



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Integrace romských žáků v českém školství

Vypracovala: Michaela Sádovská

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Michaela Sádovská

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Lukáši Laibrtovi za odborné vedení bakalářské práce a za poskytování cenných rad.

Dále děkuji informantům za poskytnutí rozhovorů, které pomohly vzniknout praktické části bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá integrací romských žáků v českém školství a problémy, jež se s ní pojí. Teoretická část je stručně zaměřena na historii romského etnika, vztahy romské minority v zemích Evropy, zvláštní pozornost je pak zaměřena na integraci této národnostní menšiny v Československu, následně v České republice. Dále práce mapuje výchovu a vzdělávání romských žáků spolu s bariérami s ní souvisejícími. Praktická část je zaměřena na osobní zkušenosti romských občanů s českým školstvím; osobní zkušenosti pedagogů s romskými žáky. Výzkum je veden formou polostrukturovaných rozhovorů, jež nám dále reflektují výsledky, v nichž je nejčastěji zmiňován problém šikany romských žáků ze stran studentů či pedagogů, dále jejich vyčleňování z kolektivu či výuky a následné problémy, které z těchto situací pramení a odrážejí se v jejich chování.

Klíčová slova: Romové; národnostní menšina; integrace; vzdělávání; výchova; bariéry

Abstract

The bachelor thesis is focused on the integration of Roma pupils into the Czech education system and the issues stemming from it. The theoretical section briefly examines the history of the Romani people and the relations of the Roma minority in European countries. Special attention is given to the integration of this minority group in Czechoslovakia and subsequently in the Czech Republic. Furthermore, the thesis explores the upbringing and education of Romani pupils as well as the barriers associated with these topics. The practical section is focused on the personal experiences of Romani citizens with the Czech education system and experiences of teachers with Romani pupils. The research design utilises semi-structured interviews to uncover the issues and barriers connected to the integration of Romani pupils. The most frequently mentioned problem is the bullying of Romani pupils by students or teachers, along with exclusion from class or teaching, and the consequent problems that arise from such situations that reflect in their behaviour.

Key words: Romani people; national minority; integration; education; upbringing; barriers

Obsah

Úvod.....	9
1 Vymezení pojmů	11
2 Historie romského národa	13
2.1 Původ slova „Rom“ jako označení příslušníka romského etnika	13
2.2 Původ a migrace romské skupiny.....	13
2.2.1 Původ	13
2.2.2 Migrace	13
2.3 Romové v Evropě	14
2.3.1 Vztahy mezi Romy a Evropany.....	14
3 Romové v českých zemích v období první republiky do roku 1989.....	16
3.1 První republika	16
3.2 Druhá světová válka	16
3.3 Poválečné období a komunismus	17
4 Integrace Romů ve společnosti po roce 1989 do současnosti	18
4.1 Problémy spojené s romskou integrací.....	18
4.2 Romové jako národnostní menšina – ukotvenost v zákoně	19
5 Výchova a vzdělávání žáka jiného etnika.....	20
5.1 Multikulturní výchova	20
5.1.1 Multikulturní výchova a romské etnikum.....	20
5.2 Vzdělávání	21
5.2.1 Obecné zásady a cíle vzdělávání.....	21
6 Romská rodina ve vztahu ke vzdělávání	22
6.1 Charakteristika rodiny	22
6.1.1 Charakteristické projevy osobnosti Romů.....	23
6.2 Rodiče vs. škola	23

6.2.1	Komunikace se školou.....	24
7	Romský žák ve škole; determinanty ovlivňující vyučování	25
7.1	Pedagog ve vztahu k romskému žákovi	25
7.2	Vzdělávací předpoklady romského žáka	27
7.3	Míra připravenosti školství na žáky romského etnika	28
7.4	Bariéry bránící začlenění romského žáka.....	30
7.5	Programy zaměřené na edukaci romského dítěte.....	31
7.5.1	Přípravné třídy	31
7.5.2	Projekt „Začít spolu“	32
8	Výzkumná část	33
8.1	Cíl výzkumu	33
8.2	Výzkumné otázky	33
8.3	Výzkumná metoda	33
8.4	Soubor informantů a průběh sběru dat.....	34
8.5	Výzkumné prostředí	34
8.6	Rozhovory.....	34
8.6.1	Rozhovor č. 1.....	34
8.6.2	Rozhovor č. 2.....	35
8.6.3	Rozhovor č. 3.....	37
8.6.4	Rozhovor č. 4.....	38
8.6.5	Rozhovor č. 5.....	39
8.6.6	Rozhovor č. 6.....	40
8.6.7	Rozhovor č. 7.....	41
8.6.8	Rozhovor č. 8.....	43
8.7	Výsledky výzkumu	44
8.7.1	Výzkumná otázka č. 1.....	44

8.7.2	Výzkumná otázka č. 2.....	46
8.7.3	Výzkumná otázka č. 3.....	47
8.7.4	Výzkumná otázka č. 4.....	48
	Závěr	50
	Seznam použitých zdrojů	52
	Seznam zkratk	54

Úvod

Tématem bakalářské práce je míra integrace romských žáků v českém školství, spojená s bariérami, které této integraci brání. Ke vzdělání by měl mít každý občan stejný přístup a rovné podmínky, bohužel stále převládají odlišnosti v chování k národnostním minoritám, v této práci konkrétně k menšině romské.

Domnívám se, že jakékoliv proromské otázky je třeba řešit, či na ně alespoň poukázat, neboť v naší společnosti romská menšina zaujímá poměrně značnou část a ačkoli se nacházíme v moderním demokratickém státě, stále je zde velká míra stereotypizování či diskriminace Romů a jejich vyčleňování na periferii.

Téma integrace romských žáků jsem si vybrala zejména z důvodu absolvování předmětu Principy tolerance v interkulturní Evropě ve 4. semestru, v němž jsme se zabývali romskou menšinou v České republice a problémy spojené s romskou otázkou. Měli jsme možnost pracovat s romskými občany, kteří nám poskytli vhled do jejich kultury a seznámili nás s vývojem romského etnika a následným ukotvením a přijetím v nynější společnosti. Problémem vzdělávání Romů jsem se zabývala v individuálním projektu a zjištění průzkumu prováděném pomocí rozhovorů v romském vzdělávacím centru mě velice překvapila. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla o prohloubení tohoto problému v bakalářské práci.

Teoretická část práce je nejprve okrajově zaměřena na původ romského národa, na jejich příchod do Evropy a následnou integraci mezi majoritní společností. Dále je zde část věnována vztahům mezi Romy a Evropany, následně mezi Romy a Čechy. Ačkoliv je práce zaměřena na současné vzdělávání romských žáků, je třeba nastínit alespoň stručný dějinný kontext, aby došlo k následnému pochopení současných problémů. Jak říká Jaroslav Balvín, ředitel Ústavu romologických studií sociálních věd v Nitře, jehož publikace byly využity v bakalářské práci, bez historie jako vědní disciplíny se při zkoumání edukace romského žáka neobejdeme.

Další body teoretické části již podrobněji nahlíží na romské děti v českém školství, romskou výchovu, dále pak na český vzdělávací systém a jeho strukturu. Je zkoumána připravenost školství na žáky romské menšiny, jejich míra integrace a následné bariéry, které této integraci brání.

Výzkumná část je realizována formou kvalitativního výzkumu, který analyzuje současnou situaci integrace romských žáků v českém školství. Součástí výzkumu a také zvolenou metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory. Informanti byli vybráni z řad pedagogických pracovníků, dále pak z řad současných žáků, ale také z řad Romů, kteří českým vzdělávacím systémem již prošli. Z každého výzkumné skupiny bude vybrán jeden vzorek, který bude k náhledu v bakalářské práci.

V závěru bude provedena analýza zjištění plynoucích z výzkumu, pojmenování konkrétních problémů a popis celé zkoumané situace z pohledu romské menšiny.

1 Vymezení pojmů

Menšina

Obecně jakákoliv skupina lidí definována význačným společným znakem a početně se nemůže rovnat společenské většině (encyklopedie.soc.cas.cz).

Schaefer (In Navrátil a Musil, 2000) definuje menšinu jako: *„podřízenou skupinu, jejíž příslušníci mají významně méně kontroly nebo moci nad vlastními životy, než mají příslušníci dominantní nebo většinové skupiny.“*

Národnostní menšina

Společenství občanů daného státu žijících na území daného státu, kteří se odlišují kulturou, jazykem, tradicemi, původem aj., a projevují vůči národnostní menšinou zůstat, za účelem zachování jejich společenství. Občan hlásící se k jiné národnosti, než národnost daného státu je (www.vlada.cz).

Kultura

Kulturu ve vztahu k menšině a tak, jak je na ni nahlíženo dále v práci, lze definovat jako specifickou soustavu hodnot, norem, idejí, zvyků či jiných konvencí, které sdílejí příslušníci určité skupiny. Jedná se o soubor sdílených kulturních představ (Navrátil, 2003).

Etnikum

Skupina lidí, kterou spojuje společný původ, základní kulturní hodnoty, tvořící společné interakční pole (encyklopedie.soc.cas.cz).

Označení populací, která pojí stejná kultura. Ve vztahu k moderní společnosti je etnikum chápáno jako označení menšinových společností, které nedisponují vlastním státem (www.moderni-dejiny.cz).

Národ

Společenství lidí, které je spojeno společným vývojem a přesvědčením kulturní a politické sounáležitosti a sdílením území (www.moderni-dejiny.cz).

Rasa

V našem kontextu termín rasa popisuje fyzické rozdíly mezi skupinami lidí. Skupina, lišící se somatickými a dalšími biologickými rysy (Navrátil, 2003).

Perzekuce

Pronásledování, stíhání a trestání osob či skupin lidí s odlišnou etnicitou, rasou, politickou či jinou příslušností (Navrátil, 2003).

Segregace

Segregace = odloučení, oddělení (encyklopedie.soc.cas.cz).

Rasová segregace

Oddělení určité skupiny lidí na základě rasových rysů (encyklopedie.soc.cas.cz).

Diskriminace a předsudek

Sheafor, Horejsi a Horejsi (In Navrátil a Musil, 2000) definují tyto pojmy a rozdíly mezi nimi následovně: *„předsudek se vztahuje k nepříznivým představám a postojům vůči konkrétní skupině nebo kategorii. Diskriminace se týká chování a jednání, která jsou nepříznivá vůči skupině a která ji zbavují určitých základních práv a příležitostí.“*

Asimilace

Jedná se o proces, během kterého se minoritní skupina stává součástí dominantní společnosti, na jejímž území žije. Menšina přejímá základní znaky většiny a její specifika mizí (encyklopedie.soc.cas.cz).

Inkluze

Zahrnutí do jednoho celku.

Inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání všech dětí pohromadě, bez ohledu na etnický původ či jiné specifické znaky (Bartoňová, 2009).

2 Historie romského národa

2.1 Původ slova „Rom“ jako označení příslušníka romského etnika

V dnešní společnosti převládá názor, že označení romského národa právě pojmem „Rom“ je novodobé a nemá kořeny v jejich kultuře. Mnozí tak označují příslušníky tohoto etnika pojmy „Cikán/ Cigán“, což je ale aletnonymum¹. Cikán/ Cigán vychází z označení Athinganoi – Atsigános, jedná se o nejrozšířenější pojmenování Romů v Evropě a již od počátku je spojeno s negativní konotací (Horváthová, 2002). Označení „Rom“ používali Romové sami. Můžeme to explicitně najít v romském jazyce, jak uvádí ve své publikaci i Horváthová (2002, s. 7): „Rom = muž, Romni = žena, Roma = lidé, ve smyslu příslušníci skupiny, etnika), jedná se tedy o autetnonymum².“

Označení toho etnika pojmem Romové je nejrelevantnější, kulturně a historicky doložené pojmenování, které nemá negativní podtext a vychází od samotných příslušníků tohoto společenství.

2.2 Původ a migrace romské skupiny

2.2.1 Původ

Romové pochází z indického subkontinentu, kde vznikla jedna z nejstarších světových civilizací. Novodobí romisté zastávají názor, že předkové dnešních Romů k tomuto původnímu obyvatelstvu Indie, které bylo kolem poloviny druhého tisíciletí př. n. l. podmaněno indoevropskými nájezdníky, přímo náleží (Horváthová, 2002).

2.2.2 Migrace

Abychom došli k pochopení, proč jednotlivé romské skupiny začaly opouštět svou pravlast, je třeba vymezit stratifikační systém indického subkontinentu.

Indie je spjata s pojmem „kasta“³, který tak náleží i romské kultuře a tvoří unikátní sociokulturní systém. Každá kasta je ekonomicky závislá na kastě jiné a žádná není soběstačná, jsou tak v neustálé vzájemné interakci a závislé na ekonomické spolupráci (Hübschmannová, 2000). Díky této kastovní struktuře společnosti lze snáze pochopit

¹ Exogenní etnonymum = název získány od jiného národa, kmene, kultury či společnosti

² Vlastní název

³ Společenská třída, jež se vyznačuje nulovou propustností a její člen se do ní může pouze narodit.

další pojem vycházející z historie romského etnika a který se s ním neodmyslitelně váže, a to je „kočovnictví“. Vychází to z oné vzájemné ekonomické interakce jednotlivých kast a nutnosti řemeslného kočování, díky němuž si příslušníci obstarávali prostředky k obživě. Po vyčerpání poptávky po daném výrobku se hledala nová odbytiště, docházelo tak tedy k tzv. „kočování“ (Horváthová, 2002).

Podnětem k nutnosti ke stále četnějšímu kočování mohlo být kromě ekonomického hlediska i hledání hojnějších oblastí, méně náročných k udržení životních zdrojů; tj. oblasti méně postihovány suchem a následnými hladomory; dalším důvodem k migraci mohly být vpády expanzivních kmenů aj., jedná se však o pouhé hypotézy a nelze označit jeden konkrétní důvod, jednu konkrétní tezi, která by vysvětlovala opouštění Indie romskými skupinami a následné kočování (Horváthová, 2002).

2.3 Romové v Evropě

Romové na území dnešní Evropy přišli kolem 12. století (není však vyloučeno, že tomu mohlo být i dříve) přes Malou Asii a Balkán. V historických záznamech ze 14. století pak můžeme najít první zmínky o lidech nazývaných „Cikáni“, je tedy jisté, že od tohoto století existovalo povědomí o minoritní skupině, jež do Evropy přicházela (Horváthová, 2002).

Postupem času se i Romové začali usazovat, a tak zde dochází ke stratifikaci romských skupin. Skupiny kočovné a usedlé, jež začaly vytvářet osady. Již od 14. – 15. století lze v historicky dochovaných dokumentech najít zmínky a popisy typických osad usedlých skupin v Evropě (Pavelčíková, 2004).

První dochovanou zmínkou v českých zemích o romském obyvatelstvu je zpráva ze Starých letopisů českých z roku 1416/ 1417. Její vytvoření připisujeme pražskému kronikáři (Horváthová, 2002).

2.3.1 Vztahy mezi Romy a Evropany

Stále větší migrace romského etnika a jejich četnější usazování v evropských zemích, podněcovalo nevráživost majoritní společnosti vůči jejich společenstvím. Romové byli stavěni na periferii, díky čemuž začali v několika případech inklinovat k následné kriminalitě, kvůli zajištění základních životních podmínek, převážně obživy. Pozdější situaci postavení romského etnika v Evropě popisuje Fraser (2002, s. 111) následovně:

„Dalších dvě stě let – od poloviny 16. do druhé poloviny 18. století se většina evropských mocností v přístupu k Cikánům na svém území žalostně shoduje. Byli považováni za zločince už jen pro své společenské postavení.“

Romové v Evropě zaujímalí především místa tradičních řemeslníků a pro svou řemeslnou práci byli využíváni panovníky. Kvůli svému odlišnému původu, barvě pleti, tradic a zcela jiným způsobem života se Romští obyvatelé začaly časem stávat pro Evropany „nežádoucí“. Docházelo tak k jejich vytlačování na okraj společnosti a od konce 15. století v historii evidujeme i značné pronásledování Romů (Hancock, 2001). Jak dále zmiňuje i Horváthová (2002), roku 1545 vydal český král Ferdinand I. mandát o vypovídání Romů ze země, tímto započala jejich perzekuce i na českém území.

2.3.1.1 Romové a jejich právní ukotvenost v zákoně

Do šedesátých let 20. století nenajdeme v Evropském zákonodárství jedinou zmínku, která by se věnovala právům romského etnika jako národnostní menšiny. Majoritní společnost nepovažovala Romy za sobě rovné a z důvodu jejich odlišnosti se je snažila izolovat a kontrolovat. „Český historik a teoretik v oboru národních hnutí M. Hoch hovoří o Romech jako o původně bezprávných skupinách, které nemohly a ani nechtěly přijmout identitu většiny“ (Pavelčíková, 2004).

Na pomezí šedesátých a sedmdesátých let vznikají první mezinárodní organizace na podporu romského národa, které se snaží podnítit jejich rozvoj. Jedná se zejména o organizaci International Romani Union, IRU, která byla vytvořena roku 1972 (Pavelčíková, 2004).

3 Romové v českých zemích v období první republiky do roku 1989

3.1 První republika

V období první republiky byli Romové uznáni za národnostní menšinu, avšak docházelo k ochraně majoritní společnosti před romskou menšinou, jelikož zde stále přetrvával strach z neznámé kultury, jenž je zde historicky zakořeněn, předsudků a značný vliv zaujímal i stereotypizace Romů, která je historicky zakořeněna; v roce 1927 došlo k vytvoření zákona o potulných cikánech (Zákon o potulných cikánech), který ve svých důsledcích diskriminoval všechny Romy. Romští občané se měli na základě nově přijatého zákona například prokazovat cikánskými legitimacemi místo klasických občanských (Horváthová, 2002).

Tento zákon neperzekvoval Romy jako takové, ale docházelo i k rozdílným diskriminacím mezi jednotlivými romskými skupinami – mezi Romy usedlými a kočovnými. Kočovní Romové podléhali daleko větší diskriminaci než skupiny jiné. Kočovné skupiny musely vlastnit zvláštní kočovné listy, do nichž se uděloval souhlas ke vstupu do obce. Dále podléhaly zákazu vstupu do lázeňských a velkých měst, či rekreačních oblastí. Docházelo také k odebrání dětí romským kočovníkům pro jejich údajnou neschopnost výchovy. Zákona o potulných cikánech byl sice nasycen značnou diskriminací, můžeme zde ale nalézt i jistá pozitiva, jako např. zavedení zdravotních opatření (Horváthová, 2002).

3.2 Druhá světová válka

V období druhé světové války zažívali Romové nejtěžší období, kvůli nacistické rasové politice. To, v jakém postavení se romská menšina ocitla, lze nastínit krátkou citací Jindřicha Janečka, která se objevuje i v Publikaci Horváthové (2002, s. 152). Citace zní následovně:

„Nechte je vymřít! Prohlašte, že jakmile objeví se cikán v území ČSR, budou mu nejen vzaty děti, ale znemožněno další jejich plození! A tím okamžikem stane se pro cikány republika více obávanou, než kdyby na každé křižovatce stála šibenice.“ Tento výrok jako by předurčoval následný přístup k romským občanům během druhé světové války.

Politika rasové segregace byla zrozena v Německu a již od roku 1933, tedy pár let před počátkem války, zde mohli Romové již pociťovat značné nebezpečí. Pro podložení

fašistických rasistických teorií byl v Německu zřízen ústav pro rasovou hygienu a biologické vyšetřování obyvatelstva, který měl za cíl tyto teorie oprávnit. Byly určeny antropologické znaky, které měli Romové odlišit od ostatní „vyhovující“ společnosti. Následně pak od roku 1936 započalo jejich koncentrování do tzv. „cikánských táborů“, jejichž vyústěním se měla stát likvidace romského etnika. Po vytvoření Protektorátu Čechy a Morava započala rasová segregace i na našem území. Vše vyústilo vyhlazováním osob romské příslušnosti vyhlazováním v koncentračních táborech (Horváthová, 2002).

3.3 Poválečné období a komunismus

Z koncentračních táborů se vrátilo 538 původních romských obyvatel Čech a Moravy, plus pár desítek Romů, kteří našli za války azyl u příbuzných na západním Slovensku (Pavelčíková, 2004).

Po komunistickém puči roku 1948 došlo ke zrušení zákona z roku 1927 (viz 3.1), což pro Romové znamenalo značné pozitivum. Díky povinným preventivním zdravotním programům měli přístup ke kvalitní zdravotnické péči, jako většinová společnost, byla zde poskytována rovněž péče sociální. Naskýtaly se jim nabídky volných pracovních míst s dobrými platy pro jinak nekvalifikované pracovníky, a ubytování, což pro mnohé z nich znamenalo doslovnou záchranu před bídou. Stát taktéž zajišťoval romským dětem rovné podmínky vzdělání. Ačkoli se to na první pohled může jevit jako zlatý věk pro Romové v poválečném období, cílem komunistické ideologie nebylo Romové respektovat jako národnostní menšinu, ale asimilovat je do naší společnosti. Výsledkem mělo být vymizení jejich identity, kultury a odlišného životního stylu (Říčan, 2000).

Na jedné straně tu máme značnou státní sociální pomoc, přístup ke zdravotnické péči, vzdělání a práci, na straně druhé je silné potlačení romské kultury.

Po silném asimilačním tlaku došlo koncem šedesátých let k výraznému posunu a vytvoření organizace Svaz Cikánů – Romů, v jehož rámci se měli Romové sami podílet na řešení otázek spjatých s jejich etnikem. Asimilace tak byla nahrazena koncepcí integrace. Stále však byli považováni za nerovnoprávnou menšinu (Horváthová, 2002).

4 Integrace Romů ve společnosti po roce 1989 do současnosti

„České země patří v současné době k těm oblastem Evropy, v nichž se nesetkáváme s příliš pestrou skladbou obyvatelstva co do barvy pleti, jazykové odlišnosti či způsobu života. Přesto tu však od změny režimu v roce 1989 stále viditelně narůstá problém etnicity, sociálně i společensky výrazně odlišné skupiny obyvatel, která se velmi obtížně vyrovnává s procesem integrace do současné společnosti, oscilující mezi komunistickou minulostí a proměnami i nároky globalizovaného světa. Romské obyvatelstvo České republiky (stejně jako ostatních postkomunistických zemí) provází na této cestě mnohem tíživější handicap než převážnou část makrosociety⁴“ (Pavelčíková, 2004 s.7).

4.1 Problémy spojené s romskou integrací

„Listopad 1989 byl i v životě Romů velkým předělem. Přinesl jim – kromě toho, co přinesl všem občanům – navíc užívat svobodu svého jazyka a pěstovat svou národní kulturu“ (Říčan, 2000). Romové byli uznáni národnostní menšinou začínali mít stejná práva jako většinová společnost, díky čemuž mohli prosazovat své zájmy a zakládat vlastní organizace. Této nabyté šance však nedokázali kvůli dřívějším dlouholetým útlakům využít a znovu vyvstala na povrch „romská otázka“, která podle Říčana (2000, s. 32–33) přinesla následné problémy:

- Nezaměstnanost

V době komunismu byla státem zajištěna všem občanům společnosti práce. Po úpadku režimu se u romské populace objevila zvýšená míra neschopnosti samostatného hledání pracovních míst než u většiny obyvatel, která jim již nebyla státem automaticky dána. Docházelo tak k čím dál čtenější rezignaci na hledání pracovního místa a nastal příklon k žití „na podpoře“.

- Mediální pranýř

Listopadová revoluce s sebou přinesla velkou míru svobody projevu, což se odráželo především v médiích, která Romy vykreslovala jako nepřizpůsobivé občany nemající a nehledající si práci, občany se zhoršenou hygienou, v neposlední řadě pak s vyšší

⁴ Většinová společnost

inklinací ke kriminalitě. Tyto zabarvené informace byli pro společnost atraktivní, tudíž mezi jí a médii panoval klasický tržní systém poptávky a nabídky.

- Dostupnost atraktivních škodlivin

Romská menšina v naší společnosti důsledkem historického přístupu společnosti k ní ve větší míře podléhá alkoholu a drogám, které se po revoluce stali snadno dostupnými.

- Většinová averze

Strach z romské komunity a její opovrhování, jež pramení ze stereotypizace a rasismu, přináší prohlubující se averzi k této menšině.

- Krátkozraká pragmatická politika

Politická situace se zaměřuje spíše na formální řešení romské otázky než na faktické. Vyhýbání se otázkám zacílených na romskou menšinu je politicky výhodné, neboť je zde úsilí především o znovuzvolení a otevření proromských otázek je kvůli emočně zabarveným postojům veřejnosti nevýhodné.

4.2 Romové jako národnostní menšina – ukotvenost v zákoně

Specifická práva národnostních menšin jsou ustanovena v Listině základních práv a svobod Ústavy České republiky, dále pak v Rámcové úmluvě o ochraně národnostních menšin. Specifická práva jsou konkrétně upravena zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů (dále jen „menšinový zákon“), novelizován zákonem č. 320/2002 Sb.). Pojem národnostní menšina je v tomto zákoně definován jako společenství lidí projevujících vůli být národnostní menšinou a kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, tradicemi a kulturou (www.psp.cz).

Česká republika uznává Romy jako národnostní menšinu, která má své zástupce v Radě vlády pro národnostní menšiny, poradním orgánu vlády pro záležitosti národnostních menšin, a může tak vyvíjet „úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury“, jak uvádí ustanovení uvedeného zákona. Romové tak disponují totožnými právy jako kterékoliv národnostní menšiny (Balvín, 2008).

5 Výchova a vzdělávání žáka jiného etnika

Pokud se chceme zabývat vzděláváním romských žáků, jejich integrací v českém školství, je nutné se nejprve seznámit obecněji s problematikou výchovy a vzdělávání dětí příslušníků jiných etnik, jelikož právě pod tento pojem Romové spadají.

5.1 Multikulturní výchova

Tento pojem je ve vzdělávacím procesu důležitou částí, neboť nás učí především k toleranci a respektu, které jsou v této práci zásadními faktory.

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě programů ve školách a v mimoškolních zřízeních, v osvětových akcích...“ (Průcha, 2006, s. 15).

Multikulturní výchova mladých lidí připravovaných pro život je orientována především na formování ideálu tolerance a aktivního uplatňování lidských hodnot ve vztahu k jiným kulturám, má značný význam v procesu vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných národů či ras. (Balvín a kol., 2004).

5.1.1 Multikulturní výchova a romské etnikum

Tato disciplína se zabývá problematikou inkluze a integrace znevýhodněných skupin, pokud je narušené přirozené fungování a harmonie lidského společenství. Pokud se zde zabýváme konkrétněji romským etnikem, potažmo romským žákem, jedná se o proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace⁵, intervence⁶, celkové snahy o porozumění a toleranci vůči romským skupinám. Multikulturní výchova by měla počítat s aktivním zapojením romské minority, která je součástí většinové společnosti, na jejíž otázky chceme nahlížet a hledat společná řešení (Kaleja, 2011).

Multikulturní model je stavěn na principu rovnosti vzdělávacích podmínek, což znamená, že jakákoliv menšina, v našem případě romská menšina, má právo na

⁵ Osvojování života ve společnosti

⁶ Zasahování

vzdělávání ve svém mateřském jazyce a ve vlastním kulturním prostředí. Výsledkem takového modelu je např. založení tzv. romských škol (Kaleja, 2011).

5.2 Vzdelávání

5.2.1 Obecné zásady a cíle vzdělávání

Zásady a cíle, které jsou uplatňovány především ve vzdělávání dětí příslušníků minorit naší společnosti, lze shrnout v několika nejzákladnějších bodech, které jsou součástí školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.):

Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného člena státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,*
- c) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*

Obecnými cíli ve vzdělávání jsou zejména

- a) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,*
- b) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,*
- c) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku.*

6 Romská rodina ve vztahu ke vzdělávání

„Výchova v rodině se odvíjí od norem a kulturních zvyklostí daného etnika a národa. Hrají zde roli styly výchovy, přístup rodičů k dětem, charakter komunikace mezi rodiči samotnými a také mezi dospělými a dětmi, ...ve školní úspěšnosti dítěte hraje roli rodičovský přístup ke školnímu vzdělávání, ke školnímu výkonu k přípravě dětí na školu; je pro ni důležitá angažovanost rodičů“ (Gulová a kol., 2010, s. 21).

6.1 Charakteristika rodiny

„Velkorodina“. Tímto výrazem lze shrnout tradiční romskou rodinu. Pro Romy je nejdůležitějším životním pilířem, jež nese největší hodnotu, je pro ně prioritní institucí. Rodina je rozvětvená, patřící do velké rodové skupiny, tudíž ji vytváří hned několik rodin současně. Dítě není vedeno k samostatnosti, nemusí se nad ničím zamýšlet, o něčem samo rozhodovat (Bartoňová, 2009). Rodina je patriarchální, dochází tedy k upřednostňování mužských příslušníků, úlohou ženy je být především dobrou manželkou a matkou, tudíž se vzdělání žen nepřikládá prakticky žádný význam. Postavení ženy se upevňuje opakovaným mateřstvím, které je chápáno jako významná hodnota. (Kaleja, 2011). Dítě jako takové má v romské rodině nejvyšší hodnotu a jeho osobě se podřizuje celá rodina. Iniciativu dítěte hodnotí dospělý kladně, nepoužívá žádné druhy trestů a nikdy dítě nezneužívá. Rodina je celek žijící ve vzájemné úctě, fyzickém a sociálním kontaktu (Balvín, 2004).

Výchova v romské rodině probíhá vícegeneračně. Jelikož se jedná o velkorodinu, na výchově se kromě rodičů významně podílejí i sourozenci rodičů, sourozenci samotných dětí, dále prarodiče atd. Tento jev značně ovlivňuje vzdělávání romských dětí, jelikož na prvním místě je zde podílení se na chodu domácnosti a vzdělání není přikládán přílišný význam (Kaleja, 2011).

Romská rodina se dále vyznačuje značnou emotivitou. Jejich citové projevy snadno přecházejí v afektivní chování, čímž je především vztek a zlost. Neschopnost tyto projevy ovládat zejména v dětském věku vede ke vzniku poruch chování, které dále nepříznivě ovlivňují celý vzdělávací proces dítěte (Bartoňová, 2009).

6.1.1 Charakteristické projevy osobnosti Romů

Jednám podle toho, co vidím doma. Proto je důležité zde uvést typické chování, jednání dnešní romské populace, neboť dle tohoto obrazu, kterým je romské dítě ovlivněno, se odvíjí i jeho chování ve vzdělávací instituci. Podle Bartoňové (2009) jsou typické znaky následovné:

- Orientace na současnost
- Nízká míra zodpovědnosti a nedomyšlení důsledků svého jednání
- Odmítání autorit
- Impulzivita, citová labilita, naivita
- Malý zájem a méně kladný postoj k lidem mimo jejich rodinu.
- Prakticismus⁷, mechanické děláání úkonů
- Pozdější nástup vývojových změn
- Negativní přístup k překážce
- Pasivní trávení volného času, nerozvinutost zájmů

6.2 Rodiče vs. škola

Hodnoty a hodnotová orientace ve vzdělávání úzce souvisí s rodinným prostředím, v němž jsou determinovány rodičovským vlivem, na jehož základě dítě modifikuje své chování. Portik (2003) zastává názor, že pokud rodina žáka neprojevuje o vzdělání zájem, dítě postrádá zpětnou vazbu a školu vnímá jako bezvýznamnou instituci, v jejímž prostředí není schopné se adaptovat a nenakládá pro to ani žádné úsilí.

Romská rodina nevidí přílišnou důležitost ve vzdělávání svých dětí, edukaci nepřikládají velký význam. Dítě je chápáno jako svébytně rozhodující bytost, kterou je třeba plně respektovat a je zcela na něm, zda chce ve školní docházce pokračovat (Pekárková, Nikolai, 2007).

Podle Gulové a kol. (2010) jsou zde další dva významné aspekty, proč romští rodiče vzdělání nepřikládají váhu; strach z odcizení či potřeba pomoci v domácnosti (mladší sourozenci) a vidina okamžitého výtěžku po zakončení základní školní docházky v podobě sociálních dávek. Podobný názor můžeme najít i v publikaci Bartoňové (2009):

⁷ Činnost cílená především na praxi, nežli teorii

„Matky často neposílají své děti do školy z různých důvodů. Nemají pro dítě peníze na svačinu, hlídají mladší sourozence či proto, že se dítěti nechce. Někdy žijí i v mylné představě, že by jim škola mohla dítě odcizit. V důsledku této skutečnosti děti absolvují pouze několik ročníků základní školy či základní praktické, a tak mnohem častěji než jejich vrstevníci, tímto dokončují školní docházku.“

Ve vnímání školy jako instituce se značně rozchází i pojetí neromských a romských matek. Neromské matky jsou zaměřeny na výkon dítěte. To, jak se ve škole dítě cítí dávají do kontextu s jeho učením. Romské matky spíše zajímá chování k jejich dětem ze stran pedagogů. Postoje ke škole si vytvářejí na základě spokojenosti svých dětí, jelikož, jak již bylo řečeno (viz 6.1), dítě má v romské rodině nejvyšší hodnotu a z tohoto pohledu je na něj také nahlíženo.

V Kalejovi (2011) se nachází ukázky z výzkumu, který byl zaměřen na romské rodinné prostředí determinující vzdělávání žáků; jedná se o ukázky omluvenek, jimiž rodiče dokládají absenci dítěte. Zde je v konkrétních případech zaznamenán přístup rodičů a důvody, které jsou významnější, než samotná docházka do školy a které demonstrují vztah rodičů a vzdělávání:

„Paní učitelko, omluvte moji dceru, bo byla doma. Otec.“

„Omluvte ho, bo jsem musela jít na úřad podepsat a hlídal malou.“

6.2.1 Komunikace se školou

Romští rodiče se školou, potažmo s konkrétními pedagogy vyučující jejich dítě, buď nekomunikují vůbec, či jen v omezené míře. Důvodem je již zmiňovaná příkládaná bezvýznamnost celému edukačnímu procesu, což má za následek neorientovanost ve škole; rodič nemá povědomí o školním prostředí. Absence podílení se na vzdělávacím procesu dítěte je tudíž velice znatelná a romský rodič nemá a ani nechce ve většině případech vyvíjet snahu či zájem o edukaci a vzdělávací instituce (Bartoňová, 2009). Komunikace se školou se udržuje v případě, jsou-li rodiče subjektivně spokojeni s jejím fungováním a individuálním kladným přístupem k jejich dětem. Vyžaduje-li škola po rodičích aktivní výchovné působení, komunikace se školou bývá často přerušena (Kaleja, 2011).

7 Romský žák ve škole; determinanty ovlivňující vyučování

„Zkvalitňování výchovy a výuky romských žáků je jednou z významných součástí celkové koncepce integrace romských komunit do společnosti. Tato cesta není jen záležitostí koncepce zaměřené na školství, ale je součástí celého systému změn, který je zakotven v koncepci romské integrace“ (Balvín, 2008).

7.1 Pedagog ve vztahu k romskému žákovi

Významným výchovatelem, který napomáhá výchově romského žáka, je učitel. Měl by se snažit vyrovnat vzdělanostní handicap romského etnika, jež bylo v minulých režimech postiženo vysokou mírou asimilace. Při kontaktu s romskými žáky by měl učitel disponovat univerzitním vzděláním, které předává poznatky ucelené v širším měřítku. Jedná se o univerzální hodnoty lidství, filozofické vědomí o odlišnosti a jednoty rozdílných příslušníků lidského rodu, respekt a tolerance vůči jiným kulturám, etnikům a rasám, v neposlední řadě pak schopnost multikulturního vzdělávání. Pedagog by se měl vnitřně vyrovnat s faktem, že při výuce romských dětí učí právě děti jiného etnika, odlišné kultury a tradic, a na základě těchto faktů by měl k výuce i náležitě přistupovat; měl by si osvojit základy oné kultury a snažit se je při výuce rozvíjet a následně žáka integrovat do vzdělávacího procesu, nikoliv specifické znaky přehlížet, jednat s žákem stejně jako s příslušníky majoritní části studentů a pokoušet se o jeho asimilaci (Balvín, 2004).

Kaleja (2004) dále přesně vymezil potřebné kompetence pro učitele romských žáků. Jedná se o nejzákladnější principy, kterými by měl učitel disponovat, pokud učí žáky romské minority naší společnosti.

- Znalost etnika

Jedná se o kompetence týkající se sociální diference⁸, struktury, existenčních problémů, kultury a tradic romského etnika. Učitel s těmito znalostmi své chování a postoje přizpůsobuje specifickým aspektům romského žáka; učitel, který tyto poznatky nemá, méně chápe problémy s tím spojené a není schopen tyto aspekty pochopit.

⁸ Rozrůzněnost

- Znalost základů jazyka minoritní společnosti

Alespoň základní znalost romského jazyka je zrcadlena v pochopení lingvistických obtíží romských žáků, hraje významnou roli v celém didaktickém postupu, ukazuje žákům této minority zájem a podporu při jejich vzdělávacím procesu a integraci ve třídě.

- Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika

Při výuce jsme seznamováni s naší kulturou, historií či jazykem. Pokud se ve třídě nachází dítě romské kultury, měl by tomu učitel přizpůsobit náplň výukových témat se zaměřením i na jeho historii, ne pouze na témata týkající se majoritní společnosti. Pokud by nebyl brát zřetel na tato specifika, romské dítě by bylo vzděláváno jako neromské a nemělo by žádné znalosti týkající se jeho kultury. V současné době mohou školy na základě zpracování vlastního vzdělávacího programu, který vychází z RVP⁹, modifikovat tento program dle specifických potřeb školy a žáků.

- Přísná spravedlnost vůči všem

Je důležité, aby při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů přistupoval učitel ke všem žákům stejně. Jedině tak se vyvaruje tomu, aby někteří žáci měli pocit diskriminaci z jeho strany.

- Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů

Jedná se o navázání upřímné a opravdově komunikace se žákem, která není založena na represivním¹⁰ řešení problémů. Je třeba o konfliktní situaci hovořit okamžitě bez odkladu, otevřeně, jasně a konkrétně. Za vhodné se považuje jednat s problémovým žákem mimo třídní dav, nejlépe s účastí dalšího pedagogického pracovníka. Žák by měl dostat prostor k vyjádření svých pocitů, názorů a motivů, jež ho k onomu jednání vedli. Učitel by měl být otevřený dialogu a snažit se tyto důvody pochopit. Velice často jsou tyto situace založeny na odlišnosti etnika, kterého je žák součástí, výchově a působení rodičů. Pedagog by se měl snažit dát žákovi najevo, že je zde pro něj.

- Citlivá komunikace s rodiči

⁹ Rámcový vzdělávací program národní úrovně vydávaný Ministerstvem školství

¹⁰ Potlačovaný

Učitel by měl být pozorný a nereagovat ukvapeně, měl by usilovat o budování partnerského vztahu s rodiči žáka, a proto dítě nehodnotit příliš negativně. Hledání pozitiv a motivace rodičů povzbuzovat dítě ve vzdělávání je zde klíčová. Dále by měl u rodičů projevovat zájem o jejich dítě, neboť právě usilování o blaho žáka, zájem o jeho osobu, je v romské komunitě kladně přijímáno. Pokud učitel tento zájem projeví, může se v mnoha případech vyvarovat pasivnímu zapojení rodičů ve vzdělávacím procesu romských dětí.

7.2 Vzdělávací předpoklady romského žáka

Hlavním problémem u romských žáků je stanovení jejich zralosti či připravenosti pro školu. Děti bývají handicapovány ještě před vstupem do školy, a to především neznalostí vyučovacího jazyka. V romských rodinách se často nemluví ani romsky ani česky, ale jde o jistou směsici romštiny s češtinou. Právě tento problém snižuje jejich úspěšnost ve vzdělávání. Z tohoto důvodu vycházejí romské děti ve výsledcích inteligenčních testů hůře, neboť trpí jazykovým deficitem; řeč ovlivňuje chování dítěte a vede k rozvoji inteligence. Na druhé straně mají romské děti díky stylu výchovy velice rozvinutou sociální inteligenci. Určit tak míru inteligence a celkové připravenosti pro školu je velice obtížné (Bartoňová, 2009).

V Kalejovi (2011) najdeme konkrétně specifikované body ovlivňující vzdělávací předpoklady romského žáka:

- Méně rozvinutý kulturní kapitál

Škola předpokládá, že dané dítě již do školy přichází s všeobecným kulturním rozhledem a znalostmi.

- Méně jazykově stimulující prostředí

Tento bod souvisí s kulturním kapitálem rodiny, čímž se rozumí jazykový potenciál (směs češtiny a romštiny) – potíže ve verbálních i písemných úkonech.

- Nižší podpora rodiny

Nízká angažovanost rodičů – malá motivace žáků, jež vede k nezájmu k akademickému růstu; rodiče často pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit – vzdělanostní úroveň rodičů determinuje vzdělanostní aspirace¹¹ dětí.

- Neexistence pozitivních pracovních vzorů

Dítě vyrůstá podle vzoru, ve kterém je dominantním rysem absence hodnoty adekvátního uchopení práce – rodiče nespátřují práci jako prostředek k dosažení materiálních hodnot.

- Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách

Romské rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách žijí v chudobě, která ovlivňuje zájmy a hodnoty všech členů komunity – mnoho romských dětí nemá vlastní školní pomůcky, psací stůl, čas prostor ani zájem k přípravě na vyučování.

7.3 Míra připravenosti školství na žáky romského etnika

MŠMT ČR přijalo Strategie pro zlepšení situace vzdělávání Romů. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou tyto strategie reálně naplňovány. Bartoňová (2009, s. 103) tyto strategie uvádí následovně:

- *Podpořit Romy ve vzdělání na všech jeho stupních i po ukončení školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti v rámci další kvalifikace a zapojení do pracovního procesu,*
- *Prostřednictvím zlepšení vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnanost, a tím i sociální postavení,*
- *Napomoci rozvoji romské kultury a tradic,*
- *Podpořit studenty při studiu a přípravě na budoucí povolání,*
- *Podpořit vhodný způsob trávení volného času,*
- *Podpořit postupné směřování společnosti v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.*

¹¹ Snaha, úsilí

Vláda ČR taktéž zkompletovala Plánovaná opatření Ministerstva školství související s řešením situace romských dětí ve vzdělávání. Následně jsou konkrétně specifikované body, z nichž jsou některé již konkrétně realizovány. V Bartoňové (2009) lze najít konkrétně vymezená specifika tohoto programu:

1) Provedení analýz a statistických šetření

Zmapování zastoupenosti romských žáků ve školách se speciálními potřebami míra individualizace.

2) Transformace poradenského systému ČR

Zaměření na poradenství, diagnostiku a intervenční péči, identifikace speciálních vzdělávacích potřeb; podpora pedagogických pracovníků.

3) Vypracování Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání

Zvýšená pozornost kladena na výchovu a vzdělávání romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

4) Nastavení procesu další transformace škol, které vzdělávají podle školních vzdělávacích programů

Programy vytvořené pro děti s lehkým mentálním postižením.

5) Vytvoření konceptu rané péče

Zaměřenost na děti ohrožené sociálním vyloučením ve věku 0-3 roky. Koncept věnovaný dětem a rodinám.

6) Kontinuální rozvíjení Koncepce včasné péče cílené zejména na zlepšení podmínek

Zde jsou zahrnuty podmínky předškolní přípravy.

7) Pregraduální a postgraduální vzdělávání pedagogických pracovníků

Posilování jejich kompetence ve sféře inkluzivního školního prostředí.

8) Vytváření a rozvíjení vyrovnávacích opatření

Kompenzace znevýhodněných dětí ze sociálně vyloučených lokalit; zařazení kvalifikovaných asistentů do vzdělávacího procesu; podpora pedagogických pracovníků.

9) Zahájení národního projektu CPIV

Budování odborných týmů ve všech krajích ČR; zaměření na specifika pedagogické práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

7.4 Bariéry bránící začlenění romského žáka

Učitel by měl ke všem žákům přistupovat stejně, avšak ve vztahu k romským žákům se zde objevují faktory, které značně toto jednání ze stran učitelů modifikují. Postoj učitele je zde klíčový, neboť právě ten převážně ovlivňuje i jeho přijetí v třídním kolektivu.

Balvínovi (2004) a Gulové a kol. (2010), kteří se zabývali těmito bariérami můžeme najít faktory bránící rovnému vzdělávání romských žáků, v nichž se oba autoři shodují:

- 1) Nedoceňování kvalit žákova prožívání a jeho důsledků, což vede k úzkostným stavům dítěte.
- 2) Laická představa o nedostatečné cílevědomosti, nestálosti romských dětí a jejich permanentním neúspěchu; výsledkem bývá syndrom naučené bezmocnosti, což znamená, že žák je smířen s negativním vnímáním v očích pedagoga, jeho nedůvěře v žákovi schopnosti a z toho důvodu již nevyvíjí žádnou snahu, neboť se neseťká s pozitivní zpětnou vazbou.
- 3) Nedůvěra v žákovi schopnosti pramenící ze zkušeností z minulosti.
- 4) Haló efekt – vřazování žáků do jedné škatulky bez ohledu na jejich individualitu
- 5) Netolerance vůči odchýlkám a zvláštnostem jako je odlišná kultura romského etnika, tradice, výchova atd.
- 6) Učitelova představa „ideálního žáka“ ovlivňující jeho chování
- 7) Stereotypizace romských žáků, která je determinována předešlou negativní zkušeností s romskými občany.
- 8) Rasismus
- 9) Segregace

Následkem těchto jevů bývá časté umístění romských dětí do zvláštních škol, do škol pro děti s lehkou mentální retardací,¹² ačkoli je často neodůvodněné. „*Tento stav vyústil v listopadu roku 2007 odsouzením České republiky za diskriminaci Romů v otázce práva na vzdělání, ... začala tak debata o segregaci romských dětí ve vzdělávacím systému, jejímž důsledkem je nedostatečné vzdělání velké většiny Romů a následně špatné uplatnění na trhu práce*“ (Gulová a kol., 2010, s. 111).

7.5 Programy zaměřené na edukaci romského dítěte

Významnými programy, jež značně pozitivně ovlivňují vzdělávání romských dětí, jak uvádí Balvín (2004), jsou:

- Přípravné třídy
- Projekt „Začít spolu“

7.5.1 Přípravné třídy

Přípravné třídy byly experimentálně zaváděny již od roku 1993 z iniciativy MŠMT jako program na pomoc romským dětem pocházejících převážně ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Cílem těchto tříd je především vyrovnání handicapů v oblastech:

- Jazykových
Jelikož romské děti mluví převážně modifikací češtiny a romštiny, jedná se zde o prohloubení jazykových kompetencí českého jazyka
- Sociálních
Dítě by mělo být připraveno na život v kolektivu; učí se vzájemné spolupráci, komunikace, respektu atd.
- Kulturně – společenských
Jelikož se zde jedná o smíšení dvou odlišných kultur, české a romské, dítěti jsou předávány základy české kultury, dále pak společenské zvyklosti.

¹² Nejedná se o závažnou poruchu, dítě má lehce omezené různé sféry myšlení, což se projeví až při řešení náročných úkolů; doprovázeno možnými poruchami jako autismus, tělesné postižení atd.; postižení uvažují na úrovni středního školního věku.

- Pohybové
Romské dítě má velice špatnou jemnou motoriku, což se ve škole odráží např. v neschopnosti správného úchopu psací potřeby. Tato jemná motorika je potřebná rozvíjet (Balvín, 2004).

7.5.2 Projekt „Začít spolu“

Program byl zahájen již roku 1994, vychází z filozofie otevřené společnosti. Základními principy jsou především:

- Metodické vedení žáka pedagogem
- Individuální přístup ke každému
- Respekt a ohleduplnost lidí kolem sebe
- Rozvíjení romské etnické identity
- Učení hrou
- Aktivní účast rodiny a její spolupráce se školou
- Rozvoj samostatného uvažování
- Přijímání odpovědnosti
- Přijímání změn a schopnost se s nimi vyrovnat
- Schopnost účelně řešit problémy
- Tvořivost (Balvín, 2004)

8 Výzkumná část

8.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je popis českého školství z pohledů Romů a pedagogických pracovníků, kteří s romskými žáky pracují nebo pracovali v předešlé době. Pokusím se o zjištění aktuální situace integrace romských žáků, jejich osobní prožitky, potažmo důsledky plynoucí z negativní zkušenosti, které následně ovlivňují budoucí život.

8.2 Výzkumné otázky

Pro bakalářskou práci jsem stanovila 4 výzkumné otázky, které byly dále modifikovány a doplňovány dle typu informanta a jeho aktuální situaci.

1. S jakými problémy se nejčastěji potýkají romští žáci ve školách?
2. Jak tyto případné problémy plynoucí ze školního prostředí a nedostatečné integrace ovlivňují život Romů?
3. Jaké mají zkušenosti pedagogové s romskými žáky?
4. Co vnímají Romové/pedagogové jako potřebné ke zlepšení integrace žáků ve školách?

8.3 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou v bakalářské práci byl zvolen kvalitativní výzkum. Výzkum je uskutečňován formou polostrukturovaných rozhovorů. Informant tak není vázán pevně danými otázkami a při rozhovoru tak můžeme detailněji získat informace o sledovaném jevu.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický¹³ obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell, In Hendl, 2005, s. 50).

¹³ Holistický – celkový; celostní; zaměřený na celek

„Polostrukturovaný rozhovor představuje dostatečně flexibilní metodu, která dává informantovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky“ (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, s. 15).

8.4 Soubor informantů a průběh sběru dat

K výzkumu bylo osloveno 8 informantů. Jednalo se konkrétně o čtyři romské žáky v rozpětí 7-21 let, 2 pedagogické pracovníky, 2 již pracující Romy s ukončeným vzděláním.

Na začátku jsem informanty seznámila s cílem rozhovoru, průběhem, anonymitou a jeho využitím v bakalářské práci. Dále jsem se snažila o bližší navázání kontaktu, aby se během následného rozhovoru cítili příjemně. Otázky se lišily vzhledem k věku a aktuální společenské roli informanta. Rozhovory trvaly v rozmezí 20-35 minut.

Průběh rozhovoru byl zaznamenáván na diktafon, z něhož jsem poté vybrala a přepsala formou krátkých vyprávění stěžejní pasáže využitelné v bakalářské práci, jež reflektují problémy, na něž práce nahlíží.

8.5 Výzkumné prostředí

Rozhovory probíhaly převážně ve škole či na jejím území, kde se nacházeli vybraní žáci i pedagogové, zbytek rozhovorů proběhl online hovorem prostřednictvím platformy WhatsApp. Výběr místa jsem nechala určit informanty s cílem zajištění jejich komfortu.

8.6 Rozhovory

V následujících rozhovorech jsou změněna jména informantů, aby byla dodržena anonymita.

8.6.1 Rozhovor č. 1

Davidovi je 7 let, nyní navštěvuje základní školu, konkrétně druhou třídu prvního stupně. Bydlí spolu s rodiči, sourozenci a prarodiči v rodinném domě.

Na začátku našeho setkání je mírně nervózní a stydlivý. Komunikace nejprve probíhá spíše přes paní učitelku, která je u celého setkání přítomná. Po prvních pár minutách se David již otrkal a rozhovor probíhal bez jakýchkoliv zábran.

Nejprve jsme se s Davidem bavili o běžných tématech, a to, co má rád, co rád dělá, zdali chodí na nějaké kroužky atd.; snažila jsem se o vytvoření důvěry mezi námi, aby následný rozhovor probíhal uvolněně a David se cítil komfortně.

Během našeho rozhovoru jsem se dozvěděla, že David před nástupem do základní školy navštěvoval mateřskou školu, která s ní měla společné zázemí. S docházkou také problém nebyl a do školky ho doprovázeli převážně starší sourozenci, kteří poté odcházeli na výuku do svých tříd. Ve školce měl poměrně dost kamarádů, převážně se však jednalo o Romy, neboť mateřská škola spolu se základní se nachází poblíž sídliště, kde žije část romské komunity. Výjimkou však nebyli ani neromští přátelé. Se začleněním do kolektivu tudíž neměl problémy. Jak již bylo zmíněno, základní i mateřská škola spolu přímo sousedily, a tak téměř všichni žáci společně ze školky přešli do téže základní školy. S dalším začleněním v první třídě problém také nenastal, jelikož zcela všichni žáci se již znali.

Dále jsem začala Davidovi klást otázky, zdali měl někdy s nějakým žákem, případně učitelem, ve škole problém, odpověděl bez zaváhání, že paní učitelku má moc rád, že mu dává často jedničky, někdy i dokonce s hvězdičkou, na rozdíl od Martina (Davidův spolužák), kterému prý moc nejde čtení. Následně se David rozpovídal o tom, které předměty má rád a co ho naopak tolik nebaví.

Během našeho rozhovoru David mluvil o celé školní docházce relativně pozitivně. Párkrát se zmínil, že mu někdo sebral pastelky nebo zničil figurku z modelíny, jednalo se však, jak i sama paní učitelka potvrdila, o běžné konflikty mezi dětmi, které nemají žádný rasový podtext.

Celý rozhovor probíhal bez jakýchkoliv problémů, David líčil své zážitky s kamarády, vyprávěl, na co vše si během přestávek hraje nebo co vše se při výuce učí. Na otázky typu, zdali se k němu chová někdo nevhodně nebo zda má s někým ve škole problémy atd., odpovídal vždy „ne“, a to okamžitě a bez jakéhokoliv zaváhání.

8.6.2 Rozhovor č. 2

Lucii je 14 let, nyní navštěvuje již druhým rokem osmou třídu základní školy. Bydlí spolu s rodiči, sourozenci a dalšími romskými rodinami v panelovém domě.

Komunikace probíhala nejprve za účasti třídního učitele, po krátkém seznámení a po Luciině žádosti, zda by nás mohl nechat o samotě, odešel. Rozhovor tedy mohl začít.

Nejprve jsem se o Lucii chtěla dozvědět nějaké základní informace, avšak téměř ihned po učitelově odchodu se o něm Lucie začala vyjadřovat silně negativně a po mém ujištění, že rozhovor je anonymní a slouží výhradně jako materiál k mé bakalářské práci, tudíž nikomu nebudu sdělovat jeho obsah, ani onomu učiteli, začala být Lucie ještě více otevřenější a o při vyjadřování se o svých spolužácích a učitelích občas volila i expresivní výrazy.

Lucie již v mateřské škole měla problémy s ostatními dětmi, kteří se jí, dle jejích slov, posmívaly, především kvůli jejímu oblečení a následně kvůli jejím hustým černým vlasům. Smály se jí, že je jak čarodějnice. Paní učitelka občas děti na nevhodné chování upozornila, ale většinou nereagovala. Nic se nezměnilo ani po nástupu na základní školu. Lucie stále byla svými spolužáky vyčleňována z kolektivu.

Dále Lucie uváděla že byla šikanována i ze stran pedagogického sboru, konkrétně jednou paní učitelkou, která měla nemístné poznámky na to, že by se měla do školy lépe oblékat. Lucie do rozhovoru uvedla, že oblečení dědila po svých starších sourozencích, jelikož neměli totiž v rodině dostatek financí, a tak si její rodiče nemohli dovolit každému potomkovi kupovat stále nové oblečení, když to předešlé bylo stále funkční.

V mladším věku chodívala domů velice často smutná a bylo jí líto, že nemá ve škole žádné kamarády a nevěděla, co je za problém. Postupem času si na tuto svou roli již zvykla a samota ji již netrápila, jelikož vždy po škole se setkávala se svými romskými přáteli. Následně uváděla, že se s nimi setkávala vždy, ale chtěla mít přátele i ve škole, kam docházela, ale když jí došlo, že s ní nechtějí mít nic společného, přestala se snažit a na vše spojené se školou začala rezignovat.

V sedmé třídě začal její problém se školní docházkou. Ve výuce neviděla smysl, jelikož jí, dle jejích slov, bylo často předkládáno třídním učitelem, že nemá žádný talent a je vidět, že má se školou problém, proto by bylo nejlepší, kdyby se něčím vyučila a jiné studium ani nezkoušela.

Po krátkém čase Lucie na výuku nedocházela čím dál tím častěji, a pokud již přišla, byla ihned konfrontována svými spolužáky a jejich urážkami. Netrvalo dlouho a došlo

k prvnímu fyzickému napadení z její strany. Stalo se tak jako reakce na nevhodné chování ze strany jedné z jejích spolužaček. Následně Lucie uvedla, za použití značných vulgarismů, kterými popisovala svoji spolužačku, že už jí to bylo jedno, stejně do školy už moc nechodila. V tomto konfliktu byla označena za viníka a nikoho již nezajímalo, co napadení předcházelo.

Na otázku, zda někdy tuto situaci řešila s rodiči, mi bylo odpovězeno, že po sdělení svých problémů rodičům jí bylo řečeno, že taková už „my“ jsme a že si musí zvyknout, ať se podívá na své sourozence (patrně mají podobné problémy).

Nyní má za sebou Lucie již několik kárných trestů, které vyústily k podmíněčnému vyloučení a její vysoká absence v hodinách a špatný prospěch zapříčinily opakování celého ročníku.

Celý rozhovor probíhal chaoticky, Lucie působila velice opovržlivě vším, co mělo jakoukoliv spojitost se školou. Na kladené otázky často nebylo odpovězeno a Lucie mi velice často skákala do řeči, po chvíli jsem shledala jako nevhodnější ji nechat volně mluvit. Lucie mě velmi překvapila již na začátku rozhovoru, a to především svojí, možná až přehnanou, otevřeností, kterou mě konsternovala záhy po učitelově odchodu. Možná měla pocit, že jí někdo poslouchá a opravdu se o ni, kromě její rodiny, zajímá.

8.6.3 Rozhovor č. 3

Adamovi je 17 let, nyní studuje druhý ročník výučního oboru s maturitou. Bydlí se svými sourozenci u prarodičů, jeho matka zemřela a otec neměl zájem se na výchově podílet. Od samého začátku našeho seznámení působil velice klidným a přátelským dojmem.

Adam neměl se školní docházkou ani svými spolužáky žádný zásadní problém. Do mateřské i základní školy docházel pravidelně a jeho prospěch byl průměrný. Jak on sám uvedl, radši půjde na fotbal než se učit, trojka z testu mu prý stačí. Z jeho způsobu vyjadřování bylo patrné, že by mohl dosáhnout mnohem lepších studijních výsledků, avšak o to neměl zájem.

Na otázku, zda někdy přemýšlel o vysokoškolském studiu, odpověděl, že ho vždy zajímaly IT obory, avšak poměrně rychle mu došlo, že studium nebude možné, a tak ve škole nevykazoval a nevykazuje přílišnou snahu. Jak bylo výše uvedeno, žije pouze

s prarodiči a mladšími sourozenci. Jeho cílem je nyní úspěšně dokončit studium a najít si práci, aby mohl přispívat svým prarodičům a pomoci tak s péčí o své mladší sourozence. Uvádí, že možná jednou by se chtěl IT věnovat, ale teď jsou jeho priority jinde, nehledě na to, že na studium jeho rodina nemá ani dostatek financí.

Se šikanou nebo nevhodným chováním se setkal sporadicky na druhém stupni základní školy, ale nejednalo se o nic závažného, tudíž tyto situace nebyly nikdy řešeny. Na gymnáziu zatím žádné problémy nenastaly. Jeho prarodiči mu vždy bylo předkládáno, s jakými problémy se může ve škole od „nás“ setkat, avšak na kolektiv, jehož byl součástí měl dle svých slov štěstí a téměř nikdy se svým původem neměl problém. Někdy samozřejmě na svou osobu slyšel nemístné poznámky, ale s tím se už musí, tak, jak ho to prarodiče učili, počítat.

Rozhovor s Adamem byl velice příjemný. Neměl problém s žádným tématem, kterého jsme se dotkli, ať se jednalo o otázky povrchní či osobního charakteru. Působil velice cílevědomě a na svůj věk až moc dospěle, což může být z velké části ovlivněno jeho rodinnou situací, ve které se nachází. Po smrti matky a nezájmu otce se mi zdálo, že jeho cílem je po dokončení studia převzetí oné otcovské role a postarání se o rodinu.

8.6.4 Rozhovor č. 4

Evě je 21 let, dálkově studuje vysokou školu, žije se svým přítelem v podnájmu. Pracuje jako servírka v kavárně, čímž si vydělává na bydlení, které s přítelem na půl financují.

Eva měla na základní škole veliké problémy se šikanou. Začalo to již na prvním stupni. Ona sama se nikdy nebránila, jelikož se bála, že by měla problémy. Její starší bratr měl na škole taktéž problémy, avšak je řešil fyzickými napadeními, z nichž následně vyústily kázeňské postihy. Eva se tohoto chtěla vyvarovat, a tak se jako oběť nikdy nebránila. O celé situaci škola věděla, žáci však Evu na školní půdě vždy „jen“ slovně napadaly, či jí kradly věci, které jí pak na popud třídní učitelky vrátili nebo byli donuceni k omluvě. Tyto postihy je nikterak netrápily, tudíž v šikaně nadále pokračovali. Eva o těchto problémech doma nikdy neřekla, jelikož její rodiče měli problémy již s jejím starším bratrem, avšak je neřešily. Naopak. Eva vypověděla, že rodiče občas bratra v onom chování pobízeli, jelikož žádné jiné řešení neznali.

S nástupem na střední školu tyto problémy ustaly. Eva ve studiu vynikala a celkově se jí dařilo. V domácím prostředí ale žádnou podporu neměla. Uvedla, že její rodiče chtěli, aby šla pracovat a na jejím studiu jim nezáleželo. Když byl potřeba nějaký souhlas rodičů, nebyl s tím z jejich strany problém, ale aktivně se na studiu nepodíleli.

Evu začala finančně podporovat její teta, která se od rodiny již v mladém věku úplně separovala a nyní pracuje jako učitelka v mateřské školce.

Eva se úspěšně dostala až do posledního ročníku střední školy, kterou ukončila maturitou. Dále si podala přihlášku na vysokou školu, obor cestovní ruch, kam se úspěšně dostala a nyní je ve druhém ročníku.

S nástupem na VŠ se od rodiny odstěhovala a ve studiu ji podporuje její teta, jak finančně, tak psychicky.

V prvním ročníku vysoké školy měla konflikt se dvěma staršími profesory. Uvedla, že jí nechali zbytečně opakovat zkoušku a měli při tom nevhodné poznámky, které občas projevovali i na přednáškách. Jednalo se o již starší muže, tudíž dle Eviných slov šlo o starší generaci, která těmito předsudky oplývá více, než dnešní mladí lidé, kteří žijí v daleko otevřenějším světě.

Rozhovor probíhal velice uvolněně, dokud jsme neotevřely téma o její rodině. Osamostatnit se a odejít pro ni bylo velice těžké a neví, zda by to bez pomoci své tety vůbec zvládla.

8.6.5 Rozhovor č. 5

Romanovi je 34 let, nyní pracuje jako řidič městské hromadné dopravy. Bydlí s dětmi a partnerkou ve dvougeneračním rodinném domě, který sdílí spolu se svými rodiči a mladším bratrem.

Roman prošel základním vzděláním, následně středním vzděláním ukončeným maturitou.

Roman během svého života zažil šikanu a rasové předsudky vůči své osobě mnohokrát. Jak v dětství, tak následně i v dospělosti.

Na základní škole začal mít problémy na druhém stupni, kolem dvanácti let. Začalo to lehkými posměšky, které si Roman nenechal líbit, a tak došlo k fyzické potyčce, za kterou byl kárně potrestán. Druhý žák, který Romana vyprovokoval, dostal pouze slovní pokárání. Od tohoto momentu Roman uvádí své uvědomění si jiného zacházení vůči romským žákům. S oním žákem konflikty pokračovaly, avšak nikdy ne v takové míře, aby bylo nuceno použít vyšších kázeňských trestů.

Na střední škole konflikty pokračovaly. Roman měl problémy s pár spolužáky, následně uvádí že i s jedním učitelem, který ho slovně ponižoval. Roman mimo školu trávil čas především v prostředí svých romských přátel, kteří neměli daleko k fyzickému řešení konfliktů, což radili i Romanovi, který byl tak kvůli jednomu takovému problému podmíněčně vyloučen.

Roman uvádí, že si byl vědom nepřiměřenosti svého jednání, ale nevěděl, jak jinak má situaci řešit. Za žádným pedagogem jít podle svých slov nemohl, neboť byli všichni proti němu, nehledě na slovní šikanu jednoho z učitelů.

Potyčky se nesly celým Romanovým vzděláním, ale jeho prospěch neovlivňovaly, tudíž zdárně studium ukončil a chtěl se svému vystudovanému oboru věnovat.

Roman pracoval pár let jako automechanik, ale občas, spíše sporadicky se mu i stávalo, že zákazníci výslovně odmítli jeho osobu kvůli rasovým předsudkům a stereotypům, které ve společnosti panují. Rozhodl se tedy svou kariéru automechanika ukončit a jako nové povolání si zvolil řidiče MHD, využil tak šance nabírání nových zaměstnanců dopravním podnikem. Romanovi jde především o uživení své rodiny, na druhu vykonávané práce mu nezáleží.

Rozhovor probíhal klidně, Roman byl velice otevřený a neměl problém se mnou o všem mluvit. V rámci tématu šikany se zmiňoval o obavách o své děti, ale věří, že dnešní doba je progresivní a lidé se již svých předsudků ohledně příslušníků jiných menšin zbavují. Roman je nyní spokojený, jeho rodina je finančně relativně zajištěna.

8.6.6 Rozhovor č. 6

Daniele je 25 let a pracuje jako uklízečka v hotelu. Žije se svojí rodinou, jež se skládá z rodičů, sourozenců a jejich dětí. Má nedokončené středoškolské vzdělání.

Daniela vyrostla v poměrně uzavřené romské komunitě, která obydlovala sídliště v jedné městské části, ve které se nacházela i mateřská a základní škola, kterou navštěvovaly převážně Romové. Od malička tak byla ve styku zejména z romskými dětmi a děti neromské se zde vyskytovaly v menšině. V letech základního vzdělání tudíž neměla žádné velké problémy, jelikož i učitelský sbor byl zvyklý v oné škole převážně na romské žáky, čemuž i celou výuku a své jednání přizpůsobovali.

S příchodem na střední školu se situace změnila, jelikož nebyla již v kolektivu tvořeném převážně Romy. Její zvyklosti a způsoby, jež byly v předchozí škole tolerovány, zde nebyly akceptovány – nedostatečná docházka, hlasité projevy při výuce, dále pak můžeme zmínit neakceptování autority učitele. Během druhého ročníku byla nucena kvůli neplánovanému těhotenství školu ukončit. Dítě si po narození neponechala.

Daniela uvádí, že dokáže žít i bez vzdělání, jelikož její rodiče ani sourozenci také žádné nemají. Jako uklízečku ji přijali, nějaké peníze si vydělá, a tak nevidí důvod, proč by se měla v životě ještě o něco snažit.

Rodiče Danielu ve studiu nikdy nepodporovali a se školou skoro nekomunikovali.

Daniela působila v celku spokojeným dojmem. Do práce docházela kvůli pravidelnému platu, který také dostávala. Na konci rozhovoru uvedla, že už dlouho pracovat nebude, jelikož s novým přítelem plánují brzy dítě, které si chce již Daniela ponechat. Na otázku, zda je pro ni důležité vzdělání jejího budoucí dítěte, odpověděla s naprostým nezájmem. Školu dle svých slov nikdy nepotřebovala, a když už do ní chodila, nemělo to smysl.

8.6.7 Rozhovor č. 7

Vlasta, 42 let. Učitelka na druhém stupni základní školy. Pedagogické profesi se věnovat nechtěla, avšak po nátlaků rodičů se rozhodla, ne zcela dobrovolně, tento obor vystudovat. Vlasta za svou pedagogickou kariéru vystřídala pouze dvě školy, přičemž na té druhé vyučuje dosud.

Po oslovení, zda by byla ochotna se podílet na rozhovorech týkajících se integrace romských žáků, nebyla prosbě zcela nakloněna, avšak jí vyhověla.

Vlasta studovala pedagogickou vysokou školu, o kterou se jednalo, však neuvedla. Na otázku, zda někdy při jakémkoliv výuce hovořili o vzdělávání etnických menšin v České republice, odpověděla, že tato tematika nebyla nikdy probírána.

Během svého studia od počátku základní školní docházky až po vysokou školu se s romskými žáky nikdy nesešla, uvedla, že v jiných třídách jich pár bylo, ale sama s nimi nikdy v kolektivu nebyla. S Romy se setkala pouze mimo školní prostředí a vždy se jednalo pouze o negativní zkušenost. S nástupem do zaměstnání jako učitelka neměla vůči romským dětem i přes své negativní zážitky žádné výhrady.

Romského žáka měla ve třídě již na počátku své pedagogické praxe, ale jak sama popisuje, jednalo o naprosto nekonfliktního žáka. Vůči romským dětem tudíž neměla žádnou počáteční averzi.

Postupem času se s romskými žáky setkávala častěji a mezi nekonfliktními dětmi se občas objevilo dítě problémové. Vlasta očekávala, že tyto problémy jednou přijdou, protože se pořád jedná o Romy.

Pokud se v třídním kolektivu objeví konfliktní romský žák, paní Vlasta si ho nevšímá, jelikož to dle jejích slov stejně nemá cenu, protože pochází z prostředí, kde je takové chování normální. Nikdy však neměla žáka, který by byl natolik nezvladatelný, aby musela do situace nějak aktivně zakročit. Pokud nějaký menší problém nastane, nechává řešení na žácích. Problém s docházkou či prospěchem u romských dětí v pár případech také zažila. Nikdy se však nejednalo o žáka, jehož třídní učitelkou by byla ona sama, tudíž se jakéhokoliv řešení neúčastnila. Uvedla, že je velice ráda, neboť neví, jak by to udělala.

Problémy, které romské žáky doprovázely, byly vždy menšího charakteru, tudíž se Vlasta nikdy nemusela a ani nechtěla aktivně zapojovat a spíše řešení problému nechala na někom jiném.

Během rozhovoru byla Vlasta spíše odměřená, na osobnější otázky nereagovala, pokud jí bylo něco nepříjemné, odpovídala velice vyhýbavě. Z jejího rozhovoru bylo patrné, že sama aktivně romské žáky žádným způsobem z kolektivu neseparuje, avšak jim ani nijak aktivně nepomáhá a nesnaží se ani o jejich začlenění. Její přístup je velice neutrální, až přehlížející.

8.6.8 Rozhovor č. 8

Michal, 31 let. Učitel základní školy, který se své profesi věnuje relativně krátce. Vystudoval pedagogickou vysokou školu, obor zeměpis a společenské vědy.

Michal je nadšený mladý učitel, je velice znát, že ho povolání baví a dělá ho se zájmem, snaží se být inovátorský a pokouší se do výuky vnášet nové pohledy.

Michal byl již od dětství v kontaktu s romskými žáky. Vždy se nacházeli v jeho třídním kolektivu. Dále pak uvádí, že kromě Romů se zde vyskytovaly i žáci jiných etnik, tudíž multikulturní prostředí pro něj bylo naprostou přirozeností a odlišnosti mezi svými vrstevníky ve školním věku nevnímal. Samotnými rodiči mu vždy byla rovnost mezi všemi lidmi vštěpována.

Ačkoliv vždy věděl, že nemá lidi předem odsuzovat na základě rasových kritérií, či jiných stereotypů, i tak měl vůči romským dětem, potažmo romské minoritě v ČR, občas předsudky.

Ve starším věku měl několik konfliktů s romskými skupinami, které vždy započaly konflikt slovními urážky. Michal si slovní napadání nenechal líbit, a tak došlo k několika potyčkám. Dále však uvádí uvědomění si faktu, že nelze dle pár špatných zkušeností odsuzovat celé romské etnikum a celý život k nim s tímto postojem přistupoval.

Během studia na vysoké škole absolvoval seminář o vzdělávání etnických menšin, který označuje za velmi užitečný. Byla mu zde předložena základní strategie a postupy, jak s těmi to dětmi v budoucnu během své profese pracovat. Několik bodů z těchto strategií sám nyní aktivně uplatňuje, ale pokouší se i o vlastní inovativní postupy začleňování romských žáků, potažmo i žáků jiných etnik, do výuky.

V průběhu své profese zatím žádnému výraznému konfliktu nečelil a vždy se mu vše podařilo vyřešit.

Michal uvádí, že ačkoli on sám problém s romskými žáky nemá, mnoho straších pedagogů ve škole romské žáky separuje a ve většinou dochází z jejich strany k přehlížení, nebo v opačném případě – zbytečné trestání úkoly navíc. Jeho snahy o vnášení inovátorských výukových stylů bývají často nepochopeny, či vedením zcela

zamítnuty. Michal je však velmi optimistický a věří, že se situace příchodem mladých pedagogů jako je on, zlepší.

Již na první pohled byl působil Michal velice empatickým, přátelským, ale zároveň autoritativním dojem. Z jeho vyjadřování bylo zřejmé, že má o své žáky zájem, snaží se jim naslouchat a pomoci jim vyřešit jakýkoliv problém. Z počátku měl s autoritou problémy, postupem času se však naučil, jak s dětmi pracovat a jakými způsoby si vybudovat respekt a důvěru, které jsou dle jeho slov nejdůležitější k navázání vztahu se žákem. Dále se snaží ve své profesi neustále zlepšovat sledováním nových způsobů výuky, které se vyskytují především v zahraničí.

8.7 Výsledky výzkumu

8.7.1 Výzkumná otázka č. 1

Otázka byla zaměřena na téma, s jakými problémy se romští žáci ve škole potýkají. Jedním z nich je nezájem ze stran pedagogů. Žáci bývají často ve výuce přehlíženi a ignorováni. V učitelích neshledávají žádnou podporu a necítí se být členy kolektivu. Do společných aktivit nebývají zapojováni, respektive jejich aktivní účast nebývá učitelem podporována, tudíž nevyvíjejí v žádných případech výuky snahu.

Pokud nastane mezi studenty menší konflikt, pedagog ho ve většině případech, tak jak uvedli informanti, nechá vyřešit samotnými žáky a sám se aktivně nezapojuje, respektive celou situaci přehlídí, pokud se nejedná o závažný problém.

- „O dějáku jsem se hlásila, ale nikdy mě nevyvolal. Jako jo, když se mě občas na něco zeptal, tak jsem nevěděla, ale tak co. No pak už se mě ptát přestal a teď si napíšu akorát nějakou písemku, když přijdu, ať prolezu“ (Lucie).
- „Když jsme, když jsem byla mladší, měli ve škole nějakou kolektivní hru při hodině, nikdo mě moc nechtěl. Nakonec paní učitelka řekla, ať si mě někdo vezme. Nikdy však nemluvila přímo ke mně, ale spíše k mým spolužákům, kteří se o mě měli „postarat“. Nebo třeba o tělocviku, když se rozřazovaly týmy, tak jsem vždy zbyla jako poslední, na učitelky popud si mě někdo teda vybral. Nebo taky když jsem někdy něco nechápala a ptala jsem se na to, bylo vždy mým spolužákům řečeno, ať mi to vysvětlí, že ona nemá čas se tím dál zabývat“ (Eva). Dále Eva uvádí:

„Nikdy jsem učitelce nic neřekla, věděla jsem, že bych z toho měla akorát problémy, stejně jako brácha.“

- *„Hele já se nikdy moc nehlásila, stejně by jí to bylo jedno“ (Daniela).*
- *„Nějaký problémy jsem měl na základce. Kluci mi brali věci nebo mě otravovali při obědě. Někdy mi do jídla něco hodili a tak. Ale učitelka vždycky dělala, že to nevidí. Nevim, třeba to fakt neviděla, ale to si nemyslím“ (Adam).*
- *„Myslím si, že pokud mají mezi sebou žáci nějaký problém, je třeba nechat řešení na nich. Samozřejmě jsem ochotna do situace zakročit, pokud by bylo o pomoc požádáno nebo se jednalo o konflikt větších rozměrů“ (Vlasta).*

Dalším problémem je šikana. Fyzická i psychická, ze stran žáků, občas i pedagogů. Romští žáci bývají terčem posměšků, které se týkají především jejich vzhledu.

- *„Ve školce se mi hodně smáli kvůli mým vlasům, to si pamatuju. Že jsem prej jak čarodějnice. Ale teďka už se barvim. Taky občas kvůli oblečení, které jsem měla po ségře“ (Lucie).*
- *„Učitel mi občas říkal, že bych se měl lépe oblíkat, že to, co mám, je do školy nevhodný, ať se kouknu, v čem chodí moji spolužáci. Ale my se takhle doma oblíkali normálně, jiný oblečení jsem neměl. Přišlo mi v pohodě“ (Roman).*
- *„Párkrát se mi stalo při zkoušce, že mě vyhodili, i když jsem se normálně naučila, nepřišlo mi, že bych něco neuměla. Ale trochu jsem to předpokládala, protože občas na přednáškách měli vůči mně blbý poznámky. Ale už to byli staří profesoři, takže si spíš myslím, že to je tím věkem a dobou ve který vyrostli“ (Eva).*

Dále několik informantů uvedlo nevhodné poznámky ze stran pedagogů k jejich osobám. Poznámky se týkaly především jejich údajné nekompetentnosti a nedostatečné inteligenční úrovně.

- *„Dřív na základce, když jsem něco nechápal a ptal se na to učitelky, většinou mi řekla že nemá čas se tím zabývat, ať se zeptám svých spolužáků. Ti mi nikdy nic moc nevysvětlili, tak už jsem se pak ani neptal“ (Adam).*
- *„Pamatuju si, že na střední mi jeden učitel hodně říkal, že jestli něco nechápu ať si to dostuduju sám. Přitom jsem se na nic nikdy ani neptal. On prostě při tý*

hodině už rovnou říkal, že nemá kvůli mně čas se tomu věnovat dýl nebo tak“
(Roman).

Jako dalším výrazným problémem je zde řešení konfliktů fyzickým násilím. Několik informantů uvedlo, že neviděli jiné východisko než problémy řešit tímto způsobem. Z tohoto důvodu měli následně problém z kárnými tresty udělenými školou. Užití fyzické násilí většinou pramení ze značného nezájmu ze stran pedagogů a ignorování menších problémů mezi romskými a neromskými žáky.

- *„Jo dřív jsem se několikrát ve škole fakt dost popral, ale už mě nebavilo, jak si na mě všichni vyskakovali. Kámoši to dělali stejně. Víím, že to asi nebylo úplně dobrý, taky mě pak kvůli tomu vyloučili, ale co jinýho jsem měl dělat. Ty učitelé to nikdy moc nezajímalo a říkali, ať si to mezi sebou vyřešíme, no tak jsem to pak už vyřešil“* (Roman).

Nedostatečná komunikace. Tento rys je dalším znakem, který ovlivňuje vzdělávání romských dětí. Komunikace mezi školou a rodiči je ve většině případech téměř nulová. Nezájem komunikace je na obou stranách. Škola neví, jakým způsobem má s rodiči navázat kontak, a tak se po případných nezdárných pokusech dále nesnaží. Romští rodiče také se školou nechtějí být v kontaktu, jelikož vzdělání nepřikládají velkou váhu.

V neposlední řadě můžeme zmínit nezájem škol s romskými žáky pracovat. Ani jeden z informantů neuvedl žádné znaky multikulturní výuky. Na jejich romský původ je buď negativně upozorňováno nebo bývají v opačném případě naprosto přehlíženi. Pedagogové se nesnaží ani neromské žáky učit akceptaci příslušníků jiných etnik. Pokud tak již činí, jejich aktivity vymykající se učebním plánům, nejsou školou podporovány.

8.7.2 Výzkumná otázka č. 2

Otázka zkoumala problém, do jaké míry ovlivňuje nedostatečná integrace romských žáků ve školství jejich budoucí život. Zde je velice výrazný jeden prvek, čímž je rezignace. Studenti často přijmou svou roli, kterou jim škola dá, sami sebe následně považují za méně schopné a následně ve většině případů nevyvíjejí žádnou další snahu. Tento vzorec jednání se odráží i v jejich dospělém životě.

- „Stejně mě v tý škole nechtěli, já už jsem tam pak taky nechtěla bejt. Ani mi to nešlo“ (Daniela).
- „K čemu mi to tady je“ (Lucie).

Několik informantů uvedlo, že nevidí či nevidělo důvod se ve výuce snažit, když stejně tato snaha bývá přehlížena. Z tohoto důvodu mnoho z nich své vzdělání ukončí povinnou základní školní docházkou, v menším procentu středním vzděláním. Jejich ambice nejsou moc vysoké, jelikož tyto schopnosti ve škole nikdy nebyly rozvíjeny či jinak podporovány. Žáci byli spíše shazováni a nerespektováni.

- „Až to tady dodělám, tak půjdu asi na pracák“ (Lucie).

Dalším znakem je nedodržování režimu, což následně vede k neschopnosti udržet si stálou práci. Následkem výše uvedených problémů, jež romské žáky ve školách doprovázejí, je v mnoha případech nedostatečná školní docházka. Žáci se ve škole cítí nekomfortně a ve výuce nevidí smysl, což vede k vyššímu podílu absence, a právě onoho nedodržování režimu, což se zrcadlí i v dospělosti.

- „Jo nějaký peníze za to dostávám, to je dobrý, ale nebaví mě tam pořád chodit. Ale stejně budeme mít s Martinem brzo děcka, takže už tam pak nepůjdu“ (Daniela).

8.7.3 Výzkumná otázka č. 3

Otázka zkoumala zkušenosti pedagogů s romskými žáky. Jsou jak pozitivní, tak i negativní. Negativní zkušenosti pramení spíše z neschopnosti pedagoga s romským žákem pracovat.

- „Myslím si, že nejdůležitější je tomu žákovi ukázat, že o něj máte zájem. Samozřejmě mám občas ve třídě „problémového“ studenta, ale klíčové je, jak celou situaci uchopíte a jak s žákem budete jednat. Jasně, všichni někdy zlobí, je však otázkou, do jaké míry je to akceptovatelné a kde je ta hranice, kterou musíte jako učitel rozpoznat. Já osobně se snažím dát žákovi, ať už je Rom nebo ne, dát nějaký prostor na sebevyjádření, ale zase je hrozně těžký jako učitel určit tu míru. Asi tak tři roky zpátky jsem učil jednoho kluka (Roma), který se kolektivu velice stranil a všiml jsem si, že občas o přestávkách míval s ostatními problém, který

sám vyvolával. No tak jsem prostě šel si sním promluvit tak nějak kamarádsky. Tenkrát mi řekl, že takhle to dělá i jeho brácha. Když jsem se zeptal, jestli mu ostatní nějak ubližují, řekl, že ne. Pak jsem se ptal i ostatních dětí a ti mi řekli, že se s ním nebaví právě kvůli tomu, že se k nim občas chová hnusně. No ale on to viděl pouze u svého bratra, takže jen dělal to, co viděl, a nemyslím si, že by si nějak myslel, že to je třeba špatně. Nějak jsem to zkusil s ostatníma vykomunikovat a udělal jsem v hodinách pár her, kterými jsem chtěl docílit, aby se spolu všichni lépe poznali a aspoň spolu komunikovali. Myslím, že kdybych měl víc času, tak by to vyšlo, po pár týdnech jsem si začínal všimnout, že se s ním začal jeden kluk ze třídy bavit, ale bohužel ho další rok přestoupil na jinou školu. Teď nevím, co s ním je.

Asi bych řekl, že je to hodně o tom nastavení, se kterým člověk to povolání dělá“ Asi nemám nějakou vyloženě negativní zkušenost s romskými žáky, spíše z dětství, když jsem sám chodil do školy. Ale takhle zpětně si myslím, že to taky tak být nemuselo, kdyby se k nim přistupovalo jinak“ (Michal).

- „Párkrát jsem měla problémové studenty. Nechtěli dělat úkoly, nechodili pak už ani do školy. Když už přišli, vždy něco vyvedli, takže jsem jim dala poznámku, nedalo se nic jiného dělat. Nemyslím si, že by na ně nějaký rozhovor fungoval. Přece je nebudu vychovávat, od toho mají rodiče, aby je naučili, jak se chovat, ale obávám se, že to stejně fungovat nikdy nebude, když se podíváme na tu „jejich“ výchovu. Minulý rok jsem měla ve třídě i velice šikovné děti, ale to se moc často nestává“ (Vlasta).

8.7.4 Výzkumná otázka č. 4

Otázka byla zaměřena to, co vnímají Romové a pedagogové jako potřebné ke zlepšení integrace romských žáků ve školách.

Romové jako nejčastější bod uváděli příchod nových pedagogů do školství. Několik informantů se shodlo na tom, že stereotypy, jež zde panují, se stávají přežitkem starší generace a nově příchozí učitelé již vyrůstají v jiném světě, ve kterém se o rasových, genderových či jiných, dříve tabuizovaných tématech, začíná otevřeně mluvit.

- *„Když jsem chodil do školy já, tak jsem nějaký problémy měl, to jo, ale moje děti je snad mít už nebudou. Zatím jsou v pohodě a doufám, že to tak i zůstane, ta doba je už jiná“ (Roman).*
- *„Ty problémy, které jsem tu měla, tak byli hlavně se staršími profesory. Se všemi ostatními vycházím úplně normálně“ (Eva).*

Několik informantů uvedlo, že nevěří žádné změně, které by měla přínos ve zlepšení začlenění romských žáků do kolektivu, neboť společnost na ně vždy bude pohlížet jako na „Cikány“.

Pedagogové uváděli jako prostředek ke zlepšení situace zájem o žáky ve výuce, potažmo o celé romské etnikum. Rozdíly mezi žáky ve škole se nemají přehlížet, nýbrž by se o nich mělo otevřeně mluvit a učit se vzájemné toleranci.

„Myslím, že bychom se od sebe měli všichni vzájemně učit. Pokud mám třídu, kde se nějaký Rom vyskytuje, tak dělám takový individuální hodiny, kde probíráme i romskou kulturu. Když už se oni učí o té naší, tak bychom se měli i něco my naučit o té jejich. Pamatuju si ještě ze školy, že jsme se učili o nějakých programech, jak do výuky a kolektivu začlenit jiné žáky, ale to by musela chtít celá škola. Bohužel se pořád jede podle starých výukových metod, tak si myslím, že tahle změna bude ještě chvíli trvat, ale i teď už vídám mnoho učitelů, kteří se snaží o řekněme pokrokovější výuku“ (Michal).

Závěr

Bakalářská práce pohlížela na problém integrace romských žáků v českém školství. V teoretické části byly uvedeny základní informace o romské historii, jejich dějinném vývoji v českých zemích, které nám dále přiblížily vznik stereotypů, které ve společnosti panují ve spojitosti s romským etnikem.

Praktická část již zkoumala nynější situaci a problémy doprovázející romské žáky. Bylo zjištěno, že nejvíce jsou terčem šikany studenti druhého stupně základní školy, jedná se tedy především o žáky v rozpětí 10-15 let. Ve většině případů se jedná o šikanu slovní, avšak není vyloučena i fyzická. Žáci nevnímají učitele jako podporu, nemají k němu důvěru, a tak se tyto situace snaží vyřešit sami, občas za použití násilí. Škola zasahuje až v případech fyzických napadení, kdy je trestán zejména romský žák za použití kázeňských trestů, jelikož jeho jednání není vnímáno jako obrana na předešlé nevhodné chování ze stran spolužáků, nýbrž je vnímáno jako útok. Studenti se k takovému jednání uchylují zejména z důvodu absence vidiny jiného řešení. Dále došlo ke zjištění šikany i ze stran samotných pedagogů, kteří nevhodným způsobem komentují především vzhled žáků, dále pak také jejich inteligenční schopnosti.

Kromě šikany bylo zjištěno další pochybení ze stran pedagogů, kteří se nesnaží romské žáky do výuky začlenit, ale spíše je od kolektivu separují a tím se snaží docílit toho, aby s nimi nebyli žádné problémy, které pedagogové nejsou schopni zdatně řešit. Učitelé často nevědí, jak romské děti zapojit, tudíž se o to ani nepokoušejí. Roste však počet nových mladých učitelů, kteří tento problém vnímají jako situaci, jež je potřeba řešit, tudíž se snaží do výuky vnášet nové progresivní výukové metody, avšak se stále jedná o výraznou menšinu.

Problémy a situace, které romské děti během školní docházky zažívají, ovlivňují i jejich budoucí život. ve škole mají pocit neschopnosti a nechtěnosti, tudíž většinou postrádají motivaci pro budoucí vzdělání a své studium zakončují základní povinnou školní docházkou. Není však ani výjimkou studium na střední škole, avšak vysokoškolské vzdělání je pro drtivou většinu nepředstavitelné a nechtěné. Dále s tímto jevem souvisí nízká míra cílevědomosti a absence jakýchkoliv ambicí, z čehož pramení spokojení se s podřadnou prací či prací žádnou.

Většina Romů alespoň jednou za svůj život zažil slovní či jinou šikanu, přehlížení, opovrhování, vyčleňování z kolektivu a nezáměr o jejich kulturu, avšak pouze malou část z nich takové chování od společnosti neovlivní natolik, aby ztratili zájem a snahu nadále růst.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- Balvín, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN: 978-80-86031-83-5.
- Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN: 978-80-86031-73-6.
- Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN: 80-86031-48-9.
- Balvín, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. ISBN: 80-902149-1-6.
- Balvín, J. a kol. Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. *Výchova, vzdělání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN: 80-902972-6-9.
- Bartoňová, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN: 978-80-210-5103-4.
- Fraser, A. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN: 80-7106-212-X.
- Gulová, L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN: 978-80-210-5342-7.
- Hancock, I. *Země utrpení. Dějiny otroctví a pronásledování Romů*. Praha: Signeta, 2001. ISBN: 80-902608-3-7.
- Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2.
- Horváthová, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN: 80-7106-615-X.
- Hübschmannová, M. K počátkům romských dějin. In M. Černá, et al. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN: 80-86010-37-6.
- Kaleja, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2011. ISBN: 978-80-7368-943-8.

Navrátil, P a J. Musil. *Sociální práce s příslušníky menšinových skupin*. Brno: Fakulta sociálních studií MU, 2000, roč 2000, č.5. ISSN: 1212-365X.

Pavelčíková, N. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, 2004. ISBN: 80-86621-07-3.

Pekárková, S. a T. Nikolai. Projevy segregační praxe romských dětí ve vzdělávání. In T. Nikolai (ed.). *Příběhy ze špatné čtvrti*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN: 978-80-86961-45-3.

Průcha, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-155-7.

Řiháček, T. et al. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN: 978-80-210-6382-2.

Říčan, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-410-9.

Internetové zdroje

Sociologická encyklopedie [online]. © 2020 [cit. 2022-04-28]. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>

Vláda České republiky [online]. [cit. 2022-04-28]. Dostupné z <https://www.vlada.cz/>

Moderní dějiny [online]. © 2022 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z <https://www.moderni-dejiny.cz/>

Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky [online]. [cit. 2022-04-28]. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/hp.sqw>

Ostatní zdroje

Osobní rozhovory

Interní materiály

Seznam zkratek

atd. – a tak dále

CPIV – Centrum podpory inkluzivního vzdělávání

ČR – Česká republika

ČSR – Československá republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

tzv. – takzvaný

vs. – versus