

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání Romů na Kraslicku

Education of Romani people in the Kraslice region

Šimon Zoubek

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vzdělávání Romů na Kraslicku vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 21. dubna 2017

.....

### **Poděkování**

Děkuji paní doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za trpělivost a laskavý přístup a za odborné a užitečné rady.

## **ANOTACE**

Tato práce se zabývá vzděláváním Romů na Kraslicku. Krátce zmiňuje důležité milníky historie a následně se zabývá různými oblastmi romské kultury ve vztahu ke vzdělávání. S těmito oblastmi chce čtenáře seznámit a nabídnout mu tak hlubší vhled do romské mentality.

Výzkumná část analyzuje názory romských rodičů na základní školy na Kraslicku, které navštěvují jejich děti. Cílem je přispět k porozumění mezi jednotlivými stranami vzdělávání. K výzkumu byla použita kvalitativní metoda – polostrukturovaný rozhovor.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vzdělávání, Romové, Kraslicko, romština, sociální vyloučení, vzdělávací politika, neziskové organizace

## **ANNOTATION**

This thesis talks about the education of Romani people in the Kraslice region. It shortly mentions important milestones of the history and then deals with different areas of the Romani culture and how they are connected to education. The reader should be familiarized with these areas and offered a deeper insight into the Romani mentality.

The research part analyzes opinions of Romani parents on elementary schools in the Kraslice region, which their children attend. The objective is to contribute to an understanding between particular parts of education. For the research was used a qualitative method – a semi-structured interview.

## **KEYWORDS**

education, Romani people, Kraslice region, social exclusion, education policy, non-profit organizations

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Historie Romů na území České republiky.....	10
2.1	První zmínky .....	10
2.2	Důležité milníky od 15. do 18. století .....	11
2.3	Období od 19. století do 2. světové války .....	12
2.4	Druhá světová válka .....	13
2.5	Nový začátek aneb 1945 – současnost .....	14
3	Romský jazyk.....	16
3.1	Slovenská romština .....	17
3.1.1	Gramatika.....	17
3.1.2	Fonetika a intonace .....	18
3.1.3	Stylistická oblast .....	18
3.1.4	Slovní zásoba v oblasti školství .....	18
3.2	Romský etnolekt češtiny .....	19
3.3	Evropská charta regionálních či menšinových jazyků .....	20
3.3.1	Struktura charty.....	21
4	Romská rodina .....	23
4.1	Výchova .....	23
4.2	Funkce muže a ženy .....	24
5	Specifika vzdělávání romských žáků .....	25
5.1	Sociálně vyloučený žák.....	25
5.2	Sociálně vyloučený žák versus mentální postižení .....	26
5.3	Romský žák.....	26
5.3.1	Mateřská škola .....	26
5.3.2	Základní škola .....	27
5.3.3	Střední škola.....	28
5.4	Učitel romských žáků.....	28
5.4.1	Charakteristika správného učitele .....	28
5.4.2	Pravda, láska, dítě, čin.....	29
5.5	Asistent pedagoga .....	30
5.5.1	Vzdělávání asistentů pedagoga .....	31

5.6	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.....	32
5.6.1	Cíle Strategie.....	33
5.6.2	Etnické menšiny ve Strategii.....	33
5.6.3	Monitoring a vyhodnocení .....	33
6	Romové na Kraslicku.....	34
6.1	Počet Romů v Kraslicích.....	34
6.2	Vzdělávání .....	34
6.2.1	Mateřské školy .....	34
6.2.2	Předškolní příprava .....	34
6.2.3	Základní školy.....	35
6.3	Sociální služby poskytované neziskovými organizacemi .....	35
6.3.1	Kotec o. p. s.....	35
6.3.2	Člověk v tísní .....	36
6.3.3	Mateřský a dětský klub Šnek .....	36
6.3.4	Kazatelská stanice Českobratrské církve evangelické Sokolov .....	36
7	Výzkumná část.....	38
7.1	Metodologická východiska výzkumného problému .....	38
7.1.1	Cíl výzkumu .....	38
7.1.2	Výzkumné otázky.....	38
7.1.3	Výzkumný design.....	39
7.2	Realizace výzkumu .....	40
7.2.1	Lokalizace sběru dat.....	40
7.2.2	Výzkumný soubor .....	40
7.2.3	Způsob sběru dat .....	41
7.2.4	Způsob zpracování dat .....	42
7.3	Interpretace dat.....	42
7.3.1	Výzkumná otázka č. 1 .....	42
7.3.2	Výzkumná otázka č. 2 .....	44
7.3.3	Výzkumná otázka č. 3 .....	45
7.3.4	Výzkumná otázka č. 4.....	47
7.3.5	Výzkumná otázka č. 5.....	48
7.3.6	Výzkumná otázka č. 6.....	49
7.4	Výsledky výzkumu.....	51

8	Závěr .....	53
9	Seznam použitých zdrojů .....	54

## 1 Úvod

Romové přišli do Evropy před více než tisícem let. Během této doby byli častokrát podrobeni nelidskému zacházení, mnozí kvůli svému původu přišli o život, ale přesto tu s námi stále žijí.

Již dávno se stali Romové středem zájmu mnoha vědců a badatelů, kteří se snažili pochopit romskou kulturu a najít způsob, jak Romy úspěšně začlenit do většinové společnosti. Tento zájem trvá dodnes, ale ani během dlouhých staletí nenašli lidé cestu k dokonalému soužití. V médiích dennodenně čteme a slyšíme informace o problémech s Romy, v internetových diskuzích najdeme především nenávistné příspěvky, negativní vztahy pozorujeme i na ulicích.

V dnešní době existuje mnoho výborů a organizací, které se snaží vyřešit „romskou otázku“, tedy integraci Romů do většinové společnosti. I česká vláda si je této problematiky vědoma a hledá cestu ke šťastnému soužití. Malá města a obce s početnou romskou komunitou zakládají výbory pro řešení „romské otázky“. Bohužel je to často bez romského zastoupení.

Mnozí odborníci věří, že hlavní problém vězí ve vzdělávání. Dobré vzdělání vede často k lepší práci, čímž člověk zvyšuje svůj socioekonomický status, a tím se stává pro společnost významnější. Romové ale mívají ve školách obtíže. Tato práce se snaží zmapovat příčiny zmíněných potíží.

V textu jsou uvedeny důležité milníky romské historie. Domnívám se, že je důležité je znát pro hlubší pochopení romské národnostní menšiny. Neumíme si patrně ani představit, co všechno museli Romové vytrpět.

Tato práce si neklade za cíl vyřešit „romskou otázku“. Cílem práce je seznámit čtenáře s oblastmi důležitými pro snazší porozumění přístupu Romů k majoritnímu způsobu vzdělávání a typickými problémy, které nastávají u romských žáků základních škol. V praktické části se snaží především zjistit a analyzovat zkušenosti a z nich plynoucí názory na základní vzdělávání mezi Romy v jednom regionu s početnou romskou komunitou na západě České republiky. Výzkumná část probíhala pouze v romských



rodinách. Chtěl jsem, aby mohli Romové svobodně a anonymně vyjádřit své názory, protože jsou obvykle přehlíženi a jejich názory nemají velkou váhu.

Není možné a věřím, že ani chtěné, připravit Romy o jejich kulturu, zvyky a tradice. Musíme se naučit jim porozumět, respektovat je a naučit se s nimi žít, i když se někdy chovají jinak, než jak jsme zvyklí. K tomuto vzájemnému porozumění se snaží přispět i má práce.

## 2 Historie Romů na území České republiky

„*Jekhbuter bi kamavas te sikh'ol romaňi historija*‘ - Ze všeho nejvíce bych se chtěl naučit romským dějinám – byla nejčastější odpověď na otázku: co byste se chtěl naučit v kursu doplňkového vzdělání. Otázka byla položena v roce 1991 čtyřiceti sedmi Romům, většinou dopisovatelům měsíčníku *Amaro lav*. Čtyřicet dva z nich vyjádřilo touhu seznámit se s vlastními dějinami.“ (Hübschmannová in: Daniel, 1994, s. 5)

České dítě se už od malička učí českou historii, poznává velikány českých dějin od knížat a králů, přes vojevůdce či učitele až k dnešním prezidentům. Na druhou stranu romské dítě se ve škole o dějinách Romů nedozví nic. Takový člověk je jako *poletující list, který neví, ze kterého stromu jej vítr utrhl a kam jej zanes*e. (Daniel, 1994, s. 5)

### 2.1 První zmínky

Šotolová (2011, s. 18) uvádí jako první historický doklad o Romech v Čechách Popravčí knihu pánů z Rožmberka z roku 1399, v níž je psáno: „*Vedle několika Němců patřil k jeho druhům také Cikán, černý, Ondřejov pacholek.*“

Daniel (1994, s. 39) spolu s některými dalšími historiky považuje za nejstarší písemnou památku, jež prokazuje příchod Romů, Dalimilovu kroniku. V ní se píše:

*„Léta od narozenie Jezu Krista milostivého  
Po tisíciu po dvú stú po čtyrech dcétech druhého  
Kartasi jdiechu,  
Taterščí spytáci biechu,  
Na pět set těch lidí jdieše,  
a tento obyčej jich bieše,  
Klobúčky vysoké velmi jmějiechu,  
rícho krátké a toboľky nosiechu.  
Všickni v nohavičkách chodiechu,  
holi dluhé v rukú drziechu.  
Když píti chtiechu, s břéha nakľoňmo pijiechu,  
když chleba prosiechu „Kartas boh“ tak mľuviechu;  
proto jim Kartasi vzděchu.“*

První kritický vydavatel Dalimilovy kroniky, historik Josef Jireček, tvrdí, že je velmi pravděpodobné, že Kartasi byli Romové. Myslí si, že slova „Kartas boh“ jsou v romštině a znamenají „nastal hlad“. Kartasi takto prosili o chleba. (Daniel, 1994)

Ať tak či onak, Šotolová i Daniel uvádí stejnou zprávu z roku 1416 ze Starých letopisů českých: „...*také toho léta vláčili se Cikáni po České zemi a lidi mámili.*“ Rok 1417 je brán jako oficiální rok příchodu Romů do střední Evropy, tedy i do českých zemí. (Šotolová, 2011, s. 18)

Evropané přijímali Romy s obavami a nepochopením. Nebyli na jejich způsob života zvyklí a nerozuměli mu. Všechny prameny z tohoto období nicméně pochází z rukou příslušníků jiných národů. Romové sami o sobě nic nenapsali. Kromě toho je dost dobře možné, že evropští historici někdy za Romy pokládali i jiné skupiny lidí. (Liégeois, 1995)

## **2.2 Důležité milníky od 15. do 18. století**

V průběhu 15. století přicházelo do českých zemí stále více Romů kvůli lepším životním podmínkám. Přibývá zpráv o jejich pobytu na mnoha místech v Čechách. Jen výjimečně jsou tyto zmínky kladné. Spolu s tím přichází na řadu i první protiromská opatření. Za jedno z největších můžeme považovat patent císaře Leopolda I. z roku 1688. V něm všechny Romy vypověděl ze země. Jelikož však tento patent neměl moc vysoké praktické uplatnění, přichází 21. srpna 1689 nařízení od místodržících Českého království, že všichni Romové musí do tří dnů opustit zemi, jinak budou oběšeni. O několik let později, roku 1697, vydává císař Leopold I. další patent, v němž Romy prohlašuje za psance. Muže smí kdokoli bez obav zavraždit, ženám a dětem mají být uřezány nosy a uši. (Šotolová, 2011)

Přes všechna drastická nařízení, která byla vydávána i v průběhu 18. století, zůstává mnoho Romů na našem území. V době osvícenství konečně přichází zmírnění perzekuce Romů. Marie Terezie roku 1749 povoluje trest smrti Romů až při třetím dopadení, jinak nařizuje pouze vypovězení.

Roku 1761 pak Marie Terezie vydává nařízení o úplné asimilaci. Romové se museli usadit ve městě nebo na vesnici a nesměli používat romštinu. Romské děti od dvou do čtyř let

byly odebírány rodičům a dávány do rolnických rodin na výchovu. Rodiče měli přísně zakázán jakýkoliv kontakt se svými dětmi.

Podle nařízení Josefa II. z roku 1782 musí romští rodiče dohlížet na školní docházku svých dětí. Zároveň se je snaží pokřesťanštit, mají chodit do kostela a slavit křesťanské svátky. (Šotolová, 2011)

### **2.3 Období od 19. století do 2. světové války**

Ve čtyřicátých letech 19. století vychází další protiromská opatření. Při příchodu na naše území měli být Romové bez cestovního pasu posíláni zpět. Stejně tak pokud nemohli prokázat řádný výdělek.

Vůbec nejpřísnějším opatřením byl výnos vídeňského ministerstva vnitra z roku 1888. Při neprokázání výdělků následoval soud a umístování Romů do donucovacích pracoven, docházelo k dezinfekci romských táborů, jejichž obyvatelé byli v rámci odvěšvení stříhání dohola. Potulným skupinám byl zabavován majetek včetně zvířat. Tento výnos platil až do roku 1927.

V roce 1916 dochází k významnému pokusu o usazení kočovných Romů. Každému z nich byla stanovena obec jako jejich bydliště. Museli odevzdat všechny doklady, cennosti, zbraně a vozy obci do úschovy. Jejich koně byli poskytnuti armádě. Všem Romům nad 12 let byly vystaveny tzv. cikánské legitimace, které museli mít stále u sebe. Svou obec nesměli opouštět bez povolení. Při pokusech o nedodržování jakéhokoliv z těchto nařízení bývali Romové umístováni do pracovních táborů. (Šotolová, 2011)

Po skončení první světové války se počet Romů začal prudce zvyšovat. Proto se rozrůstaly staré osady, ale také začaly na okrajích měst a vesnic vznikat nové romské kolonie. Hlavním zdrojem obživy byla příležitostná práce či malá krádež. Jelikož se rozevíraly pomyslné nůžky mezi bohatými na jedné straně a chudými na straně druhé, zhoršovalo se i postavení romského obyvatelstva. (Daniel, 1994)

## 2.4 Druhá světová válka

I přes všechna hrozná opatření a výnosy, které už Romové v historii zažili, to nejhorší mělo teprve přijít. Období druhé světové války je to nejsmutnější v jejich dějinách.

Krátce poté, co se Adolf Hitler v roce 1933 dostal k moci tím, že se stal říšským kancléřem, začalo Německo provádět rasovou politiku. Roku 1935 byli Romové spolu s Židy označeni za rasy neárijské krve. V roce 1936 vznikl v Německu pod vedením dr. Roberta Rittera tzv. Ústav pro rasovou hygienu. Ten měl zkoumat rasy neárijské krve. Podle Rittera musí být trvale zamezeno rozmnožování těchto „asociálních a neužitečných cikánských míšenců“. Navrhoval nedobrovolnou sterilizaci všech Romů a jejich zachycení ve velkých pracovních táborech. Takové sběrné tábory byly od roku 1936 až do konce války v Marzahnu u Berlína a Magdeburku.

Na českém území vznikaly kárné pracovní tábory pro osoby „štítící se práce“, do nichž byli Romové často posíláni jen pro svou barvu kůže. Nejvýznamnější byly v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu.

16. prosince 1942 Heinrich Himmler vydal rozkaz o deportaci romského obyvatelstva do cikánského tábora v Auschwitz II-Birkenau. K tomu fakticky došlo v lednu následujícího roku.

Koncentrační tábor v Osvětimi (Auschwitz) se skládal ze tří částí. Cikánský rodinný tábor byl součástí části druhé – Birkenau. Měl rozlohu 150x750m a bylo v něm evidováno téměř 21 000 Romů. *„Při příjmu dostali všichni pruh bílého plátna, na kterém byl vyznačen černý trojúhelník (Romové byli zařazeni mezi asociály), písmeno Z (Zigeuner) a číslo. Tento proužek označeného plátna nosili přišitý na oděvu na levé části prsou, muži rovněž na vnějším švu pravé části kalhot. Pro potíže při identifikaci mrtvých měli od jara 1943 vytetováno na levém předloktí písmeno Z s číslem.“* (Šotolová, 2011, s. 25-29)

Vězni zažívali kruté zacházení. Práce byla tak dlouhá a těžká, že mnoho z nich zemřelo vyčerpáním nebo hladem. Dokonce se tam nenacházela ani pitná voda. Při inspekci v březnu 1943 Himmler nařídil tábor zničit spolu se všemi, kdo nejsou schopni práce. Ostatní byli převezeni do jiných táborů. V následujících měsících byli odvázeni mladí muži a ženy do různých táborů v Německu. *„Zbytek, zejména starší muži, ženy a děti, byl*

*v noci z 2. na 3. srpna 1944 usmrcen v plynových komorách. Tu noc bylo zavražděno asi tři tisíce Romů.*“ (Šotolová, 2011, s. 29-30)

Během druhé světové války zahynulo zhruba 6500-7000 českých Romů. Nacistické hrůzy jich přežilo jen asi 500. (Daniel, 1994 a Šotolová, 2011)

## **2.5 Nový začátek aneb 1945 – současnost**

Válku přežilo jen několik desítek rodin českých Romů. Slovenští Romové koncentračním táborem unikli, ale po návratu z táborů pracovních našli své předválečné domovy ve špatném stavu. Začaly vznikat nové kolonie, avšak mnozí slovenští Romové raději odešli v první migrační vlně s vidinou lepšího života na české území, které nebylo válkou tolik zničeno. Stěhovali se především do průmyslových oblastí a do pohraničí. (Davidová, 1995)

V roce 1950 se začalo blýskat na lepší časy. Romové se konečně dočkali zrovnoprávnění, vláda zahájila výstavbu cest, studen, hygienických zařízení či elektrifikace na nejproblematictějších místech.

Velkým problémem zůstávala negramotnost. V letech 1951-1952 vzniknul tzv. alfabetizační program, který se snažil negramotnost odstranit, ale nesetkal se s velkým úspěchem.

Kvůli marné snaze v uplynulých letech hledala vláda v druhé polovině 50. let nové řešení tzv. cikánské otázky na území Československa. „Řešení“ přišlo v roce 1958, kdy byl sepsán zákon č. 74/58 Sb. o trvalém usídlení kočujících osob. Ten vstoupil v platnost následujícího roku. *„V chladné noci ze 3. na 4. února 1959 přišli do romských rodin sčítací komisaři, vzbudili dospělé i děti a sepisovali přítomné. Ve které obci či městě té noci, toho dne byli tito Romové přítomni, ta obec je dostala ,na starost‘ jako ,domovská obec‘ a měla podle uvedeného zákona povinnost jim zařídit aspoň provizorní ubytování, práci pro muže a zařazení do školní výchovy pro děti, podle potřeby i lékařské ošetření. Kola od vozů byla násilně sundána a koně obvykle odvedeni na prodej.*“ (Davidová, 1995, s. 197-198)

Po této události se měli Romové naučit žít usedle a plnit všechny své občanské povinnosti včetně povinné školní docházky dětí. Ač to majoritní společnost vyžadovala, změna nebyla možná ze dne na den. A tak problémy v soužití přetrvávaly.

V 60. letech se plánovala likvidace více než 600 osad s následným přesunem Romů do předem přidělených krajů a okresů. Tento nápad byl nazýván jako koncepce „řízeného rozptylu“. Z plánovaných 14 000 Romů, kteří měli být tímto způsobem přesunuti, se jich nakonec přestěhovalo jen něco málo přes 3 000. (Davidová, 1995)

Důležitou událostí pro Romy v Československu bylo založení Svazu Cikánů-Romů v České i Slovenské republice v roce 1969. Tím se konečně začínají sami Romové podílet na své integraci, stávají se spoluodpovědnými. Svaz je roku 1973 patrně z politických důvodů zrušen. (Šotolová, 2011)

V listopadu 1989 se českoslovenští Romové začleňují do Mezinárodní unie Romů, čímž začíná romské „obrození“. Romové si uvědomují své romství a dokonce zakládají první romskou politickou stranu – Romskou občanskou iniciativu. Ta se dokonce v červnu 1990 dostává do parlamentu.

Ač toto nadšení Romům vydrželo jen několik let a postupně se vytratilo, dosáhli v první polovině 90. let významných úspěchů: výuka romského jazyka a romistiky na vysokých školách, vznik Muzea romské kultury v Brně, založení Hudební školy pro romské děti v Olomouci, vydávání romských časopisů či vydání Romsko-českého a česko-romského slovníku. (Davidová, 1995)

### 3 Romský jazyk

Jan Horváth

#### **Kal'i ruža**

*Kal'i ruža baril'as,  
ňiko la na sadzind'a,  
ňiko la na vičind'a,  
kasko kampil'a?  
Kale jakha, kale jakha,  
soske jon roven?  
Ňiko pre kal'i ruža  
paňi na čhivel,  
lačho lav na phenel,  
dikhen ake – mek dživel!  
Kale jakha, kale jakha,  
soske jon roven?  
O šil, e bokh, o meriben,  
andro jilo o pharipen.  
Savoro cha'as e kal'i ruža,  
dikhen, mek dživel!  
Kale jakha, kale jakha,  
soske jon asan?  
Kodi kal'i ruža  
imar nane korkori,  
hin la parňi phenori.  
Save šukar hine jekh paš aver!  
Savoreha pen ulaven,  
jekh paš aver chudela,  
te merel na dela.*

přeložila Milena Hübschmannová

#### **Černá růže**

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



### 3.1 Slovenská romština

Předem je třeba říci, že romských dialektů je mnoho. Jejich mluvčí byli ovlivněni jazykem oblasti, ve které pobývali delší dobu. Jednotlivé dialekty jsou mezi sebou více či méně srozumitelné. Romština jako taková má svůj původ v severoindických jazycích, s nimiž má základní slova stejná či podobná. (Liégeois, 1995)

Slovenská romština není myšlena jako jazyk, kterým mluví Romové žijící na Slovensku nebo občané Slovenské republiky. Jde o jazyk, který vzniknul dlouholetým kontaktem Romů se Slováky. A potomci těchto Romů nyní mohou žít třeba v Německu nebo v České republice, ale stále mluví slovenskou romštinou. (Hübschmannová, 1998) Slovenští Romové tvoří asi 80% Romů na území České republiky. (Reischlová, 2007)

#### 3.1.1 Gramatika

Rozdílů mezi češtinou a romštinou je mnoho. Z těch největších můžeme jmenovat tyto: jedenáct slovních druhů, osm pádů, pouze dva rody (mužský a ženský) a další.

Podívejme se nyní trochu podrobněji na rody. V romštině oproti češtině chybí neutrum. Vezměme si jako příklad slovo (to) slunce – o kham (v romštině mužský rod značí o, ženský e). Romské dítě pak může jednoduše napsat: „*Já sem namaloval sluničko moc červenýho.*“ (Hübschmannová, 1998, s. 76)

Rozdíly v pádech a předložkách jsou dalším složitým problémem pro romské děti. Hübschmannová (1998) uvádí dvojí typ chybování:

1. typ: mluvčí převádí gramatiku z jazyka vlastního do jazyka nového
2. typ: mluvčí si myslí, že se jeho gramatika do nového jazyka nehodí, proto použije gramatiku nového jazyka ve chvíli, kdy se výjimečně neužívá

Druhému typu se v angličtině říká „over-correction“, nadměrná správnost. Když se tedy Romové naučí, že v češtině se se sedmým pádem pojí předložka „s, se“, mohou pak díky nadměrné správnosti říci: *namaž si to s máslem nebo bouchni do toho s kladivem*, atd.

### 3.1.2 Fonetika a intonace

V této jazykové oblasti není moc veliký rozdíl.

Romština má tzv. přídechové hlásky. Ke každé z nich náleží její párová nepřídechová: č-čh, k-kh, p-ph, t-th. Pokud nedodržíme rozdíl ve výslovnosti, může dojít k velké změně významu slova či věty, např. „hin man pharipen“ (mám smutek) a „hin man phari phen“ (mám těhotnou sestru).

Čeština nemá romské ľ, romština nemá české ř.

Romština má přízvuk většinou na předposlední slabice, odlišně se vyslovují délky samohlásek. Melodie romštiny je velice odlišná.

Těmito rozdíly je poznamenán i psaný projev Romů, správný pravopis je pro romské děti mnohem těžší než pro děti české. (Šotolová, 2011)

### 3.1.3 Stylistická oblast

Jednotlivé jazyky se od sebe liší i tím, že si pod jedno slovo spojily více významů, pro něž v jiném jazyce existuje několik různých slov. Porovnáme-li češtinu a romštinu, pak máme kupříkladu romské sloveso *anel*, které v češtině znamená *přinést*, *přivést* nebo *přivézt*. Nebo sloveso *džal*, v češtině *jít* nebo *jet*.

Naopak české slovo *chlapec* se do romštiny dá přeložit jako *čhavo* nebo *raklo*. Jde o to, jestli je to chlapec romský (*čhavo*) nebo neromský (*raklo*).

### 3.1.4 Slovní zásoba v oblasti školství

Mnoho slov, která jsou pro neromské děti jednoduchá, může činit problémy dětem romským hned během prvního dne či týdne ve škole.

Výrazy poschodí, patro, přízemí, schody, schodiště či chodba jsou jasné pro každého neromského prvňáka. Romové dlouho žili (a někteří v osadách ještě žijí) v domech, které mají pouze jeden pokoj. Tato slova tedy neexistují v tradiční romské slovní zásobě, a proto mohou činit romským žákům potíže. Někdy se kvůli tomu mohou hůře orientovat v budově školy.

Slova taška, učebnice, slabikář, čtvrtka, penál nebo modelína patří také do oblasti školního „slangu“. Češi, jejichž předci po mnoho generací prošli povinnou školní docházkou, s takovými slovy vůbec nemají problém. Romovi, jehož předkové byli často negramotní, se tato slova tak známá zdát nemusí.

Další problémy se mohou vyskytnout u nadřazených pojmů. Rodiče, sourozenci, pomůcky, ovoce, obuv nebo dobytek jsou slova označující množinu různých jednotlivostí. Romům je toto spojování odlišných slov pod jeden pojem cizí, vyjadřují je opisem nebo víceslovným pojmenováním, např. e daj o dad (dosl. matka otec) pro rodiče, phrala pheňa (dosl. bratři sestry) pro sourozence nebo graja gurumňa (dosl. koně krávy) pro dobytek. (Žlnayová, 1995)

Účastníci kurzu romštiny v roce 1970 napsali: „... *teprve, když jsme v hlavě lovili ta nejjednodušší romská slova, potýkali se s pády a předložkami, zastyděli se při každé špatné koncovce, uvědomili jsme si, jak je asi našim romským žákům ve škole, kde se musí vyjadřovat jazykem, který jim není vlastní...*“ (Hübschmannová, 1998, s. 79-81)

### **3.2 Romský etnolekt češtiny**

Romové přišli po druhé světové válce na naše území především za prací a za lepším životem. Zde nemohli žít všichni společně, ale byli rozptýleni. To ovlivnilo jejich komunikaci. Se zaměstnavateli, popř. se zákazníky museli mluvit česky, používat romštinu na veřejnosti či ve školách bylo zakázáno. Také sociální pracovníce napomínaly romské rodiče, aby na své děti mluvili česky, aby z nich „něco bylo“.

A tak rodiče začali na své děti mluvit česky. Ale jaká to bylo čeština? Taková, jakou pochytili na ulici, v práci, zkrátka od lidí, kteří byli ochotní se s nimi bavit. Do jejich českého jazyka se dostávaly nadávky, které slýchali, úřednické fráze od sociálních pracovníků, výrazy z televizních seriálů. Významu mnoha českých slov navíc plně nerozuměli, spíše ho jen tušili. Takto získanou češtinou se pak sami museli vyjadřovat a předávat ji svým dětem. (Hübschmannová, 1998)

Podobně píše Říčan (1998, s. 42): „*Romové se nejvíce učí česky od těch Čechů, kteří jsou ochotní s nimi mluvit. Jsou-li to kopáči na stavbě nebo mladíci v pochybných partách, nedivme se, že od nich pochytili primitivní a vulgární řeč, hrubost a sprostotu. Učitelé*

*zjišťují, že romské děti používají, a to i když mluví s nimi, vulgárních slov, aniž mají tušení o tom, že jsou společensky nepřijatelná.“*

Romský etnolekt češtiny je definován jako *nestálá forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace používá jako druhý, ale který je velmi ovlivněn jazykem vlastním, prvním.* (Reischlová, 2007, s. 41)

### **3.3 Evropská charta regionálních či menšinových jazyků**

(dále jen „Charta“)

V evropských státech často žijí minority, které tradičně používají jiný jazyk, než jakým mluví většinová společnost. Skupiny těchto lidí mohou být různě velké, od tisíců až po miliony. Jelikož na ně majorita ne vždy pohlíží kladně, rozhodly se různé orgány Rady Evropy, že vypracují dokument, který tyto určité jazyky bude chránit, čímž bude přispívat k uchování a rozvoji evropských kulturních tradic a kulturního bohatství. (Reischlová, 2007)

Charta byla vydána Radou Evropy v roce 1992 ve Štrasburku a vstoupila v platnost v březnu 1998, kdy byla ratifikována prvními pěti státy.

Česká republika ji podepsala v roce 2000, účinnosti nabyla 1. března 2007.

Charta hned ze začátku definuje tyto regionální či menšinové jazyky jako ty jazyky, které jsou:

*- tradičně užívány na daném území státu občany tohoto státu, kteří tvoří skupinu početně menší než ostatní obyvatelstvo státu;*

*- odlišné od úředního jazyka (úředních jazyků) tohoto státu; neoznačuje dialekty úředního jazyka (úředních jazyků) státu, ani jazyky migrantů* (Charta, článek 1, Štrasburk, 1992)

Jelikož Charta nedefinuje, o které konkrétní jazyky v jednotlivých státech jde, musí je každá země vybrat samostatně. Pro Českou republiku byly zvoleny následující jazyky: slovenština, polština, němčina a romština.

Kromě České republiky uvádějí romštinu ve své deklaraci Charty ještě následující státy Evropské unie: Německo, Finsko, Švédsko, Nizozemí, Slovinsko. První z nich bylo Německo. (Šotolová, 2011)

### **3.3.1 Struktura charty**

#### **3.3.1.1 Část I – Obecná ustanovení**

Vymezuje pojmy *regionální či menšinové jazyky, území, kde je regionální či menšinový jazyk užíván* či výraz *neteritoriální jazyky*. Ty označují jazyky tradičně používané občany státu, které jsou jiné, než užívá zbytek obyvatel, ale není možné je spojit s konkrétní oblastí.

Část I dále obsahuje důležité praktické informace včetně závazků, které musí státy při podpisu přijmout. (Charta, část I, Štrasburk, 1992)

#### **3.3.1.2 Část II – Cíle a zásady**

Charta stanovuje všeobecné principy, které musí státy plnit. Jde především o podniknutí potřebných kroků k ochraně a zachování těchto jazyků.

Mezi základní požadavky mj. patří:

- uznání regionálních či menšinových jazyků jako výrazu kulturního bohatství
- respektování zeměpisných oblastí jednotlivých regionálních či menšinových jazyků tak, aby jim územněsprávní členění nebylo na překážku
- usnadňování užívání regionálních či menšinových jazyků v ústní i písemné formě
- poskytování prostředků pro výuku a studium regionálních či menšinových jazyků
- poskytování možností pro učení se regionálním či menšinovým jazykům osobám, které v dané oblasti žijí, ale jazyk neumí
- prosazování studia a výzkumu regionálních či menšinových jazyků na vysokých školách
- zákaz diskriminace osob užívajících regionální či menšinové jazyky

(Charta, část II, Štrasburk, 1992)

### **3.3.1.3 Část III – Opatření na podporu užívání regionálních či menšinových jazyků**

Charta vymezuje konkrétní opatření k naplňování výše uvedených cílů v následujících oblastech: vzdělávání, soudní orgány, orgány veřejné správy a veřejné služby, hromadné sdělovací prostředky, kulturní činnost a kulturní zařízení, hospodářský a společenský život a příhraniční výměny.

Z uvedených konkrétních opatření si každá země musí vybrat alespoň 35 pro každý jazyk a snažit se je naplňovat. (Charta, část III, Štrasburk, 1992)

Protože Česká republika zvolila romštinu jako neteritoriální jazyk, je u nás chráněna pouze ustanoveními části II. (Reischlová, 2007)

### **3.3.1.4 Části IV a V**

Část IV stanovuje kontrolní mechanismy. V tříletých intervalech musí být generálnímu tajemníkovi Rady Evropy předávány zprávy o politice prováděné podle částí II a III.

Část V obsahuje závěrečná ustanovení.

## 4 Romská rodina

Rodina má pro Romy velký význam jako základní sociální jednotka, v níž se zabezpečuje výchova, ochrana a reprodukce jedince. Je místem stability a zázemí, solidarity a pochopení. Nedá se chápat jako několik jedinců, ale jako celek, který je jednotný vůči okolí. Každý jedinec koná ve jménu rodiny. Po svatbě bude v nové rodině prezentovat kulturu rodiny původní. Pokud v nové rodině dojde ke konfliktu, vrátí se k rodičům. (Liégeois, 1995)

### 4.1 Výchova

Romské děti v drtivé většině nechodí do mateřských škol. Veškerá předškolní výchova je realizována doma, děti nemají zkušenost s jinými než romskými dětmi. Sourozenců mají obvykle více, než je běžné.

Děti jsou od útlého věku vedeny k samostatnosti. Jsou zasvěcovány do problémů dospělých a pomáhají je řešit. Rodiče s nimi brzy jednají jako s rovnocennými partnery. To je jeden z důvodů, proč dříve dospívají. Jejich myšlení je konkrétní a v přítomnosti, moc nepřemýšlí o tom, co bude.

Tento postoj se patrně dědí z minulosti, kdy samostatnost dětí byla nutná k přežití rodu. Romské děti tímto způsobem ale přicházejí o dětství, které prožívají jejich neromští vrstevníci. Rodiče děti učí jenom tomu, co je nezbytně nutné.

Kolektivní zodpovědnost vede často k tomu, že jedinec nemá žádné individuální životní ambice, které jsou bezpodmínečně nutné k přežití v současném světě. Tento fakt je zásadní pro vzdělávání Romů. Pedagog musí najít způsob, jak v dětech pěstovat individualitu, ale zároveň nenarušovat zákonitosti romské rodiny. (Balabánová, 1995)

Podobně mluví ve svých vzpomínkách G. Demeter (in Hübschmannová, 1998, s. 117-118): „*Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksí samočinně. (...) Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vyvstane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo. A všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak. Naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na něj dívali úkosem. Romové se dělili nejen o chleba, ale i o názory. (...) Ale ve škole se najednou chce na dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a*

*nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo. (...) Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdoví, jestli by se nesnažila romské rodiče ‚převychovat‘, ‚zcivilizovat‘. Záleží na tom, jak je učitelka citlivá, jak je vnímavá, jak je rozumná, jak je lidská.“*

## **4.2 Funkce muže a ženy**

Na rozdíl od dnešní genderově vyrovnané majoritní společnosti zůstávají funkce muže a ženy v romské rodině velmi odlišné.

Postavení ženy bylo donedávna velmi nízké, podřadné. Žena byla (a je často dodnes) považována za méně důležitou, dobrou jen k milování, plození dětí, úklidu a vaření.

Žena zabezpečuje pro rodinu každodenní potřeby a obživu. Také vyřizuje administrativní záležitosti na úřadech. Doma se stará o výchovu malých dětí a dcer až do svatby. Dohlíží na vzdělávání dětí.

Muž je nositelem prestiže a hlavou rodiny, má rozhodující slovo. Nebývá často doma. Je v práci nebo s přáteli, udržuje společenské kontakty.

Mladý chlapec pracuje se svým otcem, děvče s matkou. Každý se učí zodpovědnosti v té oblasti, do které patří svým pohlavím. Chlapec tak může kupříkladu pomáhat vyřizovat obchodní záležitosti, děvče se stará o mladší sourozence, připravuje jídlo či pomáhá při nákupech. Každý ví, jakou má v rodině úlohu. (Liégeois, 1995)



## 5 Specifika vzdělávání romských žáků

### 5.1 Sociálně vyloučený žák

Jelikož se množina romských žáků a množina sociálně vyloučených žáků z velké části překrývají, budeme se krátce věnovat i tématice sociálního vyloučení.

Charakteristika sociálně vyloučeného žáka

Sociální vyloučení nastává často právě u romských dětí. Kaleja (2014) tvrdí, že důsledky tohoto vyloučení zasahují do několika dimenzí – socio-ekonomické, kulturní a politické. Konkrétně je ukazuje na příkladu dvou desetiletých Tomášů.

Tomáš A vyrůstá v podnětném rodinném prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Jeho rodiče pracují, mají standardně vysoký měsíční příjem, aktivně se věnují dětem. Tomáš A navštěvuje kulturní představení, muzea, je přihlášen do zájmových kroužků. Jezdí s rodiči na dovolenou k moři nebo na hory. Rodiče mají alespoň základní přehled o právním systému, dítě je vedeno k respektování práv a povinností.

Tomáš B nevyrůstá v podnětném rodinném prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, pobírají sociální dávky. Jejich společenské postavení je velice nízké. Rodiče se dětem aktivně nevěnují. Tomáš B nikdy nebyl v divadle nebo v kině, neví, co by mohl najít v muzeu. Nechodí do žádného kroužku. O prázdninách je doma, čas tráví venku bez dohledu rodičů. Rodiče se neorientují v systému práva, znají jenom své nároky v oblasti finančních příspěvků od státu.

Kaleja dále uvádí příklady konkrétních rozdílů, které jsou důsledkem sociálního znevýhodnění:

- standard bydlení
- startovací vzdělávací linie
- styl a kvalita stravování
- styl odívání
- hygiena
- vztah k práci, pracovní morálce
- podmínky rozvoje schopností

- vztah k estetice a jeho hodnotě, ke kulturním společenským hodnotám
- předpoklady k deviantnímu chování, k problémům a poruchám chování

*„Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležité [sic!] multidisciplinární přístup – spolupráce školy a odborných pracovišť (PPP, SPC, SVP, OSPOD, klinická psychologie, neziskové a dobrovolné organizace – Člověk v tísni atd.).“ (Kaleja, 2014, s. 83)*

### **5.1.1 Sociálně vyloučený žák versus mentální postižení**

Velkému procentu romských žáků bývá diagnostikována lehká mentální retardace. Z průzkumu MŠMT z roku 2010 vyplývá, že zařízení pro žáky s lehkým mentálním postižením navštěvuje 26 % romských dětí. Z majoritní společnosti jsou to ovšem pouze 2 – 3%. Jak je to možné?

Tento problém je úzce spojen s diagnostickými testy. Dovednosti, ke kterým jsou vedeny děti romské, bývají často diametrálně odlišné od dovedností, jimž se učí od mala děti majoritní společnosti. Dalším problémem bývá jazyk. Čeština není pro mnohé romské děti jejich mateřským jazykem.

Jen těžko může někdo věřit tomu, že by mezi romskou populací v porovnání s majoritou bylo 10x větší zastoupení dětí s lehkou mentální retardací.

Česká školní inspekce provedla v roce 2009/2010 šetření ohledně správnosti vřazování žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Z výsledků vyplývá, že někteří romští žáci byli do speciálních tříd zařazeni protizákonně. (Kaleja, 2014)

## **5.2 Romský žák**

### **5.2.1 Mateřská škola**

Protože mateřská škola není (zatím) v České republice povinná, nenavštěvuje ji mnoho romských dětí. Šotolová (2011) tvrdí, že je třeba zvýšit počet romských dětí, které chodí pravidelně do mateřské školy. Tam by se mělo romské dítě připravit k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci. Všechny děti společně se zároveň mohou učit toleranci a společnému soužití.

Mezi hlavní úkoly patří zvýšit úspěšnost romských žáků na základních školách skrze zlepšení jejich jazykové situace, motivovat žáky a jejich rodiče ke vzdělávání a co nejvíce využívat přirozených schopností pro přípravu na povolání.

Pozitivní atmosféru lze pro výchovu romských dětí v mateřských školách vytvořit např. využitím romštiny skrze romské dobrovolníky nebo alespoň základní slovní obraty z úst učitelky.

Stejného názoru je Balvín (2004). Podle něj romské děti, které začnou chodit rovnou do základní školy, selhávají v mnoha směrech. To je způsobeno bariérami jazykovými, kulturními a sociálními.

### **5.2.2 Základní škola**

Podobně jako odmítavý způsob výchovy v rodině vede často k vytvoření agresivní, citově labilní osobnosti, uchylují se často ke stejnému přístupu i učitelé na českých základních školách. To pak vede ke kázeňským problémům, protože děti mají tendenci reagovat na represivní povahu školy skrytou nebo otevřenou rebelií.

Na druhé straně můžeme vidět (především v jiných státech) humanistické školy s přátelskou atmosférou, jejichž žáci jsou pozitivně ovlivněni vřelejšími vztahy ze strany učitelů. (Balvín, 2004)

Balvín navrhuje řešení plněním následujících bodů:

- prosazování osobnostně rozvíjejícího modelu školy místo silově nátlakového, na nějž jsme zvyklí;
- využívání různých vyučovacích metod za účelem oslovení co nejširšího spektra žáků;
- princip alternativnosti – diferencované přístupy respektující individuality.

Šotolová (2011) připomíná důležitost objektivního posuzování míry připravenosti romských dětí na povinnou školní docházku. Od jejího začátku pak:

- pěstovat v romském dítěti pocit lidské důstojnosti pomocí pozitivních informací o romské kultuře a historii;

- zřizovat vyrovnávací třídy s malým počtem žáků pro překonávání jazykových a jiných problémů ve vzdělávání;
- rozvíjet přirozené schopnosti a zájmy romských žáků (tanec, zpěv apod.);
- zavést volitelnou výuku romštiny.

### 5.2.3 Střední škola

Mezi Romy je bohužel stále příliš mnoho jedinců, kteří neukončí základní vzdělání. Je třeba zřizovat speciální rodinné školy, kde si žáci mohou doplnit učivo a získat dovednosti chybějící pro vedení domácnosti, péči o rodinu nebo orientaci ve společnosti.

Na odborných učilištích by bylo vhodné zřizovat učební obory vycházející z romských tradic: košíkářství, hrnčířství, kotlářství apod. (Šotolová, 2011)

### 5.3 Učitel romských žáků

Na všechny učitele jsou kladeny vysoké nároky. U učitelů romských žáků jsou snad ještě o něco vyšší. Učitelské vzdělávání nezahrnuje pouze osvojování racionálních poznatků a technik pro předávání těchto poznatků dětem. Učitel musí přijmout specifika romské kultury, učit se metody optimální komunikace nejen s romskými žáky, ale s celou romskou komunitou.

*„Pojem vzdělání učitele romských dětí chápu jako určitý stupeň poznatků ze svého oboru, které jsou organicky spojeny s emocionálním, etickým a axiologickým vztahem k romské komunitě jako nositeli odlišné, ale rovnocenné kultury, kterou učitel musí pro svou práci poznat, aby mohl respektovat situaci romského žáka a z ní vycházet při svém výchovném a vzdělávacím působení na něj.“ (Balvín, 1999, s. 50)*

#### 5.3.1 Charakteristika správného učitele

Jak by takový správný učitel měl vypadat? Balvín (1999) popisuje 4 oblasti.

##### Oblast poznatků

V dnešní době se nedá říct, že by kultura jednoho národa byla nadřazenější kultuře národa jiného. Pro „multikulturního učitele“ mají tedy hodnotu poznatky o jiných kulturách, v našem případě především o kultuře romské. Důležité je znát vztahy mezi jednotlivými

kulturami a být schopen vést dialog při zachování vzájemného respektu tak, aby se ty kultury mohly navzájem obohacovat.

### **Oblast dovedností**

Učiteli nestačí pouze nabýt poznatky o romské kultuře, musí umět žáka motivovat k tvůrčí činnosti v rámci romské kultury, která mu pomáhá najít smysl života a prosazování lidských hodnot. Nezapomeňme, že ta pravá hodnota nespočívá v tvůrčí činnosti samotného učitele, on musí podnítit k činnosti žáka.

### **Oblast hodnot**

Jako jeden z nejdůležitějších faktorů ve školství je brán pozitivní vztah učitele k žákovi. Zkušenosti ze škol ale ukazují, že skutečně otevřený a pozitivní přístup k romským žákům má jen menšina učitelů. U většiny převládá tendence „natírání romských dětí na bílo“.

Je smutné, že mezi dospělými Romy není téměř nikdy zmiňován jejich učitel jako někdo, kdo je v dětství kladně ovlivnil, kdo je jejich vzor.

### **Oblast vlastností**

Inspiraci můžeme najít u největších sociálních a praktických pedagogů historie (např. J. H. Pestalozzi, G. Don Bosco, A. S. Makarenko).

V oblasti rodinných vazeb a ve vztahu k dítěti můžeme čerpat poznatky u samotných Romů.

#### **5.3.2 Pravda, láska, dítě, čin**

Přemysl Pitter byl sociální reformátor a pedagog typický svým tolerantním a přátelským přístupem k dětem všech národností. Jeho přístup je vystižen pouhými čtyřmi pojmy: „*PRAVDA, LÁSKA, DÍTĚ, ČIN*, vyjadřuje proces přeměny étosu vychovatele v konkrétní vychovatelský čin na základě hlubokého porozumění specifické situaci dítěte.“ (Balvín, 2004, s. 32)

#### **Pravda**

Učitel musí být schopen rozlišit pravdu o světě. Je nutné, aby se seznámil s historií, kulturou, hodnotami a výchovnými principy jiného národa.

### **Láska**

Láska překonává jazykové a sociální bariéry, je nejdůležitější při výchově. Romové jsou schopni vnímat city více než ostatní.

### **Dítě**

Negativní dopady autoritativní výchovy se vtiskly mnohem hlouběji do romského dítěte. Chyby minulého systému výchovy musíme dnes vyvážit humanistickým a pozitivním přístupem k romskému žákovi.

### **Čin**

Lidský čin je jediný prostředek, kterým se může něco změnit. Smysl má i čin naprosto malý. Spolupráce mezi Romy a neromy, kteří jsou ochotni použít své schopnosti a znalosti pro dobro romského národa, je naprosto klíčová.

## **5.4 Asistent pedagoga**

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

Učitel má na žáky obrovský vliv. Když tedy Portik (2003) hledá vzory pro romské děti, je učitel tím nejlepším řešením. Ale romských učitelů je pramálo. Možným řešením jsou tedy asistenti pedagoga.

Ve školách, kde je větší počet žáků se sociálním znevýhodněním, může ředitel zavést funkci asistenta pedagoga. Zákon č. 563/2004 Sb. odstraňuje rozdíl mezi pojetím asistenta pedagoga z řad majority a romského asistenta pedagoga.

Asistent musí být starší osmnácti let, mít dokončené minimálně základní vzdělání a být trestně bezúhonný. Hlavní náplň jeho činnosti je:

- pomáhat žákům přivyknout školnímu prostředí
- pomáhat pedagogům při výuce a při komunikaci s žáky

- spolupracovat s rodiči
- spolupracovat s romskou komunitou v místě školy (Šotolová, 2011)

Funkce asistenta pedagoga pomáhá Romům i majoritní společnosti. Dospělí Romové mají možnost se přímo zapojit do výuky romských dětí, romské děti získají vzory a učitelé z majoritní společnosti získají pomoc od člověka, který dobře zná kulturu a rodinné zázemí žáků a může výrazně pomoci v komunikaci. (Kaleja, 2011)

Romští asistenti pedagoga často říkají, že si toto zaměstnání zvolili proto, že rádi pracují s dětmi. Nevnímají svou práci jako zbytečnou, ale jako způsob propojení českého učitele s romským dítětem a jeho rodinou.

*„My, romští asistenti, působíme jako můstek mezi rodinou a školou. Po nás nastoupí do škol kvalifikovaní romští učitelé. My jsme první vlaštovky. Kdybych si myslel, že jsem zbytečný, našel bych si jinou práci. My jsme sice nevzdělaní, ale snažíme se. Teprve budoucnost ukáže smysl naší práce a výsledky komunikace mezi námi, našimi žáky a jejich rodiči.“* (Jozef Cicko in Šotolová, 2011, s. 68-69)

#### **5.4.1 Vzdělávání asistentů pedagoga**

Do roku 2006 byl realizován společností Humanitas – Profes akreditovaný kurz pedagogického minima, který je kvůli nízké hodinové dotaci (80 hodin) v dnešní době nedostačující.

Od roku 2004/2005 se vzděláváním asistentů pedagoga zabývá Vyšší odborná škola a Střední pedagogická škola v Mostě. Studium trvá 5 let a má 2 cykly.

Absolvováním prvního cyklu lze získat střední odborné vzdělání, které *opravňuje k výkonu pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření nebo zkvalitňování základních pracovních, hygienických, společenských a jiných návyků dětí a žáků, vytvářených pod vedením učitele nebo vychovatele.* (Šotolová, 2011, s. 69-70)

Druhý cyklus navazuje na první a trvá 3 roky. Je zakončen maturitní zkouškou, čímž absolvent získá kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga ve smyslu požadavků na odbornou způsobilost. Takové kvalifikace dosáhnou i absolventi akreditovaných

studijních programů vysokých škol v oblasti pedagogických věd nebo vyšších odborných škol zaměřených na pedagogiku. (Šotolová, 2011)

## **5.5 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**

(dále jen „Strategie“)

Tento dokument byl schválen 9. července 2014 usnesením vlády č. 538. Tím se stal základem českého vzdělávání následujících let.

Česká republika potřebovala novou vzdělávací politiku, protože posledním takovým dokumentem byl *Národní program rozvoje vzdělávání* z roku 2001. Jeho platnost sice nebyla formálně ohraničena a tudíž ani ukončena, ale období pro naplnění pěti deklarovaných cílů uplynulo. Nezávislé výzkumy potvrdily, že mnohé cíle nebyly naplněny, ač pokrok v některých oblastech patrný je.

Ve vzdělávacím systému rostla v posledních letech nejistota. Jednotliví aktéři a tvůrci vzdělávací politiky se neshodují v názorech, čímž se oslabuje vzájemná důvěra, která je pro úspěšný rozvoj klíčová.

Autoři Strategii koncipují jako obecný základ, jejž mohou sdílet všichni aktéři a pomocí něhož smí tvořit konkrétní opatření, iniciativy a dílčí koncepce. Zůstává tedy docela obecný.

Strategie upřesňuje různé formy vzdělávání.

**Formální vzdělávání** probíhá zejména ve školách a jeho prostřednictvím lze dosáhnout různých stupňů vzdělání.

**Neformální vzdělávání** je zaměřeno na rozvoj znalostí, dovedností a schopností v zaměstnání, neziskových organizacích, v knihovnách a v dalších organizacích, patří sem kurzy, rekvalifikace, školení a přednášky.

**Informální učení** lze chápat jako přirozené získávání znalostí, dovedností a schopností z každodenních činností v práci nebo volném čase, není organizované a institucionálně koordinované.

(Strategie, 2014, kapitola 1)



### **5.5.1 Cíle Strategie**

Smysl vzdělávání lze vyjádřit pomocí čtyř hlavních cílů:

- *osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,*
- *udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,*
- *rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,*
- *příprava na pracovní uplatnění. (Strategie, 2014, s. 8)*

Výzkumy prokazují, že vzdělání přináší jednotlivcům i celé společnosti řadu kladů. S vyšším vzděláním stoupá nejenom vzdělanost a dovednosti člověka, ale i jeho spokojenost, příjem či občanská angažovanost. Naopak s nižším vzděláním jsou spojovány rizikové faktory.

### **5.5.2 Etnické menšiny ve Strategii**

Tvůrci si jsou vědomi specifických problémů ve vzdělávání etnických menšin, proto stanovili také následující obecné cíle:

- podpora účasti dětí ze znevýhodněného prostředí a dětí z prostředí etnických menšin na předškolním vzdělávání
- zintenzivnění intervence mezi romskými žáky s cílem efektivnější integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu
- zajištění lepšího přístupu ke všem stupňům a formám vzdělávání pro romské žáky (Strategie, 2014)

### **5.5.3 Monitoring a vyhodnocení**

V dvouletých intervalech musí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předkládat vládě vyhodnocení pokroku při naplňování Strategie. (Strategie, 2014)

## **6 Romové na Kraslicku**

Kraslicko se nachází v severozápadní části Karlovarského kraje a je jím nazýván dobrovolný svazek měst a obcí ležících v blízkosti Kraslic. Romové mezi jednotlivými obcemi migrují podle toho, kde seženou levnější bydlení. Děti do Kraslic často dojíždí do škol z okolních obcí. (Ripka a Pixová, 2013)

### **6.1 Počet Romů v Kraslicích**

Celkový počet obyvatel Kraslic v r. 2011 byl dle sčítání lidu 6695. Přesný počet Romů v Kraslicích není znám. Během oficiálního sčítání se k romské národnosti přihlásil jediný člověk. Poslední dostupný údaj, který evidoval etnicitu, pochází z roku 1984 a uvádí 260 Romů. (Ripka a Pixová, 2013)

Podle Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit v Karlovarském kraji z ledna 2013 bydlí v Kraslicích 150 Romů v sociálně vyloučených lokalitách. Počet všech Romů je tedy určitě vyšší. (Dvořáková a kol., 2013)

### **6.2 Vzdělávání**

Ve městě se nachází celkem pět mateřských škol a tři základní školy. Do roku 2010 zde fungovala střední průmyslová škola zabývající se výrobou hudebních nástrojů. Její provoz byl částečně obnoven v roce 2012, kdy byl při základní škole v Havlíčkově ulici otevřen první ročník učebního oboru bez maturity. V Kraslicích funguje i základní umělecká škola a Dům dětí a mládeže. (Ripka a Pixová, 2013)

#### **6.2.1 Mateřské školy**

Dle výpovědí ředitelky romské děti obvykle do mateřských škol nechodí. Důvodů je vícero. Tím hlavním je finanční nedostupnost, neboť je nutné platit poplatek a stravné. Dalším však může být i to, že jejich rodiče nikdo nepřesvědčuje, že jsou mateřské školy vhodné z hlediska navázání na budoucí školní docházku.

#### **6.2.2 Předškolní příprava**

Funguje pouze při základní škole v Opletalově ulici, která dříve byla základní škola praktická a speciální. Přípravná třída je určena dětem se sociálním znevýhodněním a je oblíbená zejména mezi Romy, kteří si nemohou vynachválit pozitivní přístup pedagogů. O sociálním znevýhodnění rozhoduje paní ředitelka Šípošová, která v Kraslicích žije už

55 let, školu vedl dříve její otec a ona sama zná dobře místní Romy. (Ripka a Pixová, 2013)

### **6.2.3 Základní školy**

#### **SŠ, ZŠ a MŠ Kraslice, ul. Havlíčkova**

Jedná se o největší vzdělávací instituci ve městě Kraslice. Celková kapacita je 480 žáků. Mezi studenty jsou i Romové, ale nikdo není schopný říct jejich přesný počet.

#### **Základní škola Kraslice, ul. Dukelská**

Kapacita této školy je 380 žáků. V roce 2013 školu navštěvovalo 300 dětí, které byly rozděleny do 14 tříd. Dle slov pana ředitele Vlčka má tato škola velké nároky na prospěch a kázeň.

#### **Základní škola Kraslice, ul. Opletalova**

Dříve se nazývala Základní škola praktická a Základní škola speciální Kraslice. Její kapacita je 70 žáků. V roce 2013 do školy docházelo 49 dětí, z nichž zhruba polovinu tvořili Romové. Počet žáků každoročně klesá. Dlouhodobým problémem je školní docházka. Rodiče často omlouvají své děti i v neopodstatněných případech. (Ripka, 2013, s. 60-63)

## **6.3 Sociální služby poskytované neziskovými organizacemi**

Ripka (2013, s. 51) tvrdí, že sociální služby v Kraslicích jsou nedostačující. Následně uvádí podrobněji, jaké organizace jsou v Kraslicích činné.

### **6.3.1 Kotec o. p. s.**

Pobočka společnosti Kotec v regionu Sokolov poskytuje své služby v Kraslicích jednou týdně. Pomáhá především osobám v obtížné či krizové situaci v souvislosti s užíváním návykových látek. Další cílovou skupinou jsou lidé bez domova či lidé s dluhy.

Terénní pracovníci nabízejí poradenství, podporují klienty v jejich životních situacích a snaží se je vracet zpět do společnosti.

### **6.3.2 Člověk v tísní**

Do Kraslic dojíždí ze Sokolova dva pracovníci. Prvním je sociální terénní pracovnice, která pomáhá klientům řešit záležitosti ohledně bydlení, sociálních dávek, dluhů a exekucí, poskytují doprovod k soudům.

Druhým z pracovníků je pan Štefan Gabčo, který vykonává pozici koordinátora vzdělávání a vzdělávacích aktivit. Školám nabízí různé workshopy (např. finanční gramotnost, budoucí povolání apod.) a doučování.

### **6.3.3 Mateřský a dětský klub Šnek**

Byl založen v roce 2012 zrekonstruováním bývalého kina, zřizovatelem je 22. Přední hlídka Royal Rangers v ČR, kraslická odnož křesťanské organizace. Jeho činnost je financována dotacemi z MŠMT, ale částečně si na svou činnost vydělává sám pořádáním koncertů, plesů, sbírek či prodejem vlastních výrobků.

V klubu Šnek probíhá během týdne mnoho aktivit. Kromě Mateřského klubu a Dětského klubu se zde schází kupříkladu i Dětský biblický klub pod vedením manželů Zoubkových, v němž mohou děti slyšet příběhy z Bible a zpívat křesťanské písně, nebo Romský klub pod vedením Lubomíra Ciny. Nepravidelně se tu konají přednášky a debaty se zajímavými hosty a jednou měsíčně ve Šneku proběhne ekumenická bohoslužba.

### **6.3.4 Kazatelská stanice Českobratrské církve evangelické Sokolov**

Tato církevní organizace je v Kraslicích nejaktivnějším realizátorem aktivit pro romské děti a mládež. První kontakt kraslických evangelíků a Romů proběhl už v roce 2007 a trvá bez přestávky dodnes. Díky tomu spolu mají hluboké vztahy a navzájem si důvěřují. Náplň všech aktivit je alespoň z části křesťanská, protože jejich organizátoři věří, že Bůh může měnit lidské životy. Všechny aktivity jsou zdarma.

### **Futsal**

Tato pravidelná sobotní aktivita probíhá ve sportovní hale na kraslickém internátě. Futsal lze pro laiky představit jako fotbal v tělocvičně. Tréninky pravidelně navštěvuje zhruba 12 romských chlapců. Trenéři je učí základním futsalovým dovednostem a jezdí s nimi na turnaje.

## **Nedělní škola**

Po skončení bohoslužeb se v evangelickém kostele schází průměrně 15 romských dětí na nedělní školu, kterou samy znají pod názvem „besídka“. V ní zpívají písně, poslouchají biblické příběhy a hrají hry. Starší děti s sebou často berou své mladší sourozence či synovce a neteře.

## **Dorost**

Pro děti od 11 let výše se koná v evangelickém kostele setkání dorostu. Program má podobný rámec jako nedělní škola, ale konkrétní průběh je přizpůsobený vyššímu věku účastníků. Dorostenců dochází v průměru 10, téměř všichni jsou Romové.

## **Letní příměstský tábor Funny Camp**

Probíhá 5 dní v srpnu v městských sadech vedle evangelického kostela. Pro děti je připraven dopolední a odpolední program plný her, soutěží, workshopů, sportů, divadel, písní a biblických příběhů. Vstup je zdarma, ale účastníci se chodí stravovat a přespávat domů. Někteří rodiče tráví svůj volný čas tím, že sedí v městských sadech na lavičce a sledují své děti, které se účastní tábora. Tím, že se za účast neplatí a registrace dětí probíhá každý den zvlášť, dochází k tomu, že počet přítomných účastníků je proměnlivý v závislosti například na aktuálním počasí. Alespoň na jeden den se každoročně zúčastní více než 100 dětí, z nichž je zhruba 90% Romů.

Kromě výše uvedených pravidelných aktivit probíhají i další jednorázové a nepravidelné aktivity, ať už jde o výlety, nácvik a představení muzikálu v kulturním domě, oslavy narozenin apod.

## 7 Výzkumná část

### 7.1 Metodologická východiska výzkumného problému

#### 7.1.1 Cíl výzkumu

Pro rodiny z majoritní společnosti je základní vzdělávání samozřejmost. Rodiče vědí, že jejich děti potřebují úspěšně dokončit základní školu, aby mohly následně ve studiu pokračovat, později získat dobré zaměstnání, a tím přispět ke spokojenému a úspěšnému životu.

Jak jsme se ale mohli dozvědět v předchozích kapitolách, tradiční romské hodnoty nejsou tak pevně vázány na školství. Romové často upřednostňují rodinnou výchovu před systémovou. Nepotřebují ke šťastnému životu umět počítat integrály nebo znát chemické složení bílkovin.

Na Kraslicku žije početná romská komunita již po dlouhá desetiletí. Já jsem se v Kraslicích narodil a žiju tam doteď. Mnoho romských rodin znám osobně a některé z nich považuji za své blízké přátele. Protože o školní docházce rozhodují místo dětí jejich rodiče a názory dětí jsou často ovlivněny výchovou a názory rodičů, rozhodl jsem se zjistit, co si myslí romští rodiče na Kraslicku o základních školách, které navštěvují jejich děti.

Cílem výzkumu je tedy zjistit názory romských rodičů na základní vzdělávání na Kraslicku na základě jejich vlastních zkušeností. Výzkum si klade za úkol interpretovat získaná data, a tím přispět ke komunikaci a porozumění mezi jednotlivými stranami vzdělávání.

#### 7.1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly zformulovány v souladu s výzkumným cílem. Robson (in Hendl, 2005, s. 147) připomíná, že *dobrý výzkum se vyznačuje vysokou kompatibilitou účelu výzkumu, teorie, výzkumných otázek, metod, výběrových strategií a postupů pro zajištění validity výsledků*.

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaké názory a zkušenosti mají romští rodiče na Kraslicku se základním vzděláváním svých dětí? Z hlavní výzkumné otázky vycházejí dílčí výzkumné otázky, jež byly zpracovány do polostrukturovaných rozhovorů.

VO1: Jaký je mateřský jazyk romských dětí na Kraslicku? Uvítali by rodiče rozvoj romštiny u svých dětí?

VO2: Jaké mají romské děti vztahy s neromskými spolužáky?

VO3: Setkaly se romské děti ve škole s diskriminací ze strany učitele nebo vedení školy?

VO4: Kolik času tráví romské děti přípravou do školy?

VO5: Berou romští rodiče základní školu jako důležitou a smysluplnou součást života svých dětí?

VO6: Co by romští rodiče zlepšili na základních školách na Kraslicku?

### **7.1.3 Výzkumný design**

Výzkum měl několik částí. Nejprve byla prostudována odborná literatura a vyhledány výzkumy realizované v této nebo podobné oblasti. Po vybrání nejvhodnější metody výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky, poté následoval zkušební rozhovor s romskými rodiči, po němž byly otázky ještě upraveny.

Druhou fází byl samotný sběr dat. Zvukový záznam byl uložen v elektronické podobě a později zhotoven jeho přepis.

Třetí fáze obsahovala vyhodnocení výsledků a odpovědi na výzkumné otázky.

### **Metoda výzkumu**

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, která umožňuje intenzivnější kontakt s cílovou skupinou. Pomocí kvalitativní strategie je možno hlouběji pochopit názory rodičů na základní vzdělávání. Naopak při užití kvantitativní strategie by mohl negativně ovlivnit výsledky nízký počet respondentů nebo jejich schopnost a ochota vyplnit dotazník.

Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu podle Hendla (2005, s. 52)

<b><i>Přednosti kvalitativního výzkumu</i></b>	<b><i>Nevýhody kvalitativního výzkumu</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Získává podrobný popis a vhléd při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.</li> <li>- Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.</li> <li>- Umožňuje studovat procesy.</li> <li>- Umožňuje navrhnout teorie.</li> <li>- Dobře reaguje na místní situace a podmínky.</li> <li>- Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.</li> <li>- Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.</li> <li>- Je těžké provádět kvantitativní predikce.</li> <li>- Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.</li> <li>- Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.</li> <li>- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.</li> </ul>

Mezi kvalitativními metodami jsem se rozhodl pro polostrukturovaný rozhovor, ačkoliv se podle Kolaříkové (2015) řadí k těm nejnáročnějším.

Miovský (2006) doporučuje při kladení otázek upřesňovat a doplňovat odpovědi informanta, abychom tím ověřili, zda byla otázka i odpověď pochopena správně. Při semistrukturovaném rozhovoru je tedy vytvořen určitý základ, na nějž se nabalují další informace, které informant vnímal jako důležité. Výzkumník se následně musí rozhodnout, zda s nimi bude pracovat. Během rozhovoru jsou podle potřeby povoleny i drobné změny ve znění otázek.

## **7.2 Realizace výzkumu**

### **7.2.1 Lokalizace sběru dat**

Sběr dat byl prováděn na Kraslicku. Kraslicko se nachází v severozápadní části Karlovarského kraje a je jím nazýván dobrovolný svazek měst a obcí ležících v blízkosti Kraslic.

Lokality nejsou blíže specifikovány z důvodu zachování anonymity, která byla informantům slíbena.

### **7.2.2 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvořili rodiče romských rodin. Informanti museli splňovat dvě podmínky: být Romové a mít alespoň jedno z dětí na základní škole. Výběr informantů



jsem se snažil rozprostřít mezi jednotlivá místa bydliště i sociální status rodiny. Výzkum jsem prováděl jak mezi Romy žijícími mezi majoritní společností, tak i mezi Romy ve vyloučených lokalitách. Někteří byli zaměstnaní, někteří ne. O některých Romech ostatní mluvili jako o „degeších“ (= nečistých).

Všichni informanti byli seznámeni s anonymitou rozhovoru a mohli se svobodně rozhodnout jej odmítnout. Dá se předpokládat, že odpovídali otevřeně.

Většinu rodin osobně znám. Tím, že mnoho let pracuji s jejich dětmi, mám do jejich domů či bytů dveře dokořán. Navzájem si důvěřujeme. Vzájemnou blízkost považuji za výhodu, ale jsem si vědom i určitého rizika. Tyto benefity a rizika zmiňuje i Kolaříková (2015):

<b>Benefity</b>	<b>Rizika</b>
Znalost životní situace, vztahů, rodinné historie.	Kladení otázek může být ovlivněno známostí a směr rozhovoru může odbíhat k dalším tématům, které nejsou součástí šetření.
Kladení otázek dokáže tazatel přizpůsobit tak, aby byly srozumitelné s ohledem na schopnosti informanta.	Do výzkumného šetření nebyli zapojeni informanti, kteří při dřívějších zkušenostech neměli zájem o spolupráci.
Navázání kontaktu vychází ze známosti, je snazší získat informanta ke spolupráci.	Výpovědi informantů mohou být pozitivnější, než jaký je reálný stav.
Do výzkumného šetření byli zapojeni informanti, u nichž tazatelé předpokládali ochotu odpovídat.	Průběh rozhovoru může být subjektivně ovlivněn tazatelovým postojem k rodině.

Celkem bylo uskutečněno 15 rozhovorů. Ve třech případech odpovídali pouze otcové, v deseti pouze matky a ve dvou případech společně oba rodiče. Všichni informanti byli ve věku 27-49 let.

### **7.2.3 Způsob sběru dat**

Sběr dat probíhal v březnu 2017 v domácím prostředí informantů, aby se cítili co nejpohodlněji. V úvodní části jsem se představil a vysvětlil, co a proč zjišťuji. Ujistil jsem

informanty, že rozhovor je dobrovolný a anonymní. Následoval běžný přátelský rozhovor, během něhož jsme se postupně dostali k jádru věci.

Délka i vypovídací hodnota rozhovorů závisela na mnoha proměnných, např. na ochotě a schopnosti informanta odpovídat na otázky, na kvalitě vztahu se mnou nebo na přítomnosti dalších osob.

#### **7.2.4 Způsob zpracování dat**

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, později následovala transkripce, během níž došlo k anonymizaci dat. Všechny rozhovory prošly s určitým časovým odstupem kontrolou, zda se v textové podobě shodují se zvukovým záznamem. Poté byla provedena redukce dat, neboť Miovský (2006, s. 206) tvrdí, že *při transkripci není nutné zaznamenávat vše*.

Hendl (2005, s. 52) vytýká kvalitativnímu výzkumu, že *jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů*. Vznikají často problémy se zobecňováním výsledků, protože v kvantitativním výzkumu zajišťuje zobecnitelnost náhodný výběr, který se v kvalitativním výzkumu nepoužívá.

I tvrzení uvedená v textu se vztahují pouze k osloveným informantům, s nimiž byly prováděny rozhovory.

### **7.3 Interpretace dat**

#### **7.3.1 Výzkumná otázka č. 1**

##### **Jaký je mateřský jazyk romských dětí na Kraslicku?**

Romové na Kraslicku pochází původně v naprosté většině z východního Slovenska, mluví tedy východoslovenským dialektem romštiny. Někteří přišli hned po 2. světové válce za prací, další v 70. a 80. letech, ale jsou mezi nimi i tací, kteří přišli před několika lety. Všichni informanti sami romsky mluví nebo alespoň rozumí.

Ukázky z výpovědí informantů:

*„Tak naše děti romsky nemluví, i kvůli tomu jsem je neučil, aby právě z důvodu pravopisu, jo, a skloňování, jsem je neučil romsky, ale samozřejmě po času jsem chtěl, aby se naučily, ale to už oni sami nechtěli.“ (P5)*

*„Jemu je 10, ale skoro zčásti rozumí. Jako větší části rozumí už. Romský děti by neměly, nebo rodiče by neměli učit děti zapírat svoji mateřštinu a měly by ty děti to umět.“ (P15)*

*„Moje děti tak půl na půl. Ale moc ne.“ (P14)*

*„Byla bych ráda, kdyby bylo česky, protože ty učitelky to chtěj, aby uměly česky pořádně, protože maj problémy třeba s výslovností. Protože co M., učitelka mu nerozumí, co mluví, jo, on umí česky, ale nerozumí mu nikdo, on něco řekne, pak učitelka mi volá, pojďte do školy, musíte to vysvětlit.“ (P7)*

*„Ehm, mluvíme nebo mluví tchyně romsky, ale tak něco rozuměj, ale asi větu celou dohromady nedaj.“ (P1)*

V teoretické části jsme si vysvětlili, jak se čeština od romštiny liší a jak může být pro romské děti základní škola náročná i z důvodu slabé češtiny.

Informanti uvedli v pěti případech, že jejich děti romsky mluví, v pěti případech romsky mluví trochu nebo částečně a v pěti případech vůbec. Pouze pro jednu třetinu je romština jazyk mateřský. Pokud tento trend bude pokračovat, pak v další generaci bude plynně romsky mluvit už pouze přibližně 10% romských dětí na Kraslicku.

### **Uvítali by rodiče rozvoj romštiny u svých dětí?**

V rozhovoru jsme mluvili mj. o možnosti zavedení nepovinného předmětu nebo zájmového kroužku romštiny.

Ukázky z výpovědí informantů:

*„To by bylo výborný, no. Protože tradice je taky dobrá, romská, zaniká ted'ka, se tomu nikdo nevěnuje tadytomu.“ (P3)*

*„Ne-e, nedala bych je mezi, jenom mezi samý Romy bych je nedala.“ (P1)*

*„Klidně, čím víc řečí, tím víc... Jak se to říká?“ (P13)*

*„Jako já jsem rád, že, že, tak bydlíme v Čechách, tak sem rád, že se učí česky.“ (P9)*

Ze všech informantů pouze jeden (P3) projevil aktivní zájem o rozvoj romštiny u svých dětí. Pro čtyři informanty to není důležité a nechali by rozhodnutí na dítěti. Zbýlých deset je proti učení se romštiny, přičemž důvody byly různé. P6 uvádí zkušenost ze školy, kdy učitelky zakazují dětem spolu komunikovat romsky: *„Tak voni romsky nechtějí učitelky. Mluvit tam v té škole.“* *„Že mají zakázáno mluvit romsky?“* *„Jo. Tak děti nesmí mezi sebou mluvit romsky. Že jim nerozumí, co mluví.“*

Z uvedených odpovědí vyplývá, že romština se z Kraslicka pomalu vytrácí a sami Romové ji nevnímají jako důležitou součást sebe sama. Většinou ji dokonce berou jako překážku pro úspěch ve škole.

### **7.3.2 Výzkumná otázka č. 2**

#### **Jaké mají romské děti vztahy s neromskými spolužáky?**

Protože česká společnost nemá k Romům kladný vztah, jsou mnohé české děti od malička vychovávány k tomu, že Romové jsou špatní a že se s nimi nemají kamarádit. Když pak přijde romské dítě poprvé do kolektivu s neromskými dětmi, zažívá negativní pohledy a slova od dětí, které nikdy dřív nepotkalo. Vzhledem k tomu, že romské děti většinou nechodí do mateřských škol, dochází k tomuto prvnímu hlubšímu kontaktu na základní škole.

Ukázky z výpovědí informantů:

*„Jo, ona nedělá rozdily. Naše děti vůbec nedělaj.“ (P11)*

*„Měl například M., ten nejstarší, narozeniny. No a já jsme jako muzikanti a kluk říkal, tati, já nechci slavit doma, ja chci tam s kamarádama. Manželka udělala tort, chlebičky, no prostě obložený mísy, takový a tam byli samý bílý, akorát syn, pak D. a synovec, 3 cigáni tam byli.“ (P8)*

*„Nepamatuji si na to, že by byl nějaký problém.“ (P5)*

*„No sú taký, že sú dvaja traja kamaráti, že oni jedia normálne z jedného taniéra, napiju sa z flašky, ale to niesu jako všeci.“ (P12)*

Ač zprávy z jiných míst v České republice mluví jinak, na Kraslicku spolu romské a české děti vychází dobře. Žádný z informantů nevyprávěl, že by se jeho dítě bavilo jen s Romy, někteří uváděli, že jejich synové chodí s Čechy. Do romských domů a bytů ale většinou neromské děti nechodí. Schází se venku.

Když se rozhovory stočily ke zkušenostem se šikanou, pouze jeden informant (R1) odpověděl kladně, ale hned dodal, že nešlo o rasový motiv, že si agresor to dítě vyhlédl jako slabého jedince.

### 7.3.3 Výzkumná otázka č. 3

#### **Setkaly se romské děti ve škole s diskriminací ze strany učitele nebo vedení školy?**

Česká školní inspekce provedla v roce 2009/2010 šetření ohledně správnosti vřazování žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Z výsledků vyplývá, že někteří romští žáci byli do speciálních tříd zařazeni protizákonně. (Kaleja, 2014)

To může být způsobeno více důvody. Jedním z nich jsou například diagnostické testy připravované a uzpůsobené především pro děti z majoritní společnosti. Také se ale někdy mohlo jednat o diskriminaci. Z médií často slyšíme zprávy o nerovném zacházení z důvodu etnicity.

Ukázky z výpovědí informantů:

*„To jsem měla jednou problém, ale to už je dlouho, to ještě Veronika chodila, jak jí řekl to ‚černou držku ti dam do sněhu‘, no a tak jsem druhý den tam vlítla, a to jako učitelky tole okolo, jako aby sem se nevynervovala, říkám, tak si toho učitele dejte do pořádku, a von zrovna já jsem šla dolů už a von šel nahoru, tak jsem mu pořádně vynadala. A vod tý doby je klid.“ (P11)*

*„Tady se to nestalo, ale v Chebu se to stalo. Byli to nějaký rasisti. Tady je to dobrý, tady má dobrou učitelku.“ (P9)*

*„Nikdy se nestalo, že by děcka přišly domů a třeba brečely, že by byly diskriminovány.“ (P5)*

„Ne-e. No vlastně M. Tu učitelku sem chtěla zmlátit. No ale voni si, protože je tlustá, že jo, no tak ty děti se jí smály a vona jako se tomu smála s nima, a když jí nadávaly všelijak, a tak vona jako nejenom jako že jí nadávaly třeba jako, že je tlustá, ale i jako že je cigánka nebo takhle, tak ona se s nima smála ta učitelka.“ „A jak jsi to potom řešila?“ „Já jak sem to řešila? Nejdřív sem šla za ní, do školy, to nepřestalo, tak jsem šla potom i za ředitelem, napsala jsem vlastně dopis, jsme napsali dopis, ředitelovi a von jí potom ke konci roku vyhodil.“ (P1)

„Tam byly takový menší problémy. Nám řekla, že třeba furt vystrkoval nohy z lavice, prostě takový ty menší blbosti, a pak vstal jako se svým kamarádem, šaškovali a učitelka si myslela, že se chtěj poprat, zařvala na něj, M. zvedl ruce a říká ‚nic nic, paní učitelko, my si děláme srandy‘ a vona přiběhla, přesto mu dala facku, srazila ho na zem, dala mu dozadu ruce, a když jsem šla za ní, tak prostě řekla, že je to pravda a že ji to nezajímá.“ (P14)

„Setkala jsem s ní no. Třeba mně se nelíbilo, třeba učitelka když něco třeba M. je fakt jako zlobivej, to je jasný, to já neřeknu, že ne, a ona učitelka třeba se mu nelíbí, že prostě, že jak mam to říct. (...) Jí se pak něco nelíbilo, někdo jí něco nakukal a ona přišla až sem do bytu, tak jako já jsem jí pustila dovnitř, jasně, protože jsem nečekala, co jako chce, no a pak jsem řekla její svoje, a pak to bylo naopak, že tamten to udělal, ten kluk, protože začla jsem ho jako zbytečně i zmlátit, zbytečně byla jsem taková, když něco udělá, tak jako domluvám mu to, ale dostal, dostal, byla jsem, nejsem prostě taková, když něco dělá, tak prostě zbiju.“ „Takže jste potrestala M., i když za to mohl ten druhý?“ „Ano, přesně, no tak pak to nebylo spravitelný, tak jsem řekla, jo, když jsem třeba dělala nějaký věci já nebo něco takový minulosti, tak jako uznávám, ale nemusí to děti jako, jako trpět.“ (P7)

Osm z patnácti informantů uvedlo, že se s diskriminací setkalo. Někteří ale museli chvíli pátrat v paměti a vybavili si pouze situaci se starším dítětem, které už na základní školu nechodí. U šesti z osmi případů byla situace následně vyřešena ke spokojenosti romských rodičů domluvou se samotným učitelem nebo ředitelem. Pouze u dvou případů tedy zůstává pachůl diskriminace.

Ti, kteří se s diskriminací nesetkali, uváděli často, že mají s učiteli výborné zkušenosti.

„Tady na Havlíčkovce si nemůžu stěžovat, já tady s nima vycházím dobře v týhle škole.“  
(P10)

„Budu mluvit za sebe, k našim dětem se zatím chovaj dobře, nemůžu říct nic.“ (P12)

„Normální. Zrovna jeho paní učitelka je moc hodná.“ (P13)

„Jsou tam dobrý učitelky. Takový přísnější, prostě se to naučíš, a nenaučíš se to, zavolám mámě nebo na sociálku.“ (P3)

Výpovědi vrhají dobré světlo na základní školy na Kraslicku. Ojedinelé případy nerovného zacházení vedení škol řeší. V posledních letech těchto negativních zkušeností ubývá a většina Romů na Kraslicku je spokojená se základní školou, kterou děti navštěvují.

Prostor pro zlepšení by se dal hledat v zaměstnávání Romů ve školství. Podle odpovědí informantů neučí žádní Romové na základních školách na Kraslicku. Romským dětem chybí vzory a těžko se identifikují se svým neromským učitelem nebo učitelkou. Nedostatek vysokoškolsky vzdělaných pedagogů z řad Romů se dá kompenzovat zaměstnáváním Romů na pozicích asistenta pedagoga.

#### **7.3.4 Výzkumná otázka č. 4**

##### **Kolik času tráví romské děti přípravou do školy?**

Domácí učení je bráno jako zásadní část vzdělávání, protože žáci tak mají možnost si osvojit učivo ze školy a rodiče mohou sledovat pokroky dítěte. Rozdíly ve znalostech a dovednostech rodičů velmi ovlivňují možnosti domácího učení.

V České republice je běžné, že se rodiče s dětmi učí, ale přesto můžeme pozorovat rozdíly v přístupech rodin s různým socioekonomickým statusem rodiny. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče zpravidla zastávají *soudržný vztah ke škole*, naopak *vztah volný* je typický pro rodiče dělnické. (Pospíšilová, 2011)

Ukázky z výpovědí informantů:

*„Já se začnu rovnou smát. To je z domucení. M., udělal jsi, B., udělala jsi, 10x to připomenu. A vždycky jenom večer. Já jdu sama jít spát, no ale já jdu, chtějí spát, tak já to udělám, aby to udělaly, protože já tadyto jsem jako přísná trošku.“ (P7)*

*„Voni byly chytrý jako ty děcka. Voni si přišly, večer si udělaly ty úkoly a navzájem si pomáhaly, když neuměl někdo počítat, tak ten druhý zase pomáhal. Já ne, protože já mam na to už sklerózu. Kvůli tomu nejsou problémy, samý jedničky donášely.“ (P11)*

*„No tak víte co, přijde domů, zahodí tašku a udělá si úkoly v osm hodin.“ (P9)*

*„Kolik času, jo?“ „Když třeba přijdou ze školy, tak připravujou se vůbec někdy na další den?“ „Ne, ne, to já musím rvát, a když už, tak jenom večer a to jsou rychlovky (...)" (P2)*

*„Můj kluk nák moc nemusí, jen jako když maj novou látku (...)" (P15)*

V šesti rodinách se děti samy připravují každý den do školy. Ve všech ostatních rodinách to děti buď nepotřebují, nebo je k tomu musí nutit rodiče. Některé školy nabízí možnost doučování, ale ta není romskými dětmi využívána. Pouze jedno dítě chodí na doučování, které má zařízení soukromě.

### **7.3.5 Výzkumná otázka č. 5**

#### **Považují romští rodiče základní školu za důležitou a smysluplnou součást života svých dětí?**

V odborné literatuře se tvrdí, že hlavní překážkou zvyšování vzdělanosti romského obyvatelstva je podceňování hodnoty vzdělanosti mezi Romy. Balvín (2004) se ale ptá, zda není chyba ve stejné míře i v českém školství. S romskými žáky se často počítá jako s levnou pracovní silou, což ovlivňuje i běžnou praxi učitelů, kteří mají pocit, že Romové mohou dosáhnout jen určité úrovně vzdělání.

Je důležité hledat a analyzovat bariéry mezi školním vzděláváním a hodnotovým systémem Romů. Balvín (2004) hledá inspiraci v zahraničí, kde pozorujeme vyšší motivaci žáků a jejich odpovědnost za své výsledky, spolupráci žáků a jejich sebeřízení a autoregulaci, což úspěšně nahrazuje naše české řízení zvenku.

Ukázky z výpovědí informantů:



*„Já to vezmu jenom podle sebe, že jsem prostě skončil školu, šel jsem na úřadu práce a prostě nejsem vyučenej, nemam žádný vzdělání, takže byl bych rád, aby prostě někam to dotáh, že jo. (...)“ (P9)*

*„Tak jak manželka říká, určitě jo.“ (P5)*

*„Ano. Proto je neučíme ani romsky, aby si tu češtinu vlastně nepletly s tím, aby byly v základově lepší, aby si prostě, protože to koukám i u jiných dětí, že jo, když uměj romsky, tak mají problémy s češtinou, jo a stává se, že pak mluví i ve škole cigánsky, což nechci, proto je učíme jenom česky.“ (P2)*

*„Určitě jo, pokud budou spisovně mluvit a to, budou komunikovat, tak budou líp i lidi na nich bílých koukat. Pokud nebudou umět mluvit, tak nikdo je nezaměstná, kdo je zaměstná?“ (P10)*

*„Tak to je základ, keď nebudú vedieť základ, tak nebudú vedieť ani tu strednu. Moje deti ešte ani raz neprepadly.“ (P12)*

*„Tak to je samozřejmý, to je základ, to je jasný. No jasně že jo.“ (P1)*

Naprosto všichni informanti berou základní vzdělání jako nutnost pro svoje děti. Nikdo neodpověděl, že základní škola nemá smysl, že je zbytečná. Všichni rodiče dokonce chtějí, aby jejich děti pokračovaly na středních školách. Jsou si vědomi své těžké situace, kdy mají kvůli nedokončenému vzdělání problémy sehnat práci, a přejí si, aby jejich potomci byli vzdělání.

### **7.3.6 Výzkumná otázka č. 6**

#### **Co by romští rodiče zlepšili na základních školách na Kraslicku?**

Ukázky z výpovědí informantů:

*„Víc kroužků, aby měli. Peníze nejsou problém, ale aby je to bavilo. Když jsme byli my, tak jako naše generace, tak jsme nechodili takhle domů jak voni, většinou je škola a fotbal a tadyto, a teďka ta mládež tadyto, to je vůbec nikdo nemá zájem o takový sporty, to jenom počítač a tadyto. Jsou líný no.“ (P3)*

„Já neviem, já by som, no neviem že či, ale u nás to tak je na Slovensku, že keď človek je v hmotnej núzi, tak tá sociálka alebo pracák alebo čo, tak pomáha napríklad s tými poplatkami v škole ako napríklad družina, obedy, u nás je to na Slovensku za korunu, nějaká symbolická cena, a tam chodí děti na obedy a možú do družiny a tak, a človek tady jak je na tej podpore, tak človek si nemože dovolit děti na obed nebo do družiny nebo na nějakej kružek nic.“ (P12)

„Ty rodiče, no. Protože učitelka říká ‚nestěžuj si‘ tadytém, a tadytoho poslouchá.“ (P4)

„Aby to tam bylo nějak, že když dejme tomu přijde ze Slovenska Rom, ted' do školy, čeština mu nejde, nejde mu nic, na to doučování, že by tam s nim někdo seděl dvě tři hodinky, bylo by to lepší.“ (P8)

„ (...) Já si nemůžu stěžovat tady na to. Tady udělali hřiště pro děti nově. Tam chodí romský děti, bílý, všichni tam chodí. A člověk jestli je to modrej nebo hnědej nebo bílej, je to furt člověk. Ať nepoukazujou, jestli je to Rom neboli gadžo. Furt je to jenom ten člověk, ať ho berou za jednoho toho samýho, mezi sebe. A ne že by nás chtěli dát někam úplně mimo města a tak. Vždyť komunisti to nedělali, opravdu. Za komunistů, když někdo nedělal, byla příživa a šel do basy. Ale proč to neudělali demokracii? Proč to nezavedli takhle? Vždyť by byla i trestní činnost menší mezi všemi. A to je vše, co jsem chtěl říct no.“ (P10)

„Co by sem já mohl změnit, já fakt můžu říct, je to tam na 98% dobře, akorát ty dva procenta, aby trochu víc ty učitelé nebo co tam je nějaký dozor, aby dávali větší pozor, to je všechno, větší pozor, protože ty děti, jak si pamatuji já za komunistů, tak my jsme jako měli přestávku, šli jsme ven, tam byly lavičky, nemohli jsme utíkat jenom tak, asi vy si to taky pamatujete, tam byl dozor a hned, zapískala a ‚pane F. nebo F. M., pojd' sem' a už tadyto, jo, a v dnešní době to tak není, já jsem tam šel, tak jsem tam dával pozor, ta dorozkyně tam je, ale ona se baví s nějakou učitelkou nebo učitelem a vůbec na ty děti nedává pozor. Jenom tadyto a víc nic.“ (P14)

„Určitě, tam de vo to, že se mi nelíbí, že v dnešní době děcka se neučí nebo je nevychovávali ve školách nebo jako jim nedávají to vzdělání v tom, aby měly úctu k starším lidem, jo, všeobecně nemají úctu skoro k ničemu, takový ten americký způsob

*se mi nelíbí, když to tak řeknu, jo, my jsme Češi měli docela pěkněj, za dob mých, jo, když jsem chodil do školy, tak tam byla normálně skoro až vyučovaná ta úcta, jo, zodpovědnost a všechno kolem toho, jo, v dnešní době to fakt mi přijde takovýto americký způsob. (...) Řeknu i příklad, my když jsme ve třídě třeba vzali houbu a hráli s ní fotbal a učitel přišel do třídy a viděl nás, jak s ní hrajeme, tak si nás postavil do řady, bum bum bum, každému packu nebo ruku nastavil, a nepocítil jsem nikdy, že bych s tím byl nějak zraněnej nebo něco.“ (P5)*

Z uvedených odpovědí vyplývá, že ačkoliv mají informanti k základním školám kladný vztah, stále je prostor ke zlepšení v různých oblastech. Pouze tři informanti si myslí, že ve školách je vše tak, jak to být má. Zbylých dvanáct napadla nějaká možnost zlepšení.

#### **7.4 Výsledky výzkumu**

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaké názory a zkušenosti mají romští rodiče na Kraslicku se základním vzděláváním svých dětí?

Z výzkumu je patrné, že Romové na Kraslicku mají na základní vzdělávání veskrze kladný názor. Jsou si vědomi, že vzdělání je nesmírně důležité pro jejich děti, a proto nutí děti k domácím přípravám na následující den, i když se dětem samotným většinou nechce. Všichni informanti si přejí, aby jejich děti po dokončení základní školy pokračovaly se studiem na střední škole.

S učiteli mají informanti dobré zkušenosti. Pokud už mají někteří nepříjemné vzpomínky, jsou poměrně z dávné minulosti. Vedení školy navíc většinou zakročilo a situaci řešilo spravedlivě, nezůstávají tedy nevyřešené konflikty, které se pak mohou táhnout po generace. Když učitelé potřebují řešit nějaký problém, nebojí se přijít do romských rodin, kde mohou situaci řešit s rodiči přímo. Mezi pedagogy chybí romští pracovníci, kteří by mohli přispívat k porozumění mezi školami a Romy.

Na Kraslicku panují ve srovnání se zbytkem České republiky dobré vztahy mezi Romy a majoritou. To se promítá i do vztahů romských a neromských spolužáků. Informanti si nestěžovali ani v jednom případě na šikanu založenou na odlišné barvě pleti.

Ačkoli odborníci doporučují zavádět nepovinnou výuku romštiny na školách s vyšším počtem Romů, na Kraslicku o to není zájem. Mnozí rodiče úmyslně neučí své děti

romsky, aby měli vyšší šance na dobré známky či při přijímacích zkouškách na střední školy.

Z nedostatků informanti jmenovali:

- žádní romští pedagogové ani asistenti pedagoga
- nízká podpora rodin v hmotné nouzi (žádné příspěvky na obědy, na družinu)
- učitelé jsou málo přísní, nejsou důslední ve vyžadování plnění povinností
- špatná komunikace a z ní plynoucí nepochopení mezi romskými a neromskými rodiči
- nedostatečná nabídka zájmových aktivit

## 8 Závěr

Hlavním cílem práce bylo seznámit čtenáře s důležitými oblastmi romské historie a kultury, které ovlivňují vzdělávání romských dětí, a zmapovat názory romských rodičů na Kraslicku, jejichž děti navštěvují základní školu.

Česká společnost se vyvíjí a spolu s ní se pomalu vyvíjí i její vztah k Romům. Už Romy nezabýváme na potkání, neřežeme jejich ženám nosy a uši a nezakazujeme jim se stěhovat, stále je však většina z nás nebere za rovnocenné partnery. Nejlepší obranou proti nerespektování kulturní odlišnosti je poskytování pravdivých informací, kterých je poskrovnu. Šotolová (2011) uvádí, že právě v důsledku neznalosti, nepochopení a zločinů spáchaných v minulosti jsou Romové sociálně nejslabší a nejméně vzdělanou skupinou obyvatelstva naší republiky. Tím, že mluvíme přibližně o čtvrt milionu obyvatel, je situace opravdu na pováženou.

Ve své práci jsem zkoumal důvody horšího prospěchu romských žáků základních škol a vysoké nároky na pedagogy, kteří Romy učí. Většina romských dětí má problémy s českým jazykem, protože jejich mateřský jazyk je buď romština, nebo tzv. romský etnolekt češtiny čili forma češtiny ovlivněná gramatickými pravidly romštiny. Zvyklost vzdělávat děti doma a učit je jen tomu, co opravdu potřebují k přežití, také nepomáhá k úspěchům ve škole. Tyto a další problémy jen přispívají k nízké vzdělanosti romské menšiny, z níž plyne horší zaměstnatelnost a negativní hodnocení majoritní společností. Češi by se měli snažit poznat romskou kulturu a naučit se ji brát jako rovnocennou kulturu české.

Výzkumná část se zabývala názory romských rodičů na základní školy na Kraslicku. V polostrukturovaných rozhovorech jsme mluvili o různých oblastech základního vzdělávání. Možná trochu překvapivě vyšly školy z rozhovorů velice dobře. Informanti byli spokojeni s pedagogy i vedením škol a především si byli plně vědomi důležitosti vzdělání, což nám dává naději do budoucna. Přeji si, aby takové názory zaznívaly mezi Romy co možná nejčastěji.

## 9 Seznam použitých zdrojů

### Literatura

BALABÁNOVÁ, Helena. Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. Praha: Občanské sdružení MENT, 1995.

BALVÍN, Jaroslav a kol. Romové a jejich učitelé. Praha: Radix, 1999. ISBN 80-902461-1-7.

BALVÍN, Jaroslav. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BALVÍN, Jaroslav. Romové a pedagogika. Ústí nad Labem: Radix, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

DANIEL, Bartoloměj. Dějiny Romů. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-7067-395-8.

DAVIDOVÁ, Eva. Romano drom Cesty Romů 1945-1990: Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORVÁTH, Jan. Tumenge - Vám. Brno: Petrov, 1999. ISBN 978-8072270453.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-905-0.

KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin a kol. Etnografie školy jako edukační realita současnosti. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-192-1.

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

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. Dítě předškolního věku v prostředí sociální exluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre. Rómovia, cigáni, kočovníci. 2. vyd. Bratislava: Charis, 1995. ISBN 80-967380-4-6.

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

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

REISCHLOVÁ, Radka. Znalost romského jazyka žáků základní školy. Praha, 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Doc. Eva Šotolová.

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme, jde o to jak. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.

SMĚKAL, Vladimír, ed. Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, 2003. ISBN 80-85947-82-X.

ŠEBKOVÁ, Hana a Edita ŽLNAYOVÁ. Romaňi čhib: učebnice slovenské romštiny. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-684-0.

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

ŽLNAYOVÁ, Edita. Pojmový svět žáků prvního ročníku základních škol z hlediska romštiny. Praha: Občanské sdružení MENT, 1995.

## **Internetové zdroje**

Evropská Charta regionálních či menšinových jazyků [online]. Dostupné z WWW  
[https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta\\_cz\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/charta_cz_1.pdf)

POSPÍŠILOVÁ, Radka: Role rodičů v domácí přípravě do školy, 2011 [online]. Dostupné z WWW

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/237/358>

RIPKA, Štěpán a kol. Situační analýza SPOT: Kraslice, 2013 [online]. Dostupné z WWW

[http://centrumspot.cz/wp-content/uploads/2014/06/Kraslice\\_-\\_Situačni\\_analyza\\_SPOT\\_2013.pdf](http://centrumspot.cz/wp-content/uploads/2014/06/Kraslice_-_Situačni_analyza_SPOT_2013.pdf)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Dostupné z WWW  
[http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)