jsou romským žákům udělována (v porovnání s majoritní částí žakovské populace).

Získaná data v oblasti školní docházky jsou následující: na celkovém počtu všech zameškaných hodin se romští žáci podílejí 55 % (jeden romský žák zameškává v průměru jeden měsíc vyučování za jeden školní rok). U neomluvených zameškaných hodin je situace ještě horší (podíl romských žáků zde tvoří 94,5 % z celkové částky).

Při hodnocení chování romských žáků na základní škole výzkum přinesl alarmující rozdíl mezi udělenými pochvalami a kázeňskými opatřeními. Zatím co z celkového počtu pochval 4 413 jich bylo romským žákům uděleno 496 (tj. 11,24 %), z celkového počtu kázeňských postihů 2841

případlo na romské žáky 1979 (tj. 69,66 %). (*Súčasný stav vo výchove a vzdelávaní romských detí a žiakov*. 2.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/STAVVaVR/stavVaVR.htm](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/STAVVaVR/stavVaVR.htm))

Je pravděpodobné, že vysoké procento neomluvených vyučovacích hodin je u romských žáků ze značné části způsobeno i přístupem jejich rodičů ke škole a tím i k omlouvání dětí (i v případě skutečné nemoci) z výuky. Neomluvené hodiny tedy nemusí vždy znamenat „klasické záškoláctví“, váží se však přímo na kázeňské postihy a zřejmě i proto je jejich množství u romských dětí v porovnání s „bílou“ částí populace tak vysoké.

Co mi ve výzkumu Metodicko-pedagogického centra v Prešově velmi chybí, je vymezení pojmu „romský žák“. Kdo je to „romský žák“? Ten, který má romskou národnost? K té se přeci hlásí jen minimum Romů. Ten, jehož mateřským jazykem je romština? Nebo ten, jehož rodiče jsou (či vypadají jako) Romové? Ten, který vypadá (po fyzické stránce) jako Rom? Na tyto otázky jsem nenašla odpověď.

Velmi důležitým krokem, jehož cílem je usnadnit romským dětem počátek jejich školní docházky, je metodické usmernenie č. 12/2005-R ze dne 20.6.2005, kterým se upravuje postup pedagogicko-psychologických poraden při posuzování školní způsobilosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí při přijímání do 1. ročníku základní školy. V tomto pokynu se pamatuje na fakt, že testy školní zralosti jsou kulturně vázané na výchovu dětí tak, jak probíhá u majoritní části slovenské populace. Romské dítě, jehož výchova je často značně sociokulturně odlišná jim je proto schopno dostát jen s obtížemi, případně vůbec, a měl by mu být tedy udělen odklad školní docházky. Ten by však v daném případě neřešil problém neschopnosti dítěte dostát testovým nárokům, neboť ta není způsobena jeho školní nezralostí, ale zcela odlišným stylem života a rodinné výchovy.

V tomto metodickém pokynu je posuzování školní způsobilosti upraveno článkem 13 následujícím způsobem:

(1) Děti, u kterých se při zápisu do 1. ročníku základní školy zjistily výrazné nedostatky v oblasti komunikace ve vyučovacím jazyku školy, je nutné vyšetřit individuálními psychologickými metodikami, za účelem zjištění možnosti jejich zaškolení a zabezpečení vhodných podmínek pro jejich vzdělávání.



(2) Individuální psychologické vyšetření se provádí nejpozději do konce května v roce, ve kterém má dítě začít plnit povinnou školní docházku, v přiměřených podmínkách podle konkrétních možností, například v prostorách mateřské školy, základní školy, pedagogicko-psychologické poradny a v situaci zohledňující jeho specifika a to tak, aby místo vyšetření bylo v místě bydliště nebo co možná nejbliže k němu.

(3) V odůvodněných případech dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, které není i přes povinnost svých zákonných zástupců vyplývající ze zákona zapsané do prvního ročníku základní školy, nenavštěvuje mateřskou školu, není nahlášené pediatrem nebo matrikou při obecním úřadě nebo se přes opakované pozvání nedostaví na psychologické vyšetření, je možné individuálně psychologicky vyšetřit v září při nástupu do základní školy.

(4) Při vyšetřování dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí a nedostatečně ovládajících vyučovací jazyk školy se přednostně využívá nová metodika „Test školskej schopnosti (pre sociálne znevýhodnené deti)“, vypracovaná v rámci projektu Phare SR0103.01 s názvem „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl“.

(5) V případě administrování standardních metodik u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je nutné výsledky interpretovat na základě individuálního přístupu. Velmi nízké číselné hodnoty vedou ke stanovení potřebných výchovně vzdělávacích postupů, ne však k objektivnímu stanovení intelektové úrovně a nejsou dostatečným kritériem pro nedoporučení dítěte do 1. ročníku základní školy.

(6) Zjištění snížené úrovně psychosociálního vývoje dítěte nebo nedostatečné ovládnutí vyučovacího jazyka školy je důvodem k předložení návrhu příslušnému orgánu státní správy ve školství, který se souhlasem zákonného zástupce dítěte rozhodne o jeho zařazení do nultého ročníku základní školy.

*(Metodické usmernenie č.12/2005-R. 25.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/PR/2005\\_R\\_R\\_smernica\\_postup\\_pedag\\_psych\\_poradni.doc](http://www.minedu.sk/PR/2005_R_R_smernica_postup_pedag_psych_poradni.doc))*

V článku 14 „Záverečné ustanovenia“ je určen další postup, který by měl napomoci lepší integraci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí při jejich vstupu do základní školy:

(1) Odklad začátku plnění povinné školní docházky se dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí nedoporučuje, pokud jim není možné zabezpečit účast ve stimulačních programech nebo docházku do mateřské školy.

(2) Pokud se diagnostickými vyšetřeními dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí vyloučí mentální postižení dítěte, pedagogicko psychologická poradna takové dítě nenavrhne k přijetí do speciální základní školy.

(3) V případě zaškolení dítěte v přípravném ročníku nebo v 1. ročníku speciální základní školy se doporučuje provést rediagnostiku metodikou „RR screening“ (k vyloučení mentálního postižení pro děti od 6 do 10 let) vypracovanou v rámci projektu Phare SR0103.01 s názvem „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škol do štandardných základných škol“. Metodiku je vhodné použít nejdříve po šesti měsících školní docházky.

*(Metodické usmernenie č.12/2005-R. 25.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/PR/2005\\_R\\_R\\_smernica\\_postup\\_pedag\\_psych\\_poradni.doc](http://www.minedu.sk/PR/2005_R_R_smernica_postup_pedag_psych_poradni.doc))*

Pokud se pedagogicko-psychologické poradny budou snažit toto nařízení ve své praxi důsledně realizovat, povede to patrně ke zmírnění (či snad odstranění?) hned několika problémů, které provázejí školní kariéru mnoha romských dětí. Nejen že se včasným přijetím dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí předejde jeho další deprivaci v kognitivní oblasti, a také se mu zřejmě snáze povede začlenit do třídního kolektivu, jestliže spolužáci budou jeho vrstevníky. Dalším důležitým činitelem, který ovlivňuje školní docházku romských dětí je časnější nástup pubescence, než je tomu u dětí z majoritní populace. Ten je často spojen s prudkým poklesem zájmu o školní docházku a o školu jako takovou a má nemalý podíl na značné absenci romských dětí na druhém stupni základní školy. Poněkud zjednodušeně lze tedy říci: „Čím dříve nastoupí romské dítě do školy, tím lépe.“ V průběhu školní docházky je romským dětem a jejich rodičům k dispozici asistent učitele, který pomáhá dětem v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, usnadňuje rodičům komunikaci se školou a zároveň slouží jako pozitivní vzor pro romskou mládež a zvyšuje sociální status romské komunity, ke které náleží.

Dalším krokem k posílení identity romských žáků v průběhu plnění povinné školní docházky je schválení učebních plánů pro 1. až 9. ročník základní školy. MŠ SR dne 14. května 2003 č. 521/2003-4 které obsahují učební plány pro 1-4 ročník ZŠ s vyučováním romského jazyka, učební plány pro 5-9 ročník ZŠ

s vyučováním romského jazyka s dvouhodinovou týdenní dotací předmětu romský jazyk a literatura.

Kromě již zmíněných přípravných ročníků zřizovaných při základních školách existuje na Slovensku i program alternativní výchovy a vzdělávání romských žáků. Pro realizaci tohoto programu vybralo ministerstvo školství město Košice, především ty jeho části, kde je velká koncentrace romského obyvatelstva. Jedná se o tyto základní školy: ZŠ Podjavorinská; ZŠ Luník IX a ZŠ Želiarská. V dalších základních školách jsou otevírány tyto alternativní třídy podle požadavků ředitelů. Tento program umožňuje žákům více se realizovat u praktických a manuálních činnostech. Pracovní tempo je přizpůsobeno schopnostem žáků. Hodnocení žáků je pouze slovní. Program alternativní výchovy romských žáků na základní škole probíhá ve dvou etapách. První etapa zahrnuje vzdělávání od třetího do šestého ročníku základní školy a druhá etapa zhrnuje ročník sedmý až devátý. Cílem tohoto programu je přizpůsobit obsah vzdělávání na základních školách žákům, kteří z nejrůznějších důvodů nemají předpoklady postupovat při výuce stejným tempem jako jejich vrstevníci. Při práci s těmito žáky je voleno pomalejší tempo při osvojování nových vědomostí a nároky na obsah vzdělání jsou také sníženy. Při této práci je nutné volit specifické přístupy k jednotlivým žákům a důraz klást zejména na oblast výchovného působení. Obsah vzdělání je orientován na osvojení si základních vědomostí, dovedností a návyků potřebných především pro každodenní praktický život.

Zvláštní důraz je kladen (stejně jako u přípravných ročníků při základních školách) na intenzivní a časté prožívání pocitů úspěšnosti ve škole. Ten následně zvyšuje u mnohých žáků motivaci k učení a vede k odstranění pocitu méněcennosti, který jinak romské dítě ve škole běžně zažívá.

Do programu alternativního vzdělávání mohou být zařazeni žáci, kteří na konci 2. ročníku základní školy neprospívají z důvodu nezájmu o učení, nebo žáci, jejichž rodiče nesouhlasí s umístěním dítěte do zvláštní školy. Tyto děti lze zařadit do 3. ročníku alternativního vzdělávání. Návrh na zařazení podává se souhlasem rodičů třídní učitel řediteli školy. Tento návrh projde schválením na pedagogické radě na konci školního roku nebo v krajním případě v prvním pololetí následujícího školního roku. Je možné i zpětné přeřazení žáka do řádného ročníku základní školy. Každý takový krok je však třeba pečlivě zvážit a projednat s rodiči i na pedagogické radě.

Obsah vzdělávání je obsažen ve vzdělávacích standardech pro jednotlivé vyučovací předměty. Tyto standardy orientují učitele na základní učivo a umožňují jeho obsah přizpůsobit podmínkám a potřebám jednotlivých vyučovacích hodin.

V sedmém ročníku se základní učivo příbuzných vyučovacích předmětů integruje do tematických bloků. Hlavním důvodem této integrace je získání zvýšené hodinové dotace pro předměty praktické povahy a snížení počtu hodin u předmětů teoretických. Dochází také k přesunu části základního učiva do vyšších ročníků, kde je lepší předpoklad pro jeho osvojení. Mezi praktické vyučovací předměty, jejichž výuka je v 7. ročníku zahájena, patří základy těchto řemesel: košíkářství, zámečnictví, malování bytů, truhlářství, kovářství, pletení, háčkování, šití a vaření. Ve školách, kde není možné (z personálních či materiálních důvodů) tuto výuku realizovat, se zvyšuje počet hodin pracovního vyučování a žáci se zaměřují na práci s dřevem, kovy a plasty. V rámci výchovného procesu je prioritou vytváření trvalých kulturních, sociálních a hygienických návyků a působení na změnu postojů žáků ke kouření, zneužívání alkoholických a jiných látek. K výchovnému působení patří i oblast prevence školní i mimoškolní dětské delikvence.

Při výuce jsou používány učebnice pro základní školy, které obsahují především základní učivo, bez ohledu na ročník, pro který jsou určeny. Pro větší názornost se častěji než v řádných třídách základní školy využívají audio a videonahrávky. Učitelé, případně i žáci, si v případě potřeby zhotovují vlastní pracovní listy a učební texty. Oblíbenou pomůckou jsou romské noviny a časopisy.

Třída alternativního programu se zřizuje minimálně pro osm a maximálně pro patnáct žáků. Od 3. do 5. ročníku není výuka rozčleněna do časově omezených vyučovacích hodin a přestávek. Doba trvání jednotlivých činností je závislá na zájmu žáků a typu činnosti.

Odpolední činnosti žáků jsou organizovány podle jejich zájmů v jednotlivých klubech. Jejich vedoucí mohou být schopní zájemci z řad rodičů nebo dospělých Romů. Až při případném nedostatku těchto dobrovolníků by kluby měly být vedeny interními zaměstnanci školy.

Hodnocení žáků v tomto alternativním programu je pouze slovní. Jeho funkce je motivační, informační a korekční. Slovní ocenění práce by mělo být žákovi poskytnuto alespoň jednou během vyučovací jednotky. Žáci jsou souhrnně hodnoceni i na konci každého pololetí. Toto souhrnné hodnocení má také slovní

formu. Mělo by vystihovat jak kladné postoje žáka, tak i jeho negativní projevy při výuce. Na vysvědčení je vyznačeno, že se žák vzdělává touto alternativní formou výuky. Žák zařazený do alternativního programu vzdělávání Romů nemůže ročník opakovat. (Šotolová, 2000, str.56)

### **6.3. Asistent učitele v SR**

V „Dovodovej správe“, kterou vydalo ministerstvo školství Slovenské republiky jako přílohu k metodickému pokynu č. 1631/2002-sekr ze dne 26.8.2002, je zřízení funkce asistenta učitele odůvodněno následujícím způsobem.

Asistent učitele v předškolních zařízeních, v základních školách a ve speciálních základních školách je důležitým činitelem, který ovlivňuje školní úspěšnost dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného a výchovně méně podnětného prostředí. Od roku 1994 pedagogické praxe a teorie formou výzkumů a experimentálních ověřování sledovala podmínky, rozsah a obsah výchovy a vzdělávání v mateřských školách, základních a speciálních základních školách ve vztahu k postavení dětí a žáků pocházejících z jiného sociokulturního prostředí, než je vžitý standard. Výstupy, které vyplynuly z realizace těchto projektů, potvrdily důležitost vytvoření této profese. Přítomnost asistenta učitele jako reprezentanta místní komunity umožňuje rychlejší adaptaci dítěte na školní prostředí a je také velmi prospěšná také při navázání kontaktu rodičů se školou.

Tato nová kategorie pedagogických zaměstnanců umožňuje i naplnění zásad multikulturní výchovy a výchovy proti předsudkům ve výchovně vzdělávacím procesu předškolních zařízení, základních škol a speciálních základních škol. Představuje mimo jiné zatím dostatečně nevyužitý lidský potenciál, který by mohl sehrát značnou úlohu v oblasti prevence školní neúspěšnosti dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zavedení profese asistenta učitele by mělo být přínosem především v těchto oblastech:

- vznikne nová kategorie pedagogických zaměstnanců, kteří se v rámci výchovně vzdělávacího procesu budou zabývat především akcelerací úspěšnosti romských žáků,

- dojde k posílení národního uvědomění Romů a ke zvýšení jejich důvěry ve vlastní potenciál,
- Romové budou participovat na řešení společenských problémů,
- předejde se segregaci Romů a dojde ke zvýšenému využívání integračních postupů,
- částečně se vyřeší zaměstnanost Romů a zvýší se jejich sociálně ekonomický status,
- metodický pokyn k zavedení profesie asistent učitele v předškolních zariadeniach, v základnej škole a vo špeciálnej základnej škole č. 1631/2002-sekr. upravuje zřízení této funkce čl. č. 1.

Článek č. 1 „Zavedení funkce asistenta učitele“:

- (1) Ve třídách základních škol, speciálních základních škol nebo předškolních zařízeních (dále jen „školy“), které navštěvuje více než 5 žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, může ředitel školy zřídit funkci asistenta učitele podílejícího se na utváření podmínek nutných pro překonávání zejména jazykových, zdravotních a sociálních bariér dítěte při zabezpečování výchovně-vzdělávacího procesu.
- (2) O souhlas k zavedení funkce asistenta učitele žádá ředitel školy příslušného zřizovatele školy.
- (3) Asistent učitele musí splňovat požadavky:
  - a) způsobilost k právním úkonům,
  - b) věk nad 18 let,
  - c) odbornou způsobilost a pedagogickou způsobilost, pokud získal úplné střední vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání prvního stupně (titul Bc.) a absolvoval doplňující pedagogické studium. Do roku 2010 platí výjimka. Po dobu trvání výjimky se doporučují přijímat absolventi specializačních kurzů akreditovaných MŠ SR v rozsahu nejméně 110 hodin, z toho alespoň 50 hodin praxe,
  - d) ovládání státního jazyka,
  - e) zdravotní způsobilost,
  - f) bezúhonnost.
- (4) Zavedení funkce asistenta učitele není vázané na zřízení nultého ročníku základní školy.

Náplň činnosti asistenta učitele upravuje tento metodický pokyn ve druhém článku.

Článek č. 2 „Základní pracovní povinnosti asistenta učitele“:

1. Náplň práce asistenta učitele určuje ředitel školy. Hlavními činnostmi jsou:
  - 1.1. Ve výchovně-vzdělávacím procesu:
    - a) bezprostřední spolupráce s učitelem ve třídě a s pedagogickými zaměstnanci školy,
    - b) ulehčování adaptace dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí na nové učební prostředí a pomáhání při překonávání počátečních jazykových, sociálních a kulturních bariér,
    - c) organizování otevřených vyučovacích hodin pro rodiče,
    - d) vykonávání dozoru v době přestávek,
    - e) doprovázení žáků mimo třídy,
    - f) pomoc při přípravě učebních pomůcek.
  - 1.2. Při práci se žáky v rámci volnočasových aktivit:
    - a) přímé vedení nebo pomoc při volnočasových aktivitách (hudebních, tanečních, výtvarných, dramatických a jiných) s využitím individuálních, skupinových nebo hromadných forem výuky,
    - b) návštěva historických a kulturních památek,
    - c) zabezpečování účasti na společenských aktivitách na úrovni obce a regionu,
    - d) organizování společenských setkávání s rodiči,
    - e) spolupráce se školními zařízeními zabezpečujícími výchovu a vzdělávání v době mimo vyučování a v období školních prázdnin.
  - 1.3. Ve spolupráci s rodinou:
    - a) návštěva rodiny a komunity v obcích s vysokou koncentrací obyvatelstva ze sociálně znevýhodněného prostředí,
    - b) organizování schůzek a spolupráce s rodiči tak, aby se cítili součástí procesu vzdělávání,
    - c) mapování rodinného prostředí, sociálních poměrů, zájmů rodičů a zdravotního stavu dítěte.

- 1.4. V oblasti vzdělávacích aktivit – účast na vzdělávacích kurzech určených pro asistenty učitele organizovaných školami nebo jinými institucemi akreditovanými pro tuto činnost.
2. Počet asistentů učitele určuje ředitel příslušné školy po dohodě se zřizovatelem školy. Na jednoho asistenta učitele se doporučuje nejvíce 20 žáků. (*Metodický pokyn č. 1631/2002-sekr. 25.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RP/2002/2002/metodicky\\_pokyn\\_prof\\_asist\\_u.doc](http://www.minedu.sk/RP/2002/2002/metodicky_pokyn_prof_asist_u.doc)*)



## 7. Koncepce integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže včetně rozvoje středoškolského a vysokoškolského vzdělávání

*Ajci hin miro: so chalom, so pilom  
so sikhilom – oda mandar ňiko na lela.*

Mé je pouze to, co jsem snědl, co jsem vypil,  
co jsem se naučil – to mi nikdo nevezme.

(Romsko-český slovník, 1991, str. 26)

Velmi podrobně a systematicky se vzděláváním romských dětí a mládeže na Slovensku zabývá dokument „Konceptia integrovaného vzdelavania rómskych detí a mládeže vrátanie rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelavania“.

Důvody, které vedly slovenské ministerstvo školství k vytvoření tohoto dokumentu, jsou již v jeho úvodu specifikovány následujícím způsobem:

„Předkládaný materiál je zaměřen na cílovou skupinu, kterou je část dětí a mládeže romského původu, která je vnímána jako děti a mládež s problémy v učení a postojích, které vznikly na základe dysfunkčních sociálních podmínek vyplývajících ze sociální exkluze (chudoba, nedostatečné vzdělání rodičů, nestandardní bytové a hygienické podmínky...), tedy na ty, kteří jsou označováni jako sociálně znevýhodnění, i na ty příslušníky profesních skupin (pedagogičtí, nepedagogičtí a sociální pracovníci, státní správa a samospráva), kteří svým odborným působením, mohou přispět k řešení uvedené problematiky.“ (*Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/konceptia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/konceptia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

Základní pojetí integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže vychází z představy integrace jako „vyvážené a stabilní možnosti etnické skupiny zúčastňovat se společensko-ekonomického života na základě stejných příležitostí, bez ohrožení své jazykové a kulturní identity, které svou specifičností přispívá do kulturního bohatství společnosti“. (Základné tézy koncepcie politiky vlády SR v integrácii rómskych komunit, bod 2, č. 278/2003 z 23. apríla 2003)

Slovenská cesta integrace, tak jak je v této koncepci představována, vychází z těchto zásad:

- a) rovnoprávnosti přístupu každého občana ke vzdělání,
- b) svobodného výběru školy nebo školního zařízení; účasti rodičů na zabezpečení výchovy a vzdělávání svých dětí,
- c) rovnosti významu a neoddělitelnosti výchovy a vzdělávání,
- d) rozvoje osobnosti dítěte, jeho nadání a talentu, rozumových schopností a fyzických schopností, posilování úcty k lidským právům a základním svobodám, přípravy dětí a mládeže na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, snášenlivosti, rovnosti mezi všemi národy, národnostními, etnickými a náboženskými skupinami a rovnosti pohlaví a posilování environmentálního cítění a sociálního cítění,
- e) možnosti každého občana vzdělávat se v průběhu celého života,
- f) bezplatného vzdělávání na základních školách a středních školách,
- g) uvědomělého přístupu rodičů romských dětí a mládeže ke vzdělávání, jako klíče k jejich společenskému a kulturnímu pozdvižení, jako i k lepším možnostem uplatnění na trhu práce.

Je zřejmé, že zlepšení postavení Romů ve společnosti a zvýšení kvality jejich života je značně závislé na vzdělanostní úrovni tohoto etnika. Pro zvýšení jejich vzdělanostní úrovně je důležité vytvořit v rámci transformace výchovně-vzdělávacího systému takové podmínky, aby i v obsahu, formách a metodách vzdělávání byly akceptované zvláštnosti romské menšiny. Tento proces bude pozvolný, dlouhodobý a jeho úspěšná realizace bude možná jen za aktivní spoluúčasti samotných Romů, jejich rodin a místních komunit, ve kterých žijí.

Ministerstvo školství SR zveřejnilo následující strategické cíle v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí a žáků:

- reformovat řízení edukačního procesu v podmínkách SR tak, aby se mohli respektovat lokální, sociální a kulturní podmínky při tvorbě a realizaci školního kurikula,
- připravit učitele jako rozhodujícího činitele realizace strategie ve smyslu získávání odborných způsobilostí, realizovat stanovené záměry v kontextu vzdělávacích potřeb konkrétních jednotlivců cílové skupiny,
- vytvořit atraktivní edukační prostředí pro cílovou skupinu, respektující její sociální, kulturní a jazyková specifika a vzdělávací potřeby dané skupiny žáků,

- uskutečnit kurikulární transformaci tak, aby školy dostaly možnost vytvářet školní kurikula s ohledem na vzdělávací potřeby dané skupiny žáků,
- modernizovat strategie vzdělávání tak, aby respektovaly osobnostní, kulturní a sociální specifika a vzdělávací potřeby jednotlivců pojmávaných jako subjekty a ne objekty vzdělávacího procesu,
- zlepšit materiální, technickou a metodickou pomoc škole v úsilí o realizaci výše uvedených cílů,
- intenzivním školním i mimoškolním vzděláváním měnit postoje majority k minoritám a naopak,
- podpořit probíhající proces decentralizace,
- zabezpečit adekvátní podmínky pro výzkum jako předpoklad budování efektivního systému vzdělávání,
- lépe působit na romskou minoritu cestou propagace kladných příkladů romských žáků a studentů v oblasti vzdělávání. .“ (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

## 7.1. Mateřské školy

Na Slovensku je preprimární vzdělávání dětí uskutečňováno v síti mateřských škol. V zásadě existují dva základní typy těchto zařízení: mateřská škola a speciální mateřská škola. Speciální mateřskou školou se rozumí takové preprimární zařízení, do kterého jsou přijímány děti mentálně, tělesně nebo smyslově znevýhodněné, děti s narušenou komunikační schopností a děti s kombinovaným znevýhodněním. Speciální třídu je možné zřídit i v rámci standardní mateřské školy. (*Všeobecne záväzné právne predpisy*. 15.3.2006. dostupné na [www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY1993\\_279.pdf](http://www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY1993_279.pdf))

Mateřskou školu mohou navštěvovat děti od dosažení třetího roku věku (je možné zažádat o výjimku a umístit v MŠ i dítě dvouleté) do dosažení šesti (případně sedmi) let. Přestože se podíl romských dětí, které mateřskou školu navštěvují postupně zvyšuje, jedná se však zejména o zvýšení jejich počtů v posledním ročníku MŠ. Výzkum, který provádělo pedagogické centrum v Prešově,

však vcelku jasně prokázal, že návštěva pouze posledního ročníku MŠ není při velmi odlišném stylu rodinné výchovy v romských rodinách postačující. Romské děti tedy i přesto vstupují do základní školy nedostatečně připraveny.

Koncepcia integrovaného vzdelavania rómskych detí a mládeže proto obsahuje taková východiska, podmínky a principy, které by zvýšily návštěvnost romských dětí nejen v posledním ročníku MŠ, ale již od jejich třech (resp. dvou) let věku.

Východiska pro integrované předškolní vzdělávání romských dětí:

- děti jsou součástí rodin a komunit ve kterých žijí,
- děti se optimálně vyvíjejí v prostředí, ve kterém se zohledňují jejich individuální potřeby,
- děti se učí nejlépe jeden od druhého v komunitách, které podpurují rozvoj zkušeností z běžného života.

Hlavní podmínky:

- posílení předškolního vzdělávání v systému celoživotního vzdělávání a jeho dostupnost,
- přehodnocení cílů a obsahu předškolního vzdělávání z aspektu tvorby integrovaných přístupů,
- upevnění principů integrovaného vzdělávání a zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání,
- monitorování úspěšnosti programu Phare 2000 Projekt Matka a dieťa,
- realizování programu Phare 2001,
- využití dobrých výsledků a navázání na programy Phare 1998, 1999, 2000, 2001 a 2002,
- využití existujících alternativních metodických příruček schválených MŠ SR (Nadace Škola dokorán).

Základní principy:

- přizpůsobit výchovu a vzdělání každému dítěti,
- dát dětem možnost výběru a podpořit tak u nich snahu učit se a poznávat,
- zapojovat děti do aktivního učení,
- formovat dobré vztahy s rodinami a podporovat jejich zaangażovanost na výchově a vzdělání dítěte,
- zabezpečit aplikaci rámcového programu podle konkrétních podmínek školy a dětí (školní kurikulum)

- vymezit část státních prostředků na grantovou podporu výzkumných programů pro zkvalitňování integrovaných předškolních programů,
- vzhledem k potřebě zvládnout širší spektrum odborných speciálně-pedagogických a sociálních dovedností, finančně zabezpečit průběžné vzdělávání a specializační inovační studium pro učitele pracující s romskými dětmi, včetně osvojení základů romského jazyka (jako pomocného vyučovacího jazyka)
- zintenzívnit a zefektivnit činnost Štátnej školskej inšpekcie se zaměřením na plnění usnesení státních orgánů ve vztahu k zabezpečení podpůrných programů pro děti vyžadující speciální péči. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

Koncepcie MŠ SR počítá také s tím, že mateřské školy budou v maximální možné míře využívat funkce asistenta učitele (její zavedení upravuje metodický pokyn MŠ SR č. 1631/2002-sekr. z 26.8.2002 ).

Funkce asistenta učitele může být zřízena v každé mateřské škole, kterou navštěvuje alespoň pět dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ten se má především podílet na utváření podmínek, nutných k tomu, aby děti ze sociálně znevýhodněného prostředí byly schopné postupně překonat jazykové, zdravotní a sociální bariéry, které by jinak mohly poznamenat celou jejich školní docházku.

Další způsob, jak pomoci romským dětem, vytvořilo Oddelenie výchovy a vzdelávania rómskych komunit Štátneho pedagogického ústavu. Jedná se o koncepci s názvem „Dočasné vyrovnacie opatrenia s cieľom pripraviť dostatočný počet pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku“, která vychází z faktu, že častá školní neúspěšnost romských dětí je způsobena jejich jazykovou nepřipraveností, protože neměli možnost osvojit si vyučovací jazyk v rámci rodinné výchovy. Proto učitelkám mateřských škol je nabízena možnost „specializačného inovačného štúdia“ s názvem „Jazyková príprava učiteľov rómskeho jazyka pro materské školy“, za jehož průběh odpovídá Štátny pedagogický ústav v spolupráci s MPC v SR a vysokými školami. Úlohou tohoto studia je připravit v letech 2006 – 2010 dostatečný počet učitelek mateřských škol schopných komunikovat v romském jazyce. Požadavky na frekventanty kurzu

jsou v zásadě dva: absolvování střední pedagogické školy a následná praxe. Studium je realizováno jako dvousemestrové (100 hodin). Financování studia (náklady na ubytování, stravu, cestovné, pronájem prostor, odměny lektorům a náklady na studijní texty) je zabezpečené ze státního rozpočtu SR.

(*Dočasné vyrovnávacie opatrenia.* 19.2.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004\\_14980\\_docasne\\_vyrovnavacie opatrenia.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004_14980_docasne_vyrovnavacie_opatrenia.pdf) )

V delším časovém úseku se předpokládá zavedení povinné dvouleté předškolní docházky, která by měla společně s výše popsányi opatřeními přispět k dalšímu zkvalitnění preprimární přípravy romských dětí.

## **7.2. Základní školy**

V této části je koncepce MŠ SR zaměřena na zachování a podporu následujících bodů:

- zachovat a podporovat:

a) existenci nultých ročníků základních škol pro šestileté děti nedosahující školní zralost,

b) funkci asistenta učitele jako pedagogického pracovníka,

- u žáků ze znevýhodněného prostředí, kteří mají opakované problémy v učení realizovat podpůrné vyučování ,

- vytvořit systém vyrovnávání individuálních rozdílů u žáků základní školy (z důvodů nízké ekonomické a sociální úrovně nebo kulturní odlišnosti) zaměřit se na praktické dovednosti (v případě potřeby poskytnout žákům ZŠ alternativní učební osnovy, především na prvním stupni ZŠ) a snížit počet žáků ve třídě za účelem individualizace přístupu k nim,

- legislativně řešit problematiku školní docházky mladistvých matek,

- ve spolupráci s asistentem učitele, terénním sociálním pracovníkem a odborným pracovníkem pro školství na obecních úřadech, s církevními institucemi, diecézními společenstvími i s dalšími nevládními organizacemi pomáhat odstraňovat příčiny neplnění povinné školní docházky,

- zavést výuku romského jazyka podle požadavků zákonných zástupců žáků a potřeb jako:

a) nepovinný předmět,

- b) povinně volitelný předmět (např. jako další cizí jazyk),
- c) v rámci mimoškolní práce,
- realizovat celodenní výchovný systém,
- využít vzdělávací poukazy k podpoře mimovyučovací a mimoškolní činnosti v souladu se zákonem 597/2003 o financování škol a školních zařízení,
- podporovat vzdělávací aktivity zaměřené na přípravu ke středoškolskému studiu,
- inovací obsahu směrnice MŠ č. 7496/1985-20 vytvořit podmínky k otevření kurzu vedoucího ke získání úplného základního vzdělání i za podmínek, když se přihlásí méně než 12 žáků,
- legislativně řešit problematiku migrujících rodin v souvislosti s plněním povinné školní docházky,
- v rámci udržitelnosti programu Phare 2000 monitorovat využití metodických materiálů pro nulté ročníky,
- realizovat program Phare 2001 – 70 ZŠ – nulté ročníky,
- zabezpečovat alternativní metodické příručky, učební pomůcky, knížky apod. na podporu výchovně-vzdělávacího procesu. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

Jak z uvedených cílů vyplývá, autoři koncepce jsou si mimo jiné vědomi důležitosti výuky romského jazyka, která by mohla být jednou z cest k posílení romské národní identity. Že se však nejedná o snadno realizovatelný cíl, je patrné z následující zprávy Štátneho pedagogického ústavu (konkr. Oddelenie výchovy a vzdelávania rómskych komunit).

Značným problémem úspěšnosti romských dětí ve vzdělávání je jejich jazyková připravenost, protože v rodině neměli možnost osvojit si vyučovací jazyk školy a vytvářet si komunikační kompetence pro vstup do školy. Tato znevýhodnění jsou jedním z určujících faktorů počáteční neúspěšnosti romských dětí.

Přes nové legislativní podmínky a snahy státu po roce 1989, resp. po roce 1993 vytvořit pro Romy podmínky vzdělávání se v mateřském jazyce, se toto právo ve vzdělávacím systému nedá prakticky aplikovat. I když pro vyučování romského jazyka jako jazyka mateřského byla v roce 1994 Štátnym pedagogickým ústavom vypracovaná koncepce vyučování romského jazyka a

literatury pro základní a střední školy a návazně na ní byly vypracované učební osnovy romského jazyka a literatury pro 1. a 2. stupeň základní školy, ani koncepce, ani učební plány nevycházely z reálného stavu, který existoval. Tyto dokumenty nebyly nikdy realizované v praxi z těchto důvodů:

- učební plány a učební osnovy nebyly ověřené, tak jak požaduje školská legislativa,
- učební osnovy nepočítaly se značnou odlišností romských dialektů i v rámci Slovenska,
- dodnes neexistuje akreditovaný obor romský jazyk a literatura jako pedagogický směr na vysokých školách, proto nemá tento předmět kdo vyučovat,
- málo početná je odborná literatura o romském jazyce, o literatuře, kultuře, historii.

Romský jazyk se i přes problémy související se standardizací používá jako součást výchovně–vzdělávacího systému ve více evropských zemích. Vyučuje se na Gándhího gymnáziu v Pésci v Maďarsku, romské dialekty se vyučují např. ve Francii, Makedonii, Rakousku, existují speciální školní osnovy v romském jazyce nebo pro Romy (Finsko, Francie, Litva, Rumunsko), vydávají se učebnice v romském jazyce (Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Makedonie, Rumunsko). Konají se semináře a tréninková školení týkající se romských učebních materiálů a zaměřené na učební metody vyučování romského jazyka nebo v romském jazyce (Finsko, Francie, Litva, Makedonie, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko). V některých zemích se uskutečnil průzkum mezi romsky hovořícími skupinami zaměřený na vzdělávání a vyučování mateřského jazyka (Finsko, Francie, Litva, Makedonie, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko). Financování těchto aktivit zabezpečují vlády jednotlivých zemí, resp. jimi podporované neziskové organizace.

V souladu se směrnicemi MŠ SR z 22. listopadu 1993 pro experimentální ověřování organizace, forem a obsahu výchovy a vzdělávání a způsobu řízení škol, čl. 1, písmeno 2 a čl. 3 písmeno 2,3 byl MŠ SR schválen:

- projekt Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách dňa 14.4.2003 pod číslom 1999/2003 – 44,



- projekt Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula predmetu rómské reálie v základných a stredných školách dňa 15.6.2004 pod číslom CD-2004-5211/18824-3:097.

Předmětem experimentálního ověřování je návrh, ověření a předložení ke schválení obsahu vyučování romského jazyka a literatury jako standardního vyučovacího předmětu pro základní a střední školy. Obsahem se rozumí celý komplex a struktura všeobecně-vzdělávacího předmětu :

- učební plány,
- učební osnovy,
- standardy,
- nástroje měření (monitorování kvality),
- učební texty, materiály, učebnice a učební pomůcky,
- metodické a didaktické materiály pro učitele,
- zásady a principy přípravy a vzdělávání učitelů.

Experimenty mají za cíl odskoušet různé varianty a modely učebních plánů a učebních osnov, stanovit kritéria pro tvorbu učebnic a manuálů, navrhnout principy ověřování standardů a navrhnout principy přípravy a vzdělávání učitelů.

Ověřování bude probíhat v letech 2003–2009. V rámci experimentu se předpokládá ověřování obsahu v každém ročníku po dobu dvou let. V roce 2008 by měly být známy výsledky ověřování učebních osnov pro čtyřletá gymnázia. Současně bude probíhat ověřování osnov pro 5.– 8. ročník osmiletých gymnázií. Ověřování učebních osnov romského jazyka jako volitelného i jako nepovinného předmětu pro 1. stupeň základní školy začalo v roce 2003. Ověřování učebních osnov pro 2. stupeň základní školy a první čtyři roky osmiletých gymnázií začne roku 2004. Princip dvouletého ověřování každého ročníku bude dodržen i v tomto případě. Ověřování učebních osnov pro 1.-4. ročník osmiletého gymnázia a pro 6.-9. ročník základní školy bude ukončeno v roce 2009. Ověřování učebních plánů a učebních osnov pro 5. ročník základní školy bude ukončené roku 2010.

Gestorem experimentu je Štátny pedagogický ústav Bratislava. Odbornou část experimentu garantují Doc.PhDr. Milena Hübschmannová, CSc. Peter Wagner z katedry indologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, pracovníci katedry rómskej kultúry Fakulty sociálnych vied Univerzity

Konštantína filozofa v Nitre a realizátoři experimentu – učitelé v jednotlivých školách:

- Súkromné štvorročné gymnázium Košice, zaměření – cizí jazyky a výpočetní technika; zřizovatel Nadácia Dobrá rómská víla Kesaj,
- Stredná umelecká škola, Exnárova 8, Košice, zřizovatel Krajský školský úrad Košice,
- Gymnázium s osemročným štúdiom – projekt Gándhího škola se zaměřením na informatiku a cizí jazyky; zřizovatel Bánskobystriický samosprávny kraj,
- Bilingválne päťročné gymnázium Bratislava, zaměření – anglický jazyk a veřejná správa; zřizovatel Krajský školský úrad Bratislava,
- Základná škola, Galaktická 9, Košice, zřizovatel MU Košice,
- Základná škola Veľká Ida, zřizovatel MÚ Veľká Ida.

Součástí uváděných experimentů je i organizační příprava učitelů romského jazyka a literatury. Protože není možné zapojit do procesu kvalifikovaná učitele romského jazyka a literatury, v rámci pilotního projektu přípravy učitelů romského jazyka a literatury pro základní a střední školy, který začal v roce 2003, jsou do vzdělávání zapojeni všichni učitelé podílející se na experimentu a všichni odborní pracovníci, kteří jsou do experimentu zapojeni jako lektori, tvůrci učebních textů a materiálů (celkem asi 30 osob). (*Dočasné vyrovnávacie opatrenia*. 13.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004\\_14980\\_docasne\\_vyrovnavacie\\_opatrenia.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004_14980_docasne_vyrovnavacie_opatrenia.pdf))

Příprava učitelů romského jazyka a literatury pro základní a střední školy je organizačně zajišťována Štátnym pedagogickým ústavom. V letech 2004-2006 zabezpečovali odbornou úroveň kurzů zejména odborníci z FFUK Praha, UJEP Ústí nad Labem a také lektori z Maďarska (Pécs), Rakouska (Gratz), Francie (Paříž). Úlohou pilotního kurzu je připravit dostatečný počet lektorů romského jazyka, kteří budou školit budoucí učitele romského jazyka a literatury. Frekventanti tohoto kurzu jsou absolventi Katedry rómské kultúry Fakulty sociálnych vied UKF v Nitre, většina z nich má pedagogickou kvalifikaci. V průběhu studia absolvují frekventanti zkoušku z morfologie, lexikologie a syntaxe romského jazyka, zkouška z didaktiky jazyka a literatury a vypracují dvě ročníkové práce. Státní závěrečnou zkoušku z jazyka včetně obhajoby diplomové práce absolvují na FFUK v Praze, zkoušku z didaktiky a literatury na PFUK v Brati-

slavě. Získají tím kvalifikaci učitel romského jazyka a literatury pro základní a střední školy a zároveň mohou působit jako lektoři – školitelé budoucích učitelů romského jazyka a literatury.

Zájemce o absolvování tohoto kurzu musí splňovat následující kritéria: aktivně ovládat romský jazyk, absolvovat magisterské studium, mít pedagogické vzdělání a praxi.

Plánovaná délka studia je 6-7 semestrů (v závislosti na pedagogické kvalifikaci frekventantů). Absolventi šestisemestrového modulu studia s pedagogickou kvalifikací získají dočasnou kvalifikaci: Učitel romského jazyka a literatury pro základní a střední školy. Absolventi sedmisemestrového studia získají pedagogické minimum a kvalifikaci Lektor romského jazyka a literatury.

Financování celého kurzu (náklady na ubytování, stravu, cestovné, pronájem prostor, odměny lektorům i náklady na studijní texty) je zabezpečeno ze státního rozpočtu SR. (*Dočasné vyrovnávacie opatrenia*. 13.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004\\_14980\\_docasne\\_vyrovnacvie\\_opatrenia.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/2004_14980_docasne_vyrovnacvie_opatrenia.pdf))

Pokud se skutečně podaří, aby lektoři vzešli z těchto kurzů dále proškolovali učitele základních a středních škol, bude to znamenat průlom v přístupu k romskému jazyku, který je často jen proto, že nemá kodifikovanou psanou formu, považován za „méněcenný“, a tím i ke změně pohledu, jakým se často majoritní společnost na Romy dívá (...vždyť ani psát romsky neumí!).

Jen zůstává záhadou, co myslí pracovníci Štátneho pedagogického ústavu „dočasnou kvalifikací“ v případě absolventa kurzu Učitel romského jazyka a literatury. Proč dočasnou? Když dočasnou, tak tedy dokdy? A jak lze získat kvalifikaci nedočasnou (trvalou)? Lze to vůbec? Na tyto otázky jsem v dokumentech této instituce nenalezla odpověď.

### 7.3. Výchovné poradenství

Tato část koncepce je zaměřena na popsání již fungujících složek v rámci systému výchovného poradenství a zároveň specifikuje náplň jejich činnosti při práci s romskými dětmi a dětmi ze znevýhodněného prostředí.

Systém výchovného poradenství na Slovensku je tvořen následujícím způsobem: pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická poradna, dětské integrační centrum, výchovný poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog – poskytují pomoc dětem, žákům a mládeži při prevenci problémového vývoje ve výchovně vzdělávacím procesu na základních školách, speciálních základních školách, středních školách, ve školních zařízeních a v rodině. Náplň jejich činnosti je stanovena následujícím způsobem:

- při diagnostikování akceptovat specifika části romské populace dětí z výchovně a sociálně znevýhodněného a málo podnětného prostředí,
- doporučení navrhopvat na základě výsledků vyšetření, důkladného poznání úrovně rodinného prostředí dítěte a možností školy, kterou navštěvuje nebo má navštěvovat,
- v poradně vytvářet takové personální zázemí, aby psycholog i speciální pedagog mohli být v úzkém kontaktu se školou, a tak alespoň částečně saturovat absenci školního psychologa,
- mimořádnou pozornost věnovat dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami zařazeným do alternativních forem edukace (např. nulté ročníky),
- průběžně poskytovat odborné služby rodičům, učitelům, a ostatním kteří se podílejí na výchově těchto dětí,
- patricipovat na metodickém vedení učitelů žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v úzké spolupráci s výchovným poradcem a vedením školy,
- podílet se odbornými aktivitami na úspěšném přechodu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ, ze ZŠ na střední školu a zvláště zdůrazňovat důležitost komunikace mezi pedagogy prvního a druhého stupně ZŠ a pedagogy a rodiči žáků,
- prohloubit spolupráci se sociálním odborem za účelem posílení motivace těchto žáků k dalšímu vzdělávání,

- podporovat funkci výchovného poradce na základních školách, speciálních základních školách, středních školách a přijmout statut výchovného poradce,
- zabezpečit působení školního psychologa a školního speciálního pedagoga zejména ve školách se zvýšeným počtem žáků se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami,
- podílet se na zefektivňování a humanizaci edukace romských žáků z málo podnětného prostředí se záměrem omezovat jejich školní selhávání a preventivně působit v oblasti sociálně-patologických jevů – za tímto účelem úzce spolupracovat se státní správou a samosprávou. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

#### **7.4. Střední školy**

Legislativní rámec existence středních škol na Slovensku je obsažen v zákoně č. 29/1984 Zb z 22.3.1984 o sústave základných a stredných škol. Proces výchovy a vzdělávání na středních školách je upraven § 7 následovně:

(1) Střední školy poskytují žákům střední odborné vzdělání, úplné střední vzdělání, úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání a připravují je na výkon povolání a činností v národním hospodářství, správě, kultuře, umění a v ostatních oblastech života; připravují žáky i na studium na vysokých školách.

(2) Střední školy uplatňují jednotu výchovy a vzdělávání, spojení školy se životem a usilují o všestranný harmonický rozvoj osobnosti mladého člověka; vychovávají ho ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie, formují jeho intelektuální a mravní rozvoj, připravují ho na tvořivou práci a odbornou činnost v povolání a poskytují estetickou, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu; umožňují i náboženskou výchovu a sportovní přípravu.

(3) Střední školy se dělí na tyto druhy: střední odborné učiliště, gymnázium a střední odborná škola.

(4) Střední školy uvedené v odstavci 3, které zabezpečují sportovní přípravu ve všech třídách, jsou sportovní školy.

(5) Výchova a vzdělávání se uskutečňují i ve sdružených středních školách, které vznikly spojením středních odborných škol a středních odborných učilišť, zpravidla se stejným nebo podobným obsahem odborného vzdělávání, s cílem efektivně řídit výchovně-vzdělávací proces, zkvalitňovat odborné vzdělávání a zkvalitňovat využívání personálního a materiálního zabezpečení těchto škol.

(6) Sdružená střední škola poskytuje vzdělání podle § 8 ve studijních oborech a v učebních oborech středních škol. (*Zákon č. 29/1984 Zb. 15.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY/1984\\_29.pdf](http://www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY/1984_29.pdf)*)

Na tomto stupni školského systému je v současné době velkým problémem romských žáků jejich předčasný odchod ze střední školy či učiliště a následně pak profesní dráha nekvalifikované pracovní síly. Tato část mládeže zřejmě celou svou školní kariéru vnímala školu velmi negativně (většinou „díky“ rodinnému zázemí, ze kterého pocházela, neměli v podstatě žádnou šanci zažít na základní škole úspěch) a tak konec povinné školní docházky přijímají s ulehčením a SOU či SŠ navštěvují jen velmi laxně (v Košickém kraji nenastoupí do druhého ročníku SŠ či SOU až 65 % žáků) ([www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/priloha\\_3.doc](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/priloha_3.doc) 21.4.2006). Po vyloučení ze školy následuje ve většině případů registrace na úřadu práce, v lepším případě účast na některém z rekvalifikačních kurzů. Nicméně ani když se mladí lidé zdárně rekvalifikují, jejich problémy se zaměstnáním to nevyřeší. Zaměstnavatelé totiž v naprosté většině případů požadují výuční list nebo maturitu a osvědčení z rekvalifikačního kurzu pro ně není dokladem o dosaženém vzdělání (v čemž mají ostatně pravdu). A právě tyto problémy s roustoucími počty nekvalifikovaných mladých lidí vedly ke vzniku projektu škol druhé šance. V nich by mělo být v budoucnu možné doplnit si vzdělání jiným způsobem než v tradičních školách, což by mohlo být zajímavé pro tu část populace, již standardní forma vzdělávání z jakýchkoli důvodů nevyhovuje. Projekt škol druhé šance je zatím ve stadiu příprav (podrobněji se o něm zmiňuji v kapitole 6.7.).

Cestou vzdělávání učitelů pro práci s romskými žáky (ale nejen s nimi) se vydal Štátny pedagogický ústav, který připravil pilotní kurz s názvem „Přípra-

va učitelov rómského jazyka a literatúry základných a stredných škol“ (popisu-  
ji jej v predešlé kapitole).

Pokud bych měla tuto část kapitoly shrnout do jediného souvětí, znělo by  
následovně: Tato část slovenského vzdělávacího systému má v současné době  
nejméně propracovaný způsob integrace romských žáků a to je zřejmě i jeden  
z důvodů, proč je střední školu schopen (či ochoten?) dokončit jen zlomek  
jejich původního počtu.

Z dlouhodobého hlediska podpory romských žáků v této části vzdělávacího  
systému jsou v koncepci MŠ SR uvedeny tyto priority:

- inovovat studijní a učební obory na středních odborných učilištích – výstup  
z programu Phare 2000 – Zlepšenie podmienok Romov vo vzdelávacom  
systéme,
- podporovat vytváření sdružených středních škol (internátních) i na základe  
integračních tendencí a spolužití minorit a majority,
- podpořit projekt otevření třídy s výukou romistiky na bilingvním gymnáziu J.  
Hronca v Bratislave na základe Priorit vlády SR ve vztahu romským  
komunitám pro rok 2002 a Základných téz koncepcií politiky vlády SR  
v integraci romských komunit s účinností od 1.9.2004,
- podpořit projekt Gándhího škola – Gymnázium s osmiletým studiem se  
zaměřením na informatiku a cizí jazyky zařazené do sítě středních škol v SR  
s účinností od 1.9.2004,
- projednat možnosti zaměstnání zejména u absolventů učebních oborů  
se zvláště upravenými učebními plány, u kterých studium trvá 2 roky s Asociá  
ciou zamestnávateľských zväzov a združení SR, Slovenským živnostenským  
zväzom, Slovenskou živnostenskou komorou a s podnikateľskými subjekty  
združenými v jednotlivých zaměstnavatelských svazech. (*Koncepcia  
integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na  
[www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskyc  
h\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskyc<br/>h_deti.pdf))

## 7.5. Vysokoškolské vzdělávání

Tento úsek výchovně-vzdělávací koncepce je rozpracován velmi obsáhle, snad nejpodrobněji ze všech jejích částí.

Jedním z jejích cílů je vytváření organizačních a materiálních předpokladů pro vysokoškolské vzdělávání té části romské populace, která disponuje osobnostními charakteristikami pro studium na VŠ, ale je znevýhodněná sociálními podmínkami, ze kterých pochází. Uplatňování principu rovnosti šancí by mělo probíhat na individuální úrovni v těchto směrech:

1) preventivní aspekt pomoci: vytvořit monitorovací a podpůrný systém, který by už v co nejnižším věku dítěte sledoval a poskytoval potřebnou podporu jedincům, kteří mají osobnostní předpoklady pro studium na úrovni vysoké školy, organizovat systém přípravných kurzů, které by vytvářely předpoklady pro jejich budoucí vysokoškolské studium;

2) kurativní aspekt: pro tyto studenty vytvářet na vysokých školách systém „tutorské pomoci“ prostřednictvím poradců z řad vysokoškolských učitelů, na které by se mohli v případě potřeby obracet.

Jako další priorita této části koncepce je zařazeno vytváření podmínek pro vysokoškolské vzdělávání odborníků, kteří přispívají k řešení sociálních, ekonomických, kulturních, edukačních a politických problémů Romů žijících ve specifických podmínkách komunit, resp. v podmínkách, které neodpovídají sociálnímu a kulturnímu standardu většinové společnosti.

Vytvořit podmínky pro podporu projektů v oblasti vysokoškolského vzdělávání a výzkumu problematiky Romů prostřednictvím grantů a státních objednávek, které souvisí s řešením aktuálních problémů romského etnika. V rámci uvedeného je nutné řešit následující úkoly:

- a) Vědecké stipendium pro získání vědecko-pedagogické kvalifikace v oblasti romský jazyk na Karlově univerzitě v Praze jako předpoklad k vytvoření pracoviště s potřebnou kvalifikační kapacitou pro lingvistický výzkum a následnou výuku romského jazyka jako neučitelského oboru a tím umožnit kultivaci romského jazyka a řeči na adekvátní odborné úrovni.



- b) Stipendijní fond na podporu vysokoškolského vzdělávání dané cílové skupiny a to i na úrovni doktorandského studia hlavně v oborech, které řeší problematiku romských komunit.

Vytvářet cílené impulzy (např. státní objednávka) k podněcování vysokých škol, aby zapracovaly danou problematiku do obsahu vzdělávání především v následujících oblastech:

- a) romský jazyk a literatura v oborech orientovaných na studium literatury,
- b) romská hudba v přípravě učitelů pro 1. stupeň ZŠ a učitelů hudby a hudební výchovy,
- c) historie Romů jako integrální součást dějin Slovenska a regionu při studiu historie a jejích pomocných věd, ve studiu učitelství dějepisu a učitelství 1. stupně základních škol,
- d) romské umění na školách uměleckého zaměření,
- e) etnografie Romů ve studiu etnografie, kulturologie apod. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

Oblast vysokoškolské přípravy učitelů pedagogických a sociálních pracovníků je rozpracována do dvanácti dílčích úkolů, z nichž většinu bude možné realizovat postupně a v delším časovém úseku. Tato část strategie MŠ SR je velmi systematicky rozpracovaná, což zřejmě svědčí o tom, že je pokládána za klíčovou oblast celé této výchovně-vzdělávací koncepce.

V oblasti přípravy učitelů a pedagogických a sociálních pracovníků jsou stanoveny tyto priority:

- a) Podporovat výzkum reálných edukačních podmínek, ve kterých probíhá výchova a vzdělávání romských dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí.
- b) Podporovat změny v obsahu studijních programů a to především ve studiu učitelství, zavedením předmětu úvod do romologie a předmětů orientovaných na interkulturní/multikulturní výchovu, interkulturní komunikaci a výchovu k toleranci do všeobecného základu studia. Uvedené předměty pojímat jako součást jejich odborné přípravy na výchovu a vzdělávání majoritní části společnosti k otevřenosti a toleranci vůči minoritám.

- c) Podněcovat změny v oblasti přípravy učitelů a pedagogických pracovníků ve smyslu posilování těch složek jejich přípravy, které vedou ke získávání odborných kompetencí poznávat, hodnotit a řešit problematiku skupin ze sociálně znevýhodněného prostředí v daném lokálním kontextu. V tomto směru více orientovat jejich odbornou přípravu i do oblastí mimotřídní edukační práce, která se především týká spolupráce s rodiči žáků, místními komunitami apod. Zaměřit pozornost na oblast rozvoje mediální pedagogiky jako prostředku edukace cílové skupiny i majoritní části společnosti ve vztahu k minoritám. V této oblasti vytvářet široce koncipované profily absolventů, kteří budou schopni integrovat všechny lokální zdroje sloužící k podpoře edukace cílové skupiny a s těmito zdroji na přiměřené odborné úrovni pracovat.
- d) Prostřednictvím volitelných předmětů vytvářet podmínky pro rozvoj odborných kompetencí v oblasti komunitní práce a komunitního vzdělávání i v oblasti působení v rámci edukačních systémů, které působí mimo školní instituce.
- e) Posilovat odborné dovednosti při přípravě uvedených odborníků a to především navýšením počtu hodin věnovaných praxi tak, aby se studenti měli možnost důkladněji seznámit s edukačním prostředím, metodami a formami práce a řešením konkrétních pedagogických situací vztahujících se k cílové skupině prostřednictvím vlastní zkušenosti a tak postupně získávali základy odborných dovedností již v průběhu studia.
- f) Vytvářet podmínky pro organizování studentských stáží v lokalitách, kde je předpoklad dalšího působení studentů i po ukončení studia, na pracovištích které řeší danou problematiku a to i v zahraničí.
- g) V oblasti vzdělávání studentů učitelství, zejména na bakalářském stupni studia, iniciovat vytváření nabídky volitelných předmětů orientovaných na práci v terénu (akční výzkum, komunitní vzdělávání a komunitní práce, spolupráce s rodinou, výchova k zdravému životnímu stylu, rodinná výchova apod.).
- h) Vytvářet legislativní podmínky pro využití výsledků plynoucích z nejrůznějších projektů orientovaných na cílovou skupinu do vzdělávací soustavy a vytvářet tak předpoklady pro vysokoškolské vzdělávání

- odborníků v dané problematice (např. nulté ročníky, asistent učitele, romský jazyk a jeho používání jako pomocného jazyka ve škole apod.).
- i) Vytvářet podmínky pro možnost dalšího vzdělávání učitelů (formou specializačního inovačního studia, postgraduálního štúdia, II. kvalifikační zkoušky) se zaměřením na problematiku cílové skupiny.
  - j) Podněcovat tvorbu studijních programů orientovaných na práci s žáky se speciálně-pedagogickými potřebami vyplývajícími ze sociálních a kulturních specifik prostředí ze kterého pocházejí.
  - k) Vytvářet monitorovací systém v jednotlivých regionech, prostřednictvím kterého by vysoké školy měli možnost zařazovat do studijních programů obsahy, které umožňují profilaci absolventa podle konkrétních potřeb daného regionu (např. oblast vzdělávání Romů se v jednotlivých regionech liší apod.).
  - l) Vytvořit předpoklady pro těsnější spolupráci vysokoškolských pracovišť, které řeší uvedenou problematiku a jejichž gestorem je Katedra romského jazyka a kultury Fakulty sociálních věd UKF v Nitre.

*(Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže. 3.4.2006 dostupná [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/konceptia\\_vzdelavani\\_a\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/konceptia_vzdelavani_a_romskych_deti.pdf))*

Pokud se skutečně podaří tyto body programu do přípravy učitelů, pedagogů a sociálních pracovníků v tomto rozsahu zařadit, lze očekávat, že tito pracovníci budou plně kompetentní k řešení výchovně-vzdělávacích problémů té části romského etnika, která žije v jiném sociokulturním prostředí než je vžitý standard. To by spolu s dalšími faktory mohlo v konečném výsledku opravdu vést ke změně Romů v jejich vztahu ke vzdělání a tím i ke kultuře majoritní populace vůbec.

## **7.6. Multikulturní výchova**

Úkoly, které je nutné splnit v rámci multikulturní výchovy a vzdělávání ve vztahu k romskému etniku a ve vztahu majoritní společnosti k němu, jsou následující:

Do multikulturního a multietnického vzdělávání začlenit témata o historii, kultuře a způsobu života národnostních menšin, etnických skupin a migrantů žijících na území SR do obsahu všeobecněvzdělávacích předmětů základních a středních škol. Z hlediska zlepšení informovanosti o romské menšině bude potřebné:

1. Doplnit obsah vzdělávání na základních a středních školách o romskou historii a kulturu.
2. Vypracovat didaktické materiály a učební texty pro žáky základních a středních škol s tematikou romské historie a kultury:
  - a) Vypracovat pracovní sešity pro předměty vlastivěda, dějepis a výchovné předměty s tématy z romské historie a kultury pro žáky základních škol.
  - b) Vypracovat studijní texty zaměřené na historii a kulturu Romů pro střední školy.
3. Doporučit pedagogickým a filozofickým fakultám vysokých škol začlenit problematiku romské historie a kultury do obsahu vzdělávání všeobecněvzdělávacích předmětů na vysokých školách.
4. Vytvořit podmínky pro vznik nového oboru romistika/romská historie a kultura na vysokých školách. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavania\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavania_romskych_deti.pdf))

### **7.7. Celoživotní vzdělávání – školy druhé šance**

Vznik škol druhé šance byl navržen Evropskou komisí v dokumentu Bílá kniha „Vyučování a učení: směrem ke vzdělávající se společnosti“ roku 1995 s cílem snížit počet nezaměstnných mladých lidí (16 – 24 let), kteří předčasně odešli ze škol bez získání potřebné kvalifikace.

Základní myšlenkou je zapojit tuto cílovou skupinu zpět do výchovně-vzdělávacího procesu tím, že jim bude nabídnuta druhá šance prostřednictvím nového typu vzdělávání. Vzhledem k časté averzi vůči tradičnímu způsobu vzdělávání, která je u těchto mladých lidí velice častá, měly by být tyto školy založeny na zcela jiném základě.

Školy by měly být úzce propojeny s partnerskými firmami v regionu, čímž by se zaručilo vhodné vzdělávání s perspektivou uplatnění absolventů na trhu práce. Složitost vzdělávání a do vzdělávání je u členů této skupiny způsobena (mimo jiné) tím, že jejich subjektivní předpoklady pro zařazení do standardní vzdělávací sítě jsou mizivé a proto z ní (i opakovaně) „vypadávají“. Tito lidé potřebují jiný přístup, tempo, obsah, metody a prostředí, než nabízí standardní školský systém, v němž nejsou schopni uspět.

Mladí lidé s neukončenou základní školou nebo učňovskou školou jsou evidováni na Úradech práce sociálních věcí a rodiny. Úrady práce sociálních věcí a rodiny nedokáží suplovat chybějící články ve struktuře školského systému. Krátkodobé rekvalifikační a motivační kurzy a výcviky jsou potřebným doplňkem do vzdělávání, ale neřeší existenční problémy marginalizovaných skupin mládeže efektivně v návaznosti na jejich uplatnění se na trhu práce. Zaměstnavatelé neakceptují certifikáty z krátkodobých kurzů jako dostatečnou kvalifikaci pro výkon určité profese. Uvedená skupina se nedokáže prosadit na trhu práce a zůstává dlouhodobě evidovaná na Úradech práce sociálních věcí a rodiny bez další šance zapojit se do výchovně-vzdělávacího procesu.

Tuto problematiku je zapotřebí řešit systémově a regionálně podle potřeb a demografické struktury obyvatel. Řešení je možné jen při úzké spolupráci všech zainteresovaných subjektů v regionu, které vytvoří návaznost ve struktuře (strukturalizace vzdělávacích služeb podle potřeb občanů) v sociálně-politickém systému daného města, regionu, resp. kraje:

- řešit postavení škol druhé šance ve školském výchovně-vzdělávacím systému v rámci celoživotního vzdělávání,
- úroveň získaných vědomostí absolventů škol druhé šance musí být na srovnatelné kvalitativní úrovni jako úroveň vědomostí absolventů z jakékoli jiné školy existující v rámci školského vzdělávacího systému,
- standardy kvality škol druhé šance, jsou aktuálně zpracované Evropskou asociací měst škol druhé šance a jejími partnery v rámci mezinárodního projektu TQM (Total quality management – Kvalitní edukační systém), SOCRATES, Grundtvig 1,
- sestavením sítě škol druhé šance vytvořit záchytný systém zabezpečující setrvání žáka ve vzdělávacím procesu a jeho následnou reintegraci na trh práce,
- zaručit flexibilitu škol druhé šance,

- na financování by se neměli podílet účastníci vzdělávání, ale mělo by být hrazeno ze sdružených finančních prostředků (ze státního rozpočtu, strukturálních fondů, nadačních zdrojů, podniky, městy, samosprávnými kraji).

. (*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupná na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavani\\_a\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavani_a_romskych_deti.pdf))

V příloze č. 3 ke Koncepcii integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže je popsáno, jak ke zřizování školy druhé šance přistupují v Košicích. Jejími hlavními partnery jsou Rada pre poradenstvo v sociálnej práci (RPSP), Košický samosprávny kraj, Európska asociácia mest škol druhej šance (E2C-E2-Europe), MS SR, MPSVaR SR, MPC Prešov, Magistrát města Košice a Akademia Istropolitana.

V současnosti je v Košickém regionu 24,5 % nezaměstnanost obyvatelstva. V samotném městě Košice je evidováno 5000 uchazečů o zaměstnání se základním vzděláním a neukončenou profesní přípravou. V rámci sítě SOU a OU v Košickém kraji nenastupuje do jejich druhého ročníku až 65 % všech žáků.

Protože v současné době neexistuje instituce, která by těmto mladým lidem umožnila získat potřebný stupeň vzdělání, nejsou tito jedinci často po celý svůj život schopni uplatnit se na trhu práce.

V Košickém regionu nejsou k dispozici žádné statistiky, které by poskytovaly informace o požadavcích zaměstnavatelů, a tak zde chybí propojení mezi jejich požadavky a aktuálním vzděláním pro potřeby trhu práce.

Rada pre poradenstvo v sociálnej práci v Košiciach spolu s ostatními partnery postupně připravuje podmínky pro zavedení a následné zařazení škol druhé šance do výchovně-vzdělávacího systému pomocí podpůrných projektů.

1) Příprava pracovníků / Trénink trenérů. Cílem je připravit tým trenérů, kteří by dokázali vzdělávat a připravit personálně zázemí lektorů pro školy druhé šance. Příprava trenérů se bude realizovat ve spolupráci s E2C-Europe (Evropská asociace měst škol druhé šance) a Folk High School (Vysoká lidová škola) ve Viebächu, Švédsko.

2) Příprava modulů k akreditaci. Ve spolupráci s MPC v Prešove začala příprava na akreditáciu pro školy druhé šance.

3) Vytvoření standardů kvality škol druhé šance.

4) Medializace myšlenek škol druhé šance v dalších regionech Slovenska ve spolupráci s Academiou Istropolitna, Bratislava a Uniou miest Slovenska. (*Školy druhej šance*. 15.3.2006 dostupné na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/priloha\\_3.doc](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/priloha_3.doc))

### **7.8. Shrnutí prioritních doporučení – výstupy z programu Phare**

Nejdůležitější výstupy z Konceptie integrovaného vzdělávání romských dětí a mládeže jsou shrnuty následovně:

- zabezpečit působení asistentů učitele na školách s vysokým podílem sociálně znevýhodněných a romských dětí,
- rozšířit nabídku alternativních možností vzdělávání,
- uvolnit systém/forem známkování/hodnocení,
- rozvíjet programy tutorství, při kterých se rodič/rodinný příslušník/ stává „učitelem“,
- rozvíjet a podporovat poradenské služby a zintenzívnit spolupráci škol s poradenskými zařízeními,
- realizovat reprezentativní pedagogické výzkumy,
- podporovat pravidelnou školní docházku (budovat partnerství s rodiči a komunitami),
- změnit pedagogickou přípravu učitelů pracujících s dětmi předškolního věku a s žáky mladšího školního věku a podporovat jejich další profesní rozvoj,
- realizovat pedagogickou přípravu asistenta učitele,
- vytvářet inkluzivní prostředí ve třídách (podpora projevem romské kultury ve třídě),
- uplatňovat bilingvní vyučování (používání romského jazyka ve výuce),
- uplatňovat protipředsudkovou výchovu,
- realizovat multikulturní vzdělávání a výuku směřující k pochopení lidských práv a k toleranci,
- umožnit rozvoj hlubší spolupráce mezi různými vzdělávacími institucemi.

(*Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže*. 3.4.2006 dostupná na [www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia\\_vzdelavani\\_a\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.minedu.sk/RS/OVaVRK/DOC/KVaVRK/koncepcia_vzdelavani_a_romskych_deti.pdf))

## 7.9 Shrnutí

Do roku 1989 probíhalo vzdělávání romských dětí na Slovensku stejným způsobem jako v České republice (viz kapitola 5.10. Shrnutí).

Současný trend v přístupu k romské problematice se dá charakterizovat jako snaha o integraci romské menšiny mezi majoritní populaci za její aktivní participace na tomto procesu (stejně je tomu i v České republice).

Změny, ke kterým po rozdělení ČSFR ve vzdělávací politice romských dětí dochází, jsou následující. V oblasti preprimárního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je realizován „Rozvíjající program výchovy a vzdelávania detí s odloženou školskou dochádzkou v materských školách“, který je zaměřen na rozvoj dětí vyžadujících zesílený individuální přístup. V rámci základního školství je velkým přínosem organizování nultých ročníků, které jsou zřizovány jako integrální součásti základních škol a v jejich průběhu mohou žáci částečně plnit i osnovy prvního ročníku základní školy. Některé základní školy v oblastech s vysokou koncentrací romského obyvatelstva vyučují podle alternativních vzdělávacích programů tak, aby výuka co nejvíce odpovídala potřebám a možnostem romských dětí. Novým výchovným činitelem působícím v mateřských, základních a speciálních školách je asistent učitele. Jeho pracovní náplní je především aktivní účast na výchovně-vzdělávacím procesu, dále pak práce s žáky v rámci volnočasových aktivit a spolupráce s rodinou. Tito pedagogičtí pracovníci mají potenciál sehrát značnou úlohu v oblasti prevence školní neúspěšnosti žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. V oblasti středního školství je největším problémem předčasný odchod žáků ze středních škol a učilišť, po kterém následuje profesní dráha nekvalifikované síly se všemi negativními důsledky. Chybějící článek v této části vzdělávacího systému, který by byl zaměřen na tuto cílovou skupinu, se snaží nepřiliš úspěšně suplovat úřady práce se svými rekvalifikačními kurzy. Pro většinu zaměstnavatelů totiž není osvědčení z rekvalifikačního kurzu dokladem o vzdělání a požadují výuční list nebo maturitu.

Trendy, které budou v následujících letech charakterizovat problematiku vzdělávání romských menšin, jsou zpracovány v dokumentu MŠ SR s názvem „Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane



rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania“. V preprimární části vzdělávacího systému jsou stanoveny tyto priority: docházka romských dětí do MŠ by měla začít již ve třetím roce jejich věku, v každé mateřské škole s více než pěti dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí bude zřízena funkce asistenta učitele, učitelkám v MŠ bude nabídnuta možnost specializačního studia s názvem „Jazyková příprava učitelov rómskeho jazyka pre materské školy“. V oblasti základního školství je zdůrazněn pozitivní přínos přípravných tříd a funkce asistenta učitele. Hlavními úkoly pro další období jsou: legislativní řešení problematiky školní docházky mladistvých matek a zavedení výuky romského jazyka. V oblasti středního školství je zdůrazněna nutnost inovace studijních programů na středních pedagogických školách s cílem umožnit přípravu studentů na výkon profese asistenta učitele. V koncepci MŠ SR je pamatováno i na část mládeže, která ze vzdělávacího systému „vystoupí“ v průběhu studia na střední škole nebo učilišti. Tato cílová skupina má být zapojena do výchovně-vzdělávacího systému prostřednictvím nového typu vzdělávání. Jedná se o vzdělávací instituce známé pod názvem „Školy druhé šance“. Ty by měly poskytovat jiný (vhodnější) způsob vzdělávání než tradiční složky této části vzdělávacího systému. Předpokládá se, že budou úzce propojeny s firmami v regionu, čímž by se zaručilo uplatnění jejich absolventů na trhu práce. Oblast vysokoškolského vzdělávání a přípravy učitelů je ve strategii MŠ SR rozpracována velmi podrobně a obsáhle. Otázkou zůstává, zda se její cíle podaří v budoucnu opravdu naplnit.

## Srovnání situace ČR a SR v oblasti vzdělávání Romů

*O phuj khatar mande,  
o lačho ke mande.*

Dobré se mnou a zlé pryč – zaříkání.  
( Romsko – český slovník, 1991, str. 22 )

V závěru své diplomové práce porovnávám postavení, začlenění, možnosti a perspektivy Romů, které v České republice a na Slovensku mají při integraci mezi majoritní část populace.

Nejprve se pokusím stručně popsat jejich situaci v těchto zemích z historického hlediska:

První migrační vlna Romů přišla na území Čech a Slovenska ve dvacátých letech 15. stol. a až do počátku století šestnáctého se zde Romové těšili příznivému přijetí.

Vládní politika, kterou vůči těmto migrantům po celé šestnácté a sedmnácté století srovnávané země uplatňovaly, se nesla ve znamení represivních opatření, která v konečném důsledku vyvolala celoevropský hon na Romy. Konec pronásledování Romů přinesla až vláda Marie Terezie a jejího syna Josefa II., která se namísto likvidace Romů pokoušela o jejich řízenou asimilaci. Důsledkem této snahy bylo, že v průběhu 18. a 19. stol. se řada romských rodin dobrovolně vzdala kočovného způsobu života, neboť patenty Josefa II. umožňovaly usazení stávajícího romského obyvatelstva na zabrané církevní půdě.

První polovina dvacátého století – zejména druhá světová válka – byla tragédií zejména pro české romské obyvatele, kteří téměř všichni zahynuli v koncentračních táborech. Romové na území Slovenského štátu se z velké části konce druhé světové války dožili zbídačení ve svých osadách.

Ve druhé polovině dvacátého století byla (v tehdejším Československu) romská problematika vnímána jako otázka sociální. Otázkami vzdělávání romských dětí se Československo začalo intenzivně zabývat až po roce 1989.

V současnosti se Česká republika i Slovensko snaží o zvýšení vzdělanostní úrovně romské menšiny. V rámci svých školských systémů mají začleněny výukové programy, které mají pomoci romským dětem překonat znevýhodnění

dané sociokulturním prostředím, z něhož pocházejí, a proto se zaměřují především na vyrovnání jejich jazykového a sociálního deficitu.

Pokud budeme školství v České republice a na Slovensku srovnávat podle způsobu, jakým se snaží o zvýšení školní úspěšnosti romských dětí, zjistíme, že oba tyto státy se velmi zaměřují na preprimární přípravu znevýhodněných dětí, které by jim měly vstup do školy alespoň zčásti usnadnit.

Vzdělávání menšin v České republice i na Slovensku je založeno na principech soužití obsažených v Listině základních práv a svobod a má právní oporu v ústavách obou zemí. V současnosti je právním základem pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin v České republice zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na Slovensku tuto problematiku upravuje zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škol (ve znění pozdějších předpisů).

Koordinačním a poradním orgánem MŠMT ČR v otázkách národnostního školství je komise MŠMT ČR pro otázky národnostního školství, v níž je zastoupena polská, slovenská, německá a romská národnost. Na Slovensku výkon státní správy v oblasti výchovy a vzdělávání příslušníků romské menšiny zabezpečuje oddelenie výchovy a vzdeávania rómských komunit, které je součástí ministerstva školství Slovenské republiky.

Preprimární přípravou na školní docházku projde v současnosti v České republice i na Slovensku jen minimum romských dětí (i když v posledních letech dochází k postupnému zvyšování jejich počtů v předškolních zařízeních). Nejčastějšími důvody vlašného vztahu romské populace k těmto zařízením jsou: nižší socioekonomický standard těchto rodin (problémy s vybavením dětí a platbou stravného), negativní zkušenost rodičů se vzdělávacími institucemi vůbec (ve školce či škole se jim nelíbilo, tak proč by tam měli posílat svoje děti). Na Slovensku se k těmto faktorům přidává i geografická odloučenost romských osad od obcí, ve kterých se mateřské školy nacházejí (takže i kdyby romští rodiče zájem o předškolní výchovu svého dítěte měli, není v jejich silách jej do školky dopravit). Vládní politika Čech i Slovenska v oblasti preprimárního vzdělávání romských dětí je v podstatě shodná – jejím cílem je zvýšit počet dětí z řad romského etnika, které by pravidelně do mateřských škol docházely. V České republice jsou strategie vedoucí k tomuto cíli následující: vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí neformálním využitím romšti-

ny jako mateřského jazyka a zároveň položit základy jazyka českého. U tohoto typu mateřských škol se počítá se zařazením motivačních a akceleračních projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin. Pro tyto účely je nutné vyškolit v kurzech organizovaných při středních pedagogických školách romské občany na funkci pomocných pedagogických pracovníků. Na Slovensku Štátny pedagogický ústav v Bratislave vypracoval „Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách“. Tento materiál je koncipován jako metodický návod pro práci s dětmi, které setrvávají v docházce do mateřské školy i po dosažení šestého roku věku a které zpravidla vyžadují zesílený individuální přístup. Veškeré hry a aktivity zde obsažené vedou k rozvoji psychických funkcí a ke získávání žádoucích volných schopností nutných pro úspěšný začátek školní docházky. Jednou z možností jak překonat nedůvěru romských rodičů k předškolním zařízením, je zřízení funkce asistenta učitele, kterou by vykonával příslušník místní romské komunity. Požadovanou kvalifikací pro toto zaměstnání je absolvování specializačního kurzu akreditovaného MŠMT SR. Pracovní náplň asistenta pedagoga je v České republice i na Slovensku zcela v kompetenci ředitele předškolního zařízení. Obecně se od pedagogického asistenta v předškolním zařízení očekává, že kromě přímé výchovné činnosti bude i prostředníkem při jednání romských rodičů s představiteli předškolního zařízení a bude je vést k participaci na řešení společných problémů.

Od druhé poloviny devadesátých let se v České republice i na Slovensku začaly se záměrem usnadnit romským dětem adaptaci na školní prostředí zřizovat přípravné třídy. Žáky těchto tříd se stávají děti, kterým byla odložena povinná školní docházka o jeden rok a které pocházejí (v naprosté většině) z málo podnětného domácího prostředí. Během jednoho roku, který tyto třídy navštěvují, se pedagogové snaží zmírnit jejich jazykové, sociální, kulturní a pohybové znevýhodnění a zvýšit tak pravděpodobnost jejich pozdější školní úspěšnosti. V České republice mohou být přípravné ročníky zřizovány při mateřských a základních školách (v roce 1997-98 bylo devadesát procent těchto tříd zřízeno v lokalitách se silným zastoupením romského obyvatelstva). Děti si zde hravou formou osvojují český jazyk v rozsahu nezbytném pro výuku i základní sociální dovednosti a návyky. Ve školním roce 1997/98 bylo v těchto třídách 76 % romských žáků. Většina (70 %) přípravných tříd v České republice vznikla z inicia-

tivy ředitelství škol. Na Slovensku je při zřizování přípravných ročníků postup odlišný od českého. Realizační tým MŠ SR vybere lokality s největší koncentrací romských a sociokulturně znevýhodněných dětí a zjistí počet dětí splňujících podmínky pro zařazení do přípravného ročníku. Na základě těchto údajů je stanoven počet přípravných tříd i učitelů pro celý okres. Přípravné třídy jsou zařazeny do struktury základních škol a nelze je zřídit při školách mateřských. Jejich výchovně-vzdělávací cíle jsou prakticky totožné s cíly českých přípravných ročníků. Velikou výhodou slovenských přípravných ročníků (oproti českým) je, že každá třída má svého stálého psychologa, který je přidělen pedagogicko-psychologickou poradnou a úzce spolupracuje s pedagogy i s rodiči. V rámci českých škol (až na světlé výjimky) je běžnou praxí, že objednat dítě do pedagogicko-psychologické poradny musí sami rodiče a je na nich i pravidelná docházka dítěte ke konzultacím apod. Úspěšná spolupráce školy, rodiny a poradny tedy závisí na zájmu, motivaci, psychických a časových možnostech rodičů, což bývá někdy značně problematické. Pro zřízení funkce školního psychologa zase chybí vázané finanční prostředky. V tomto ohledu má tedy Česká republika co dohánět.

Jak v České republice, tak i na Slovensku došlo v průběhu devadesátých let dvacátého století ke vstupu nového činitele do výchovně-vzdělávacího procesu. Na některých typech a stupních škol byla zřízena funkce asistenta pedagoga (v České republice byl původní termín romský pedagogický asistent, na Slovensku se používá označení asistent učiteľa). V České republice jsou kritéria pro výkon této profese následující: minimální věk 18 let, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, dokončené základní vzdělání a absolvování kurzu pedagogického minima pro asistenty (jedná se nejméně o 80 hodin). V tomto kurzu získá uchazeč základní orientaci v pedagogicko-psychologické problematice a osvojí si nezbytné komunikační dovednosti. Součástí kurzu jsou náslechy na vybraných základních školách. Slovenský asistent učiteľa musí vyhovovat těmto požadavkům: věk nad 18 let, způsobilost k právním úkonům, ovládnutí státního jazyka, zdravotní způsobilost, bezúhonnost, absolvování specializačního kurzu akreditovaného MŠ SR v rozsahu nejméně 110 hodin (z toho alespoň 50 hodin praxe). Slovenské kurzy se tedy vyznačují nejen vyšší hodinovou dotací (a že 30 hodin je při nácviu jakýchkoli dovedností dost, představme si to na třiceti hodinách jízdy v autoškole a vyjde nám dovednostní

deficit, s jakým nastupuje do zaměstnání český asistent pedagoga oproti slovenskému), ale i pevnou padesátihodinovou dotací určenou pro praktický nácvik (v Čechách má tento nácvik formu náslechnů). Pracovní náplň asistenta je sice v jednotlivých zemích podobná, liší se však mírou specifikace uvedenou v příslušných metodických pokynech. V České republice je pracovní náplň pedagogického asistenta upravena metodickým pokynem MŠMT ČR č. 25484/2002-22 v čl. 13. Náplň práce asistenta sestavuje ředitel školy po dohodě s asistentem. Hlavními činnostmi asistenta jsou: pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům školy ve vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou, popř. jinou komunitou v místě školy, pomoc při tvorbě učebních pomůcek, spolupráce s veřejností a další vzdělávání. Metodický pokyn k zavedení profese asistenta učitele č. 1631/2002-sekr vydaný MŠ SR stanovuje základní pracovní povinnosti asistenta podrobněji. Jeho pracovní náplň je spolupráce s učitelem, usnadnění adaptace dětí ze znevýhodněného prostředí, organizování otevřených vyučovacích hodin pro rodiče, vykonávání dozoru v době přestávek, doprovod žáků mimo třídu, tvorba učebních pomůcek, vedení volnočasových aktivit žáků, návštěva historických a kulturních památek, spolupráce s rodiči a se školskými zařízeními, mapování rodinného prostředí žáků, účast na dalších vzdělávacích kurzech určených pro asistenta učitele organizovaných školami nebo jinými akreditovanými institucemi.

Konkrétní pracovní náplň asistenta ve srovnávaných zemích je plně v kompetenci ředitele příslušné školy a jeho uplatnění ve školní praxi je závislé na organizačních schopnostech pedagoga, který výuku vede. Vztah mezi učitelem a jeho asistentem může být skutečnou týmovou prací, ale také se může stát, že asistent bude pomáhat jen v případě potíží s žáky a jinak se nebude moci do pedagogického procesu zapojit.

Podstatný rozdíl mezi Českou republikou a Slovenskem je ve financování funkce asistenta. Zatímco na Slovensku jsou mzdové prostředky pro tyto pracovníky pevně stanoveny a vázány, takže ředitelé škol vědí, že s nimi mohou počítat, v České republice je takovéto opatření hubou budoucnosti. Ve směrnici MŠMT ČR č. 33377/2004-45, kterou se stanoví závazné zásady, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků, je pouze uvedeno, že krajský úřad věnuje financování asistentů pedagoga zvláštní pozornost,

není-li dostatečně zajištěno příplatkem k normativu. Českým ředitelům škol nezbývá tedy nic jiného než doufat v onu „zvláštní pozornost“. Pokud se zaměříme na povinnou školní docházku obou zemí, najdeme zde v souvislosti s integrací romských žáků mnoho shodných podpůrných programů. V obou zemích vycházejí učebnice i knihy v romském jazyce, ve školách s vyšší koncentrací sociálně znevýhodněných dětí existují přípravné a vyrovnávací třídy, jsou k dispozici pedagogičtí asistenti. Kromě těchto způsobů kompenzace jejich sociokulturního znevýhodnění, která existují v rámci sítě standardních základních škol, existují v obou státech i alternativní vzdělávací programy zaměřené na romské žáky. V České republice je to „Výchovně vzdělávací systém pro romské děti od předškolního věku až do ukončení školní docházky“, na Slovensku se jedná o „Program alternativní výchovy a vzdělávání romských žáků“. Oba projekty si kladou za cíl především posílit sebevědomí romských dětí a dát jim pocit úspěšnosti při školní práci.

Střední školství je v obou státech skutečným „kamenem úrazu“ pro romské žáky. V České republice i na Slovensku je velkým problémem jejich předčasný odchod ze středních škol či učilišť, který je do budoucna předurčuje k profesní dráze nekvalifikované pracovní síly. V České republice se zavádí do praxe organizování vzdělávacích kurzů zajišťovaných středními pedagogickými, zdravotnickými a sociálně právními školami. U jejich absolventů je předpoklad, že se uplatní jako pomocní pracovníci v oblasti školství, zdravotnictví a sociální péče. Na Slovensku se připravuje projekt „Školy druhé šance“, který by měl pomoci doplnit vzdělání mladým lidem, kteří by při studiu standardního typu školy pro svůj sociokulturní handicap selhali.

Obě srovnávané země ve snaze integrovat do budoucna co možná nejlépe romské obyvatelstvo mezi majoritní část populace (a tím i do všech částí vzdělávacího systému) mají zpracovány komplexní dokumenty řešící tuto problematiku do budoucna. V České republice se jedná o dokument MŠMT ČR „Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí“ na Slovensku je to „Konceptia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania“, která je materiálem MŠ SR.

Obě koncepce se shodně zabývají řešením otázek preprimárního, primárního, sekundárního, terciálního a celoživotního vzdělávání romské populace, výchovným poradenstvím orientovaným na problémy romských žáků a výchovou ke

vzájemné toleranci mezi příslušníky minorit a majoritní společností. Česká strategie navíc obsahuje kapitoly týkající se smysluplného trávení volného času a uměleckého nadání romských dětí.

Dlouhodobé cíle, které při preprimárním vzdělávání romských dětí klade MŠMT ČR, jsou především tyto: zajistit pro romské děti možnost bezplatně navštěvovat předškolní zařízení již od třetího roku věku (ukazuje se, že docházka do přípravných tříd sice může „nastartovat“ školní kariéru těchto dětí, ale z dlouhodobého hlediska nepřináší takové úspěchy, jaké se původně očekávaly), maximálně využít funkce asistenta učitele (jejich působením lze předcházet adaptačním a komunikačním obtížím dětí a napomáhat při řešení problémů ve vztazích s jejich rodiči), finanční podpora mateřským školám, které budou navštěvovat romské děti ze znevýhodněného prostředí (úhrada stravného, pomůcek, dopravy do MŠ). Krátkodobým cílem zůstává zajištění docházky romských dětí do přípravných ročníků. Nepředpokládá se výrazný nárůst těchto tříd, spíše jen jejich zřizování v těch oblastech, kde dosud zřízeny nebyly. Na Slovensku jsou v koncepci MŠ SR priority předškolního vzdělávání vnímány pod jiným úhlem pohledu. Shoda s Českou republikou je ve snížení věkové hranice institucionální školní docházky romských dětí na tři roky (vyjímečně lze dítě ze znevýhodněného prostředí do předškolního zařízení zařadit od dvou let) a v zavedení funkce asistenta učitele. Odlišnost této části programu je dána tím, že MŠMT ČR se rozhodlo vynakládat finanční prostředky především tak, aby sociálně slabé rodiny nebyly předškolní docházkou svého dítěte nikterak finančně zatíženy. V koncepci MŠ SR jsou naopak největší finanční náklady předpokládány v oblastech grantové podpory výzkumných projektů pro zkvalitnění integrovaných předškolních programů a dále na zabezpečení průběžného vzdělávání a specializačního studia pro učitele pracující s romskými dětmi. Který ze způsobů vynakládání finančních prostředků lze považovat za šťastnější si nedovolím odhadnout. Každý má své přednosti i svá úskalí.

Plnění povinné školní docházky romských dětí v Čechách i na Slovensku má v koncepcích obou zemí podobnou strukturu. Česká strategie se zaměřuje především na zohlednění kulturní identity romských dětí (zde budou mít školy s vyšším počtem těchto žáků možnost tento fakt využít a zapracovat do svého ŠVP) a zvyšování počtů asistentů pedagoga. Dále by měly být realizovány: sys-



tém podpory žáků při přechodu ze zvláštní (speciální) školy na školu základní, programy připravující romské děti k přijímacím zkouškám, kurzy pro romské matky (péče o dítě, šití apod.) a programy pro doplnění základního vzdělání. Slovenská koncepce preferuje zachování a podporu existence nultých ročníků a funkce asistenta učitele, legislativní řešení problematiky školní docházky mladistvých matek, kurzy na doplnění základního vzdělání a realizaci celodenního výchovného systému vyrovnávání individuálních rozdílů u žáků základních škol, legislativní řešení problematiky migrujících rodin a odstraňování příčin neplnění školní docházky. Velkou výhodou Slovenského státu oproti České republice je, že se při řešení romské problematiky může spoléhat na pomoc církve. S tou je přímo v koncepci MŠ SR počítáno např. při již zmiňovaném naplnění školní docházky romských dětí. Tento rozměr práce s romským etnikem je ve strategii MŠMT ČR zcela opomenut (to neznamená, že se církev ve vztahu k Romům neangažuje, jen to vypovídá o vztazích Česka a církve a možná i o vztahu čeští Romové a církve).

Kapitoly věnující se výchovnému poradenství jsou v obou případech velmi stručné. Popisují stávající systém výchovného poradenství ve srovnávaných zemích a orientují se především na poradenskou činnost při výběru povolání, kde si kladou za cíl zainteresovat rodinu žáka a dosáhnout spoluúčasti jejích členů při tomto rozhodování.

Podpora romských žáků při sekundárním a terciálním vzdělávání je v koncepci MŠMT ČR zpracována jako kapitola jediná. Obsahuje návrh na vytvoření institutu poradce, který by měl existovat ve městech s několika středními školami a určitým počtem romských studentů. Poradce by jim měl pomáhat řešit studijní, sociální i jiné problémy. Pracovní náplň institutu poradce se bude v jednotlivých lokalitách zřejmě velmi lišit a nebude tedy možné stanovit ji centrálně. Jakým způsobem bude stanovena náplň jeho činnosti zde vyřešeno není. Plánuje se zavedení kurzů, ve kterých se budou romští žáci připravovat k přijímacím zkouškám na střední, případně vysoké školy. Opomenuta nezůstala ani ekonomická situace mnoha romských rodin i nadále se bude pokračovat v systému poskytování finanční podpory romským studentům.

Středoškolské vzdělávání romské mládeže na Slovensku má své úkoly v jiné rovině, než je tomu v případě České republiky. Mezi jeho priority patří: inovo-

vat studijní programy na středních pedagogických školách s cílem umožnit přípravu žáků na výkon profese asistenta učitele, podporovat vznik internátních středních škol na základě integračních tendencí a spolužití minorit a majority, podpořit projekt otevření třídy s vyučováním na bilingvním gymnáziu J. Hronce v Bratislavě, projednat možnosti pracovního uplatnění zejména u absolventů dvouletých učebních oborů s asociací zaměstnavatelů. Vysokoškolské vzdělávání tvoří nejobsáhlejší a nejpodrobnější úsek celé koncepce MŠ SR. V části věnované vytvoření tzv. „rovnosti šancí“ jsou zmíněny dva základní aspekty pomoci romským studentům, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Preventivní aspekt pomoci je zaměřen na vyhledávání a následnou pomoc nadaným romským dětem, které by v sociokulturním prostředí, z něhož pocházejí, nemohly rozvíjet svůj talent či nadání. Kurativní aspekt zahrnuje pro tyto studenty systém tutorské pomoci prostřednictvím poradců z řad vysokoškolských učitelů. Mimo vlastní pomoc romským studentům je v této části koncepce pamatováno na nutnost vytvářet podmínky pro vysokoškolské vzdělávání odborníků, kteří by přispívali k řešení sociálních, ekonomických, kulturních, edukačních a politických problémů Romů žijících v podmínkách, které neodpovídají sociálnímu a kulturnímu standardu většinové společnosti. V oblasti přípravy učitelů a pedagogických a sociálních pracovníků je stanoveno dvanáct dílčích cílů a jejich podrobné rozpracování svědčí o tom, že tato část koncepce je zřejmě považována za stěžejní oblast ve vzdělávání romské populace v následujících letech. Je zde zahrnuta např. podpora výzkumu reálných výchovně-vzdělávacích podmínek, ve kterých probíhá výchova a vzdělávání romských dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, posílení těch složek učitelské přípravy, které směřují ke získávání odborných kompetencí nezbytných pro práci se sociálně znevýhodněnými skupinami osob, prostřednictvím volitelných předmětů vytvářet podmínky pro rozvoj odborných kompetencí, komunitní práce a komunitního vzdělávání, vytvářet podmínky pro organizování studentských stáží v lokalitách, kde mají studenti v budoucnu pracovat aj. Pokud odhlédneme při srovnávání těchto částí koncepcí od faktu, že v dokumentu MŠ SR je středoškolské i vysokoškolské vzdělávání zpracováno daleko podrobněji, vyvstane před námi opětovně rozdílnost vynakládání finančních prostředků. V české strategii jsou finanční prostředky určeny především romským

studentům ke zmírnění jejich tíživé sociální situace, na Slovensku je trendem vynakládat je především na výzkum a další vzdělávání.

V kapitole týkající se multikulturní výchovy (v případě české koncepce je tato kapitola nazvána výchova k toleranci) je zřejmé, že toto téma je lépe a konkrétněji zpracováno ve strategii MŠMT ČR. Rámcový vzdělávací program stanovil multikulturní výchovu jako jedno ze šesti povinných průřezových témat a ta se tak stala nedílnou součástí základního vzdělávání v mateřských školách, na 1. i 2. stupni základní školy, i na školách středních. Kvalita její výuky bude velmi závislá na tom, jaký prostor pro realizaci multikulturní výchovy jednotlivé školy ve svých školních vzdělávacích programech poskytnou.

Ve slovenské koncepci je problematika multikulturní výchovy zúžena jen na interakci Romové versus majoritní společnost. Úkoly v této oblasti jsou stanoveny následovně: doplnit obsah vzdělávání na základních a středních školách o romskou historii a kulturu, vypracovat didaktické materiály s tematikou romské historie a kultury, doporučit pedagogickým a filozofickým fakultám začlenit problematiku romské kultury a historie do obsahu vzdělávání, vytvořit podmínky pro vznik nového oboru romistika, romská historie a kultura na vysokých školách. Tyto části slovenské a české koncepce se porovnávají velmi těžko. V českém pojetí je multikulturní výchova pojata jako výchova k toleranci obecně, kdežto slovenská strategie se touto problematikou zabývá jen jako otázkou romského etnika. Nepodařilo se mi nalézt ani žádný jiný slovenský dokument, který by stanovoval teze multikulturní výchovy obecněji. Některé dílčí body společné s „českou“ multikulturní výchovou jsem našla jen v osnovách etické případně náboženské výchovy.

Závěr obou koncepcí je věnován vzdělávání dospělých Romů. Zejména je zde řešen problém, jak jim umožnit doplnění základního vzdělání a získat následně vzdělání střední. Ministerstvo školství České republiky ve spolupráci s ministerstvem práce a sociálních věcí připravují rozšířenou nabídku speciálních kvalifikačních a rekvalifikačních kurzů pro Romy. Dalšími úkoly české koncepce jsou: vytvářet a zavádět osvětové programy zejména pro romské matky (vaření, péče o dítě apod.), podporovat tzv. komunitní školy, ve kterých se uskutečňuje intenzivní spolupráce rodičů se školou. Slovenská strategie je v této části zaměřena především na vznik škol druhé šance. Jejich existence by měla přispět ke snížení počtu nezaměstnaných mladých lidí, kteří předčasně

ukončili své vzdělávání bez získání potřebné kvalifikace. Tyto školy by měly být úzce propojeny s partnerskými firmami v regionu, což by bylo zárukou vhodného vzdělání s perspektivou uplatnění absolventů na trhu práce. Výuka v těchto institucích bude probíhat jiným způsobem než ve standardních školských zařízeních, protože žáky škol druhé šance se stávají v naprosté většině mladí lidé, jejichž subjektivní předpoklady pro zařazení do standardní vzdělávací sítě jsou minimální. Tato závěrečná část srovnávaných koncepcí je pro budoucnost vzdělávání romského etnika přínosná zejména proto, že se zabývá možnostmi doplnění regulérního vzdělání a neodkazuje Romy, kteří své vzdělávání předčasně ukončili jen na rekvalifikační kurzy organizované úřady práce. Zaměstnavatelé totiž většinou neakceptují certifikáty z těchto krátkodobých kurzů jako dostatečnou kvalifikaci pro výkon určitého povolání, pokud uchazeč o zaměstnání nemá ukončený příslušný stupeň vzdělání. Je dobře, že již i ministerstva školství obou států pochopila, že žádný úřad práce nedokáže suplovat chybějící články ve struktuře školského systému a vzdělávání dospělých Romů se rozhodla řešit koncepčně.

## Anotace

Tato diplomová práce porovnává Českou republiku a Slovensko v přístupu k romskému etniku. Je zde popsán jejich příchod do srovnávaných států, postoj obyvatel a vládní politika, která byla vůči Romům v určitých historických obdobích uplatňována. Další část diplomové práce je zaměřena na způsoby vzdělávání romských dětí, které tyto státy v současnosti aplikují v praxi. Způsob, jakým budou Česká republika i Slovensko přistupovat ke vzdělávání romské populace v následujících letech je uveden v koncepcích MŠMT ČR „Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí“ a MŠ SR „Konceptia integrovaného vzdelávania rómských detí a mládeže vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania“.

## Seznam literatury

- BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha : Votobia, 2004.
- BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2000.
- BALVÍN, J. ŠVEJDA, G. a kol. *Romové a univerzity*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2000.
- BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha : Radix, 2004.
- BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Praha : CDK, 2003.
- BRDEK, M. *Trendy v evropské sociální politice*. Praha : ASPI, 2002.
- CLARK, C. *Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy and Traveller children in Europe*. London : Save the Children, 2001.
- COUSSEY, M. *Rámec integrační politiky*. Vydavatelství rady Evropy, 2000.
- DANČÁK, B. *Národnostní politika v postkomunistických zemích*. Brno : Masarykova univerzita, 2000.
- Dokumenty Evropské komise proti rasismu a intoleranci (ECRI), Praha : Dokumentační a informační středisko Rady Evropy, 2003.
- EURYDICE. *Klíčová témata vzdělávání I*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000.
- EURYDICE. *Poradní orgány a jiné formy účasti veřejnosti na školství zemí Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- EURYDICE, CEDEFOP. *Struktury systému vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích EU*. European communities, 1997.
- EURYDICE. *Vzdělávací systém České republiky*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000.
- EURYDICE. *Vzdělávací systém Francie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999.
- EURYDICE. *Vzdělávací systém Slovenska*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999.
- FRASER, A. *Cikáni*. Praha : Lidové noviny, 2002.
- GULOVÁ, L. ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Kabinet multikulturní výchovy*. Brno : Paido, 2004.
- HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. ŠEBKOVÁ, H. ŽIGOVÁ, A. *Romsko-český a*

- česko-romský kapesní slovník*. Praha : SPN, 1991.
- JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo (mo) logicus*. Praha : BMSS – Start, 2004.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Vzdělání – klíč ke změně společenské pozice romské komunity*, Ústí nad Labem : USEP, 2000.
- MAREŠ, M. *Etnické menšiny a česká politika*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004.
- MEYER, F. *Accueillir et scolariser les enfants Tsiganes et Voyageurs en classe ordinaire*. Metz : C.E.F.I.S.E.M., 2000.
- NÁLEVKA, V. *Světová politika ve 20. století*. Praha : Aleš Skřivan, 2000.
- NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003.
- NEČAS, C. *Českoslovenští Romové v letech 1938-1945*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
- NEČAS, C. *Historický kalendář*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999.
- PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha : SPN, 1983.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha : ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995.
- RENIERS, A. *Tsiganes et Voyageurs*. Metz : CASNAV, 2003.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998.
- SIROVÁTKO, T. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno : Masarykova univerzita, 2002.
- ŠATAVA, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha : Ivo Železný, 1994.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998.
- ŠOTOLOVÁ, A. *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada, 2000.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000.
- VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*.

Praha : PFUK, 1998.

[www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

[www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)

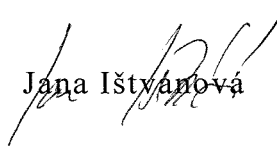
[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

[www.uradvlady.cz](http://www.uradvlady.cz)



**Souhlas s půjčováním diplomové práce**

Souhlasím s půjčováním diplomové práce „Romové a jejich vzdělávání v českých zemích a na Slovensku“.

  
Jana Ištvanová