

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ

STUDIUM

2011 – 2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Viktor Cina

Vzdělávání Romů v České republice

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2011 – 2014

BACHELOR THESIS

Viktor Cina

The Education of Romani People in the Czech Republic

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora

Poděkování

Rád bych poděkoval Doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem vzdělávání Romů v České republice. To je spatřováno jako problematické. Jsou hledány příčiny problému a po jejich nalezení jsou navržena určitá řešení. V souvislosti s tím je krátce pojednáno o odlišnosti české a romské kultury, o historii pedagogiky ve vztahu k Romům na našem území, je popsán výchovný model romské rodiny, zejména ve svých odlišnostech od rodiny majoritní společnosti a je probírána i pozice vzdělání v hodnotovém žebříčku romské společnosti. Klíčovým se ukazuje vzdělání předškolní, kterému je věnována největší pozornost. Závěrem jsou zmíněny i alternativní možnosti při vzdělávání Romů.

Klíčové pojmy

Minoritní společnosti, předškolní výchova, Romové, romská rodina, romská kultura, školství, vzdělávání.

Abstract

The bachelor thesis focuses on the education of Roma people in the Czech Republic. This is seen as problematic. The thesis search for the cause of the problem and, after finding it, the solutions are proposed. In this context the thesis briefly discusses the differences between Czech and Roma culture, the history of education in relation to the Roma people in the Czech Republic, describes the educational model of Roma families, particularly in its differences from the family model of majority society. The position of education in the value chain of the Roma people is also mentioned. Preschool education turns out to be key area, so the most significant attention is paid to it. The alternative options for Roma education are mentioned in conclusion.

Key words

Education, minority group, preschool education, Roma family, Roma culture, Romani family, Romani culture.

OBSAH

Úvod.....	9
1 Romská rodina a výchova Romů	10
1.1 Romové v ČR	10
1.2 Romská rodina a příbuzenství	11
1.3 Rodinný život Romů.....	12
1.4 Romské děti	13
1.5 Problémy tradičního modelu romské rodiny v současnosti.....	14
2 Vzdělávání Romů.....	15
2.1 Vzdělávání Romů v minulosti	15
2.2 Vzdělávání Romů v současnosti.....	17
2.3 Mateřské školy a spolupráce s rodinou.....	18
2.4 Faktory školních neúspěchů	21
2.5 Legislativní vymezení.....	23
2.6 Formy komunikace školy a rodiny	25
2.7 Motivace dětí ke vzdělání.....	26
2.8 Faktory ovlivňující vstup dítěte do ZŠ	28
2.8.1 Přístup ke vzdělání	28
2.8.2 Předškolní příprava	28
2.8.3 Domácí prostředí	28
2.8.4 Jazyková bariéra	29

2.8.5	Vzdělání jako nebezpečí.....	29
2.8.6	Připravenost pedagogů	29
2.8.7	Odlišná motivace při dosahování cílů	30
2.8.8	Odlišné vnímání času	30
2.9	Alternativní možnosti ve vzdělávání Romů	30
2.9.1	Postoje škol a pedagogů	32
2.9.2	Pojem multikulturní výchovy	33
2.9.3	Využití přípravných (tzv. nultých) ročníků.....	34
2.9.4	Romský pedagogický asistent	36
3	Shrnutí	38
	Závěr.....	41
	Seznam použitých zdrojů	44
	Seznam příloh.....	49

Úvod

Problémů, které trápí dnešní společnost, je celá řada. Některé z nich lze vyřešit v krátkodobém časovém horizontu, jiné přetrvávají dlouhá léta a je pravděpodobné, že se s nimi budou potýkat i budoucí generace. Mezi dlouhodobé problémy v naší společnosti patří předškolní vzdělávání romských dětí.

Sám za sebe mohu říci, že vzdělávání romských dětí není věnována taková pozornost, jaké by bylo třeba. Hlavním důvodem je dle mého názoru předsudečné nastavení společnosti, která jen těžko akceptuje, že romské děti mají kvůli odlišné rodinné výchově specifické vzdělávací potřeby. Na všech typech škol, mateřskými počínaje, se pak můžeme setkávat s problémy při vzdělávání romských dětí, které by ovšem bylo možné při patřičné snaze eliminovat.

Záměrem předkládané práce je zjistit, jaké je předškolní vzdělávání u romských dětí a jaký vliv má rodina a rodinné prostředí na postoj těchto dětí ke vzdělání.

Budeme se zabývat tématy, která s problematikou předškolního vzdělávání souvisejí. Patří mezi ně především rodina, vzdělání, mateřské školy. Rodina má dle mého názoru největší vliv na předškolní vzdělání u dětí. Rodinu považuji za klíčovou v utváření osobnosti, společenských hodnot, dalšího vzdělání a v přípravě na budoucí život.

1 Romská rodina a výchova Romů

Romové tvoří v České republice nejpočetnější etnicko-národnostní skupinu. Od ostatních obyvatel se obvykle odlišují svým specifickým způsobem života, zvyklostmi, systémem hodnot, rodinným životem i vzájemnými vztahy. Soužití s Romy se v mnoha místech naší země stalo skutečným problémem, pramenícím z již zmiňovaných odlišností i tolikrát diskutované neschopnosti „se přizpůsobit“. V oblastech s vyšší koncentrací romského obyvatelstva se často řeší kriminalita, vysoká nezaměstnanost, absence romských dětí ve školách, ale také zvýšená averze vůči romským spoluobčanům, otevřené projevy násilí a rasismu. Přesto, že celé roky žijeme vedle Romů, málokdo z nás zná jejich historii, kulturu, tradice, zvyky nebo rodinné vztahy. Neustále jsou zde předkládány pouze negativní stránky tohoto soužití v jednom státě a rozdíly mezi našimi kulturami, což stávající situaci rozhodně nezlepší. Nutné je vzájemně pochopit a akceptovat kulturní odlišnosti, nepovažovat je za překážku, ale naopak jich pozitivně využít.

Tato kapitola si klade za cíl s pomocí odborné literatury nastínit situaci Romů v České republice a stručně vymežit specifické znaky romské rodiny, vzájemné příbuzenské vztahy, rodinný život Romů a postavení dětí v romské rodině. V závěru kapitoly budou shrnuty a vyhodnoceny zjištěné skutečnosti.

1.1 Romové v ČR

Romové v České republice jsou obvykle chápáni jako etnická skupina nebo komunita, přičemž členství v těchto kategoriích je určováno především na základě vzhledu. Za Roma je považován ten, kdo jako Rom vypadá a současně se předpokládá, že je nositelem jednotné romské kultury a že se jako Rom v národnostním smyslu cítí a identifikuje. Běžný pohled na Romy tedy vychází z představy jednoty rasy, kultury a identity a přesvědčení, že se etnická příslušnost, kultura a identita jaksi dědí. Hirt a Jakoubek (2006) uvádějí, že „*samotné fyzické vzezření nemůže být indikátorem toho, jakých kulturních či sociálních vzorců je takto vyhlížející člověk nositelem.*“ Ne každý, kdo vypadá jako Rom, se hlásí k romskému národu, etniku nebo identitě a ne všichni Romové jsou nositeli kulturních vzorců typických pro tzv. romské osady. Tato tvrzení dokazují například výsledky sčítání lidu. V roce 1991 se k romské menšině přihlásilo téměř 33 000 osob. O deset let později pouze 11 546 osob. Při

sčítání lidu v roce 2011 to bylo výlučně 5 135 osob, ale 7 717 osob uvedlo romskou národnost jako svoji druhou národnost. (Kol. autorů, 2013)

Většina Romů žijících v současné době na našem území přišla ze Slovenska v letech 1945–1993. Po druhé světové válce zůstalo totiž z českých a moravských Romů pouze 600 osob. První vlna přistěhovalých Romů přišla do Čech dobrovolně, především do pohraničních oblastí, odkud bylo vysídleno německé obyvatelstvo. Tito Romové se přistěhovali do Čech se svými velkorodinami, zachovali si svůj jazyk, zvyky a tradice. V 50. a 60. letech 20. století byl prováděn nábor mladých mužů do těžkého průmyslu v romských osadách po celém Slovensku. Mnozí z nich se na Slovensko již nevrátili, založili v Čechách rodiny a snažili se asimilovat. Romskou kulturu znají velmi nedokonale a obvykle zapomněli i romský jazyk. Většinová společnost je přijala jen zčásti a z toho důvodu mají právě tito Romové mnoho problémů. Třetí vlna Romů přišla do Čech po násilném vystěhování a zbourání romských osad na Slovensku po roce 1965. Tito lidé byli pod silným nátlakem rozptýleni do českých vesnic tak, aby obyvatelé jedné osady nebyli na jednom místě. Tímto byla narušena jejich provázanost, postupně ztráceli své tradice a jazyk. Tito Romové mají obvykle nejvíce problémů ve společnosti a považují českou společnost za nepřátelskou. (Šišková, 2001)

1.2 Romská rodina a příbuzenství

Rodina je základem romského společenství a veškeré činnosti dospělých Romů směřují k jejímu zabezpečení. Tento přístup je stejný ve městech, na vesnicích i v romských osadách. V minulosti byli Romové kočovníci, zcela nezávislí na okolní společnosti. Naopak uvnitř rodiny byli na sobě závislí bezezbytku. Rodina pro Romy znamenala nejen zdroj obživy, ale plnila také funkci vzdělávací a ochrannou (Štěpařová, 2005). Příslušnost k rodině má pro Romy zásadní význam, identifikují se s ní, přijímají její pravidla, kulturní i etické normy. Postavení člena romské rodiny určují dva základní faktory – pohlaví a věk. Tradiční romská rodina je patriarchální, vážnost muže a ženy s věkem stoupá. Postavení ženy ovlivňuje také počet jejich dětí – čím více má dětí, tím větší úcty se jí dostává. (Šišková, 2001)

Rodina je v romštině označována pojmy *fajta* nebo *famelija*. Tyto pojmy nemají jasné kontury. V některých případech označují pouze nukleární rodinu – matku, otce a jejich neprovdané děti, jindy se vztahují naopak k celému příbuzenstvu. Romská nukleární rodina sdílí společné obydlí – v osadách se mluví o „chyžce“, ve městech je to domek nebo byt.

S nukleární rodinou může po určitý čas žít také mladá nevěsta – synova partnerka, obvykle dokud si mladí nepořídí děti a vlastní domácnost. Romská rodina bývá velmi početná. Za příbuzné jsou považováni příbuzní z matčiny i otcovy strany, stejnou měrou jsou chápáni všichni čtyři prarodiče a příbuzenské větve těchto předků. Tyto příbuzenské sítě vytvářejí lokální příbuzenskou skupinu. Tradiční romská rodina se tak od moderních rodin západního typu liší především společným soužitím několika generací. Ze vzdálenějších příbuzných se mohou stát příbuzní bližší, především prostřednictvím častějších sociálních vztahů, skrze uzavření manželství nebo kmotrovství. Pokud se však s nějakým příbuzným přestane udržovat pravidelný styk, přestane být považován za příbuzného. Příbuzenství je u Romů tedy mnohem více založeno na aktuálních, živých vztazích. (Budilová, Jakoubek 2007)

Romské ženy rodí své první dítě obvykle ještě před dovršením dvaceti let života a jsou většinou plodné ještě v době, kdy se jejich dcery stávají matkami. Věkový rozdíl mladých partnerů nebývá velký, větší rozdíl se objevuje až u druhých sňatků, po ovdovění nebo rozvodu. V romských osadách, kde měl život svůj pevně stanovený řád, pomáhala mladé a nezkušené matce obvykle s péčí o děti a o domácnost její tchýně. Pro mladou snachu byl pobyt v rodině jejího manžela obvykle tvrdou zkouškou, při které musela prokázat, že je čistotná a umí se starat o druhé. Romové nikdy nesvěřovali své děti dobrovolně do ústavů ani staré a nemohoucí příbuzné do domovů důchodců. S příchodem do měst se však tento tradiční model romské rodiny začal rozpadat, mladé romské matky ztrácely podporu svých příbuzných, často nezvládaly novou životní situaci, své děti opouštěly nebo je svěřovaly do ústavní péče. Tradiční vzorce chování těchto lidí ztrácely ve městě svůj smysl a do nového prostředí se nehodily. (Jakoubek, Budilová, 2008)

1.3 Rodinný život Romů

V tradiční romské rodině má dominantní postavení muž. V případě, že žije pohromadě větší počet rodin, má hlavní slovo nejstarší muž. Jeho úkolem je zajistit ekonomické zázemí ostatním členům rodiny. Vydělané peníze obvykle odevzdává nejstarší ženě, která rozhoduje o tom, jak s nimi bude naloženo. Pokud se nemůže muž z nějakého důvodu o rodinu postarat, jeho povinnosti přecházejí na ženu. Zajímavostí je, že její status se tím nijak nezvyšší. V minulosti bylo zvykem, že žena chodila na veřejnosti několik kroků za mužem, aby tak

vyjádřila své podřazené postavení. V dnešní době tento zvyk postupně zaniká. (Šišková, 2001)

Mnoho romských zvyků a rituálů bývalo dříve spojeno s těhotenstvím a porodem. Těhotné ženy se snažily všemožně zakrýt své rostoucí břicho a porod byl považován za něco nečistého. Po porodu byla rodička zcela nečistá a nesměla opustit dům, dotknout se zdrojů vody, nesměla podat manželovi žádné jídlo ani vařit či poslat něco z domu ven. Děti se po porodu považovaly za velmi slabé, do křtu se ukládaly do postýlky ze slámy, aby tam jejich duše vydržela. Poté, co přinesli novorozeně domů, zakryli všechna zrcadla, protože stejně tak jako stojatá voda byla považována za bránu na onen svět. (Steward, 2005)

1.4 Romské děti

Romské děti byly vždy součástí velké vícegenerační rodiny. Jejich svět nebyl oddělen od světa dospělých, uměly tak velmi snadno navazovat sociální kontakty, učily se samostatnosti, respektu a úctě k ostatním členům rodiny. Pečlivě se dbalo na to, aby romské děti nemluvily vulgárně s dospělými, rodiče se před svými dětmi nikdy neobnažovali a neukazovali se ani ve spodním prádle. Pohlavní styk se mezi rodiči odehrával vždy v ústraní, aby děti nebyly jeho svědky. Homosexualitou Romové dodnes pohrdají. Romské děti vyrůstaly společně se svými sourozenci v kladném emotivním zázemí, kde se tresty téměř nepoužívaly. V posledních letech se však tyto tradiční hodnoty značně změnily, je zaznamenáno násilí na romských dětech, těžké zanedbávání péče o děti, jejich odložení v porodnici nebo svěření do dětských domovů. Velkou roli zde hrají socio-kulturní podmínky matky. (Štěpařová, 2005)

Výchova malých dětí je zcela v kompetenci matky. Dívky se již v útlém věku učí postarat se o své mladší sourozence, pomáhat udržovat čistotu v domácnosti a vařit jednodušší jídla. Celá výchova dívek je zaměřena na jejich budoucí roli manželky, matky a hospodyňky. Otec se více angažuje při výchově chlapců a již od 5–6 let je zasvěcuje do mužských povinností v rodině. Dříve se chlapci tím, že pomáhali otci při každodenní práci, učili řemeslu. Výchova dívek do otcových kompetencí nespadá. Tam pomáhá matce pouze v případě výchovných problémů. Pokud musí dceru potrestat, znamená to pro ni velké ponížení a ostudu před ostatními členy rodiny. Vztah matky a dětí je velmi emocionální. Matka pro ně představuje zázemí, útočiště, jistotu. Romové říkají: „*Zemře-li otec pláče duše, zemře-li matka, pláče srdce.*“ (Šišková, 2001, s. 138–139)

Vzdělávání dětí nepřikládají Romové žádný velký význam. Moudrost se podle nich dá získat z vyprávění, příběhů, starých mýtů nebo historek starších. V těchto vyprávěních je uchováno duchovní bohatství Romů, životní moudrost, zkušenosti i etické normy. Děti se učí tím, že pozorují a napodobují dospělé. Jejich dětství je kratší, což je dáno biologicky kratší pubertou – dětství končí založením vlastní rodiny. (Štěpařová, 2005)

1.5 Problémy tradičního modelu romské rodiny v současnosti

Při analýze odborné literatury zabývající se životem Romů, je největším problémem skutečnost, že někteří z autorů nerozlišují mezi jednotlivými podskupinami Romů, ale píšou obvykle o Romech obecně. Budilová a Jakoubek (2007) uvádějí, že například u dvou hlavních podskupin Romů žijících na území České a Slovenské republiky – mezi olašskými Romy (Olašští Romové – etnikum, které kočovalo ve střední Evropě až do roku 1959, kdy bylo násilně přinuceno k usazení se) a slovenskými Romy, jsou rozdíly, hlavně v rodinné sféře a příbuzenských vztazích, velmi výrazné. Ve skutečnosti jsou však patrné rozdíly i mezi jednotlivými příbuzenskými skupinami Romů, na což většina autorů vůbec nebere zřetel. Vytváří pak jakousi zkreslenou představu o tom, jak Romové žijí. Tato představa je však ve skutečnosti složena z nesourodých částí, které pocházejí z nejrůznějších romských skupin. Informace použité v této práci vycházejí především z poznatků o životě Romů ze slovenských osad, ze kterých pochází většina Romů žijících na našem území.

V posledních letech prošla podoba romské rodiny velkou proměnou. Tradiční hodnoty, zvyky a silná rodinná pouta ustupují do pozadí a stále častěji se u Romů objevují problémy vzniklé vnucením zcela odlišného způsobu života a z jejich neschopnosti se mu přizpůsobit. Rodinný model se mění v celé moderní společnosti, u Romů je však tato změna velmi znatelná, protože ještě nedávno představovala romská rodina velmi úzce propojenou skupinu, zdánlivě nezávislou na okolním světě, se svými vlastními pravidly, normami a hierarchií.

2 Vzdělávání Romů

2.1 Vzdělávání Romů v minulosti

„Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na vzdělání, které má být zaměřeno na plný rozvoj jeho osobnosti.“ (OSN Charta lidských práv – 10. 2. 1948)

O vzdělávání se v literatuře zaměřené na Romy mnoho nedočteme. Je to způsobeno tím, že Romové při svém kočovném stylu života neměli své děti kde posílat do škol. Při své hodnotové orientaci to ostatně ani nepovažovali za nutné.

Romské dítě se učilo tím, že se plně účastnilo společenského dění v komunitě a napodobovalo starší. Přitom si však bylo vědomo, jaké chování je vhodné pro jeho věk. Matka společně s prarodiči dbala o dítě v útlém věku, v pubertě dohlížel na děti otec, který byl přísnější. Ve výchově byly brány ohledy na pohlaví dítěte. Chlapci pracovali společně se svými otci, dívky s matkami. Každé dítě mělo své opravdové povinnosti. Chlapec se učil otcovu řemeslu tím, že mu pomáhal. (Lacková, 1997, s. 83)

Dívka se učila především být dobrou ženou i budoucí snachou. Pomáhala matce pečovat o mladší sourozence, připravovat jídla, chodila s matkou prodávat výrobky na trh apod. Moudrost se předávala prostřednictvím vyprávění o zkušenostech starších, formou příběhů, pohádek, mýtů, přísloví, anekdot nebo hádanek. Duchovní bohatství Romů, jejich životní moudrost, zkušenost, etické normy a filosofie jsou uchovány ve vyprávění. „Nejvyšším“ žánrem jejich vyprávění byly tzv. hrdinské příběhy, příležitostně se vyprávěly krátké báchorky, obvykle humorné, ale i strašidelné, nejčastěji o zkušenostech s duchy zemřelých, případně i „košilaté“ příběhy, při kterých děti musely odejít. (Dětství, 2000)

V romských pohádkách a pověstech je častý motiv Roma, který přelstil příslušníka většinové společnosti. Principy křesťanské morálky, na nichž staví své normy většinová společnost, jsou Romům cizí a obtížně pochopitelné. Vzdělání nepatřilo v romském životě k základním a prvořadým otázkám. Rodiče i děti přijímali školu s pocity nechuti a nedůvěry. Starší generace se obávaly, že by jim jejich potomky mohla škola odcizit. Přesto však zprávy

zaznamenávaly četné případy, kdy rodiče dbali o školní docházku svých dětí, dotazovali se na jejich prospěch, chování, a někdy se dokonce s učiteli radívali. (Nečas, 2005)

Nečas (2005) se dále zmiňuje o tom, že romští školáci sedávali zpravidla v tzv. cikánských lavicích, tedy zvlášť od ostatních spolužáků, na nátlak neromských rodičů i kvůli tomu, že tyto děti opakovaně trpěly zavšiveností nebo svrabem. Při cestách do nebo ze školy si hladoví romští žáci často vyžebrávali jídlo. Na nepravděpodobnou školní docházku dětí se podílela i značná vzdálenost školy od bydliště či nedostatečné oblečení a obuv. Mezi sebou se romské děti ve škole vzájemně podporovaly. S ostatním třídním kolektivem navazovali přátelský kontakt spíše chlapci než děvčata. Znevýhodněné a odlišné sociální prostředí i nedostatečné jazykové vybavení dětí z romských rodin způsobovalo, že jako celek zůstávaly pozadu za ostatními spolužáky. Děti, které byly se svými rodiči na cestách, měly ustavičné problémy s docházkou do školy. Pokud romští žáci předčasně ukončovali kvůli prospěchu školní docházku v nejnižších postupných ročnících, stávaly se dívky poměrně brzy matkami a většina chlapců přejímala řemeslné nebo překupnické dovednosti od svých otců. (Drmotová, 2008)

Dědič (1997) píše o tom, že po skončení 2. světové války se dalo hovořit o totální negramotnosti, a tím nevzdělanosti Romů. Pouze někteří moravští Romové, kteří se vrátili z koncentračních táborů nebo přežili v ilegalitě, se této skutečnosti vymykali. Počátky vzdělávání romských dětí v Československu v poválečném období, jak zmiňuje Dědič (1997), spadají do padesátých let. V tomto období ještě neexistovala pro romské děti povinná školní docházka a výuka se uskutečňovala z iniciativy jednotlivých učitelů ve spolupráci s nadšenými pracovníky správy obcí. (Dědič, 1997)

K postupnému zavádění povinné školní docházky pro romské děti bylo přikročeno v šedesátých letech. V prvopočátku končily všechny tyto děti školní docházku na 1. stupni základní a především zvláštní školy (dnes speciální školy). S postupujícími lety se objevili první romští žáci v šestých třídách a každým dalším rokem narůstaly počty žáků, kteří končili školní docházku na 2. stupni školy. V nejvyšších, osmých třídách se objevovali romští žáci, kteří v průběhu jednoho školního roku zvládli učivo dvou i více ročníků. Řada romských dětí absolvovala učiliště, střední školy a přibývá i studentů a absolventů vysokých škol. (Drmotová, 2008)

„Vzdělávací systém by měl jedince připravit na život ve společnosti, naučit ho přijímat sociální role a připravit ho na uplatnění se v měnících se podmínkách zaměstnanosti,“ tvrdí Bartoňová (2004, s. 48).

2.2 Vzdelávání Romů v současnosti

„Bohužel, řadoví Romové nepřipisovali a dodnes nepřipisují školnímu ‚gádžovskému‘ vzdělání velký význam. Potřeba vzdělání stojí v jejich hodnotovém žebříčku hluboko pod materiálními hodnotami. Z toho plyne, že hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských občanů je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 13)

„Právě oblast vzdělání se zdá být klíčem pro změnu společenské pozice romské komunity. Může znamenat zásah do formování postojů mladé generace. Z tohoto pohledu se jeví nutné a nezbytné zařadit tuto problematiku jako součást profesního vybavení učitelské veřejnosti, včetně studentů učitelských směrů.“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 3)

Představitelé různých sdružení Romů a iniciativ se shodují v tom, že mezi hlavní problémy romské minority patří nedostatek vzdělání. Vzdělávání je klíčový komponent v procesu posilování sociální inkluze Romů a podpory sociální soudržnosti, která je jedním z cílů Lisabonské strategie. Vzdělání kromě znalostí a dovedností rozvíjí postoje lidí a podporuje jejich schopnost rychle se orientovat v měnících se sociálních a ekonomických podmínkách. (Potůček, 2006)

U nás chybí systematická politika na vzdělávání romských dětí. Učitelé nejsou připraveni na vzdělávání a výchovu Romů. Dalším problémem je nepřipravenost neromských dětí z hlediska jejich znalosti romské komunity, jejího původu a kultury, která by snížila etnické tenze na školách a motivovala by k soužití. Děti častěji vnímají pouze nesnášenlivost, intoleranci, která je velmi podporována rodiči. (Kalhous, 2009)

Problémy, které ztěžují úspěšnost romského žáka, spočívající na straně rodičů souvisí většinou s jejich špatnou sociální situací nebo nízkým vzděláním. U dítěte se nepěstují základní společenské hodnoty a normy, dítě není vedeno k překonávání překážek jako ostatní české děti. Vzdělání je vzhledem k těmto skutečnostem pro romské děti nepodstatné.

Školní docházka je poté pro děti nutným zlem, ze kterého je dítě omlučeno při sebemenším projevu nevole. Proto romské děti mají problém s docházkou. Velmi často se tato situace řeší už na základních školách, v prvních třídách, kde děti velmi často chybí, a nemají potvrzení od lékaře. Rodiče jejich nepřítomnost ve škole omlouvají a nevedou děti k povinnosti školní docházku splnit. Škola se brání různými způsoby, avšak dokázat rodičům, že své dítě nepošílají na povinnou školní docházku, je těžké. (Kalhous, 2009)

Návrhy na řešení jsou zatím jen teoretické. Uvažuje se o zavedení speciálních škol přímo pro Romy, ačkoli toto řešení má spoustu odpůrců, jelikož dnes je moderní spíše začleňování romských i jiných žáků do běžných základních škol. Podle odborníků by se jednalo o monokulturní výchovu, kde by docházelo k masivnímu odlivu od majority.

Někteří Romové, kteří již dosáhli vyšší životní úrovně a jsou integrováni do majoritní společnosti, a tudíž by mohli motivovat ostatní Romy a jít jim příkladem, mají spíše tendenci se od romské minority distancovat. Nesmíme ale opomenout vysokoškolsky vzdělané Romy, kteří se velmi aktivně angažují v romské problematice.

2.3 Mateřské školy a spolupráce s rodinou

Jen malé procento romských dětí prochází mateřskou školou nebo absolvuje předškolní výchovu. Důležitost předškolního vzdělávání je dána nutností dovést dítě k tomu, aby v průběhu docházky do mateřské školy získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální zdatnost. Děti se rozvíjejí především na základě praktické zkušenosti, přímými zážitky a prožitky, učí se komunikovat s vrstevníky, navazují přátelské vztahy, osvojují si základní hygienické návyky, volí své jednání a nesou si jeho následky. Pro romské děti důležitost mateřské školky spočívá také v naučení se komunikaci v nemateřském jazyce a komunikaci s neromskými dětmi. Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na jeho rozumovém a tělesném rozvoji a vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. „*Rodiče však stále tuto potřebu necítí. Dříve byli zvyklí na bezplatnou péči a nyní nejsou ochotni na docházku svých dětí do mateřské školy přispívat*“ (Balvín a kol., 1977, s. 70).

Šotolová (2008) říká, že předškolní výchova má zásadní význam pro další vzdělávací i životní dráhu dítěte. Významná část romských dětí je svým sociokulturním prostředím

znevýhodňována již v předškolním věku, pokud k povinné docházce nastupuje zcela nepřipravena. K žádoucí změně tohoto stavu mohou vést některé ověřené kroky. K vyrovnání jazykového a dalších handicapů je třeba vytvořit takové předpoklady, aby většina romských dětí mohla navštěvovat mateřské školy již od tří let, alespoň po dobu čtyř hodin denně. Současný populační pokles je příležitostí především pro zřizovatele, kterými jsou ve většině případů obce, k plnění tohoto cíle. Záměr uzákonit v novém školském zákoně možnost bezplatné návštěvy mateřské školy poslední rok před nástupem do školy by měl k plnění tohoto cíle přispět. Prostřednictvím romských asistentů při okresních úřadech bude žádoucí působit v tomto smyslu na romské rodiny. V lokalitách s romským obyvatelstvem bude třeba zvýšit nedostatečný počet asistentů v mateřských školách, jejich působením předcházet komunikačním a adaptačním obtížím dětí a napomáhat včasnému a účinnému řešení problémů při komunikaci pedagogů mateřských škol s dětmi a jejich rodiči, pokud se vyskytnou. Po tuto dobu je krátkodobým cílem zajistit pro romské děti možnost vyrovnat jazykový handicap, případně handicap zapříčiněný socio-kulturně znevýhodňujícím prostředím, zavedením dostatečného počtu přípravných tříd v mateřských a základních školách (Šotolová, 2008).

Dalším důvodem je skutečnost, že rodiče necítí ani potřebu posílat své děti do MŠ. Pro některé se jeví jako problém i pouhá skutečnost dítě ráno do školky dovést a odpoledne si je vyzvednout. *„Slabý školní prospěch mnoha romských dětí lze z části vysvětlit nejen nedostatečnými schopnostmi, nýbrž přímo odporem k tomu typu vzdělání, jež předává naše škola a jež je v romské komunitě málo ceněno. Často vzhledem k tomu, že většina romské komunity patří k nejnižší sociální vrstvě, která cení jiné znalosti, dovednosti a postoje než střední a vyšší vrstva, jimž je naše škola přizpůsobena. Romské děti bývají živější, temperamentnější, hůře se ukáznoují, vykřikují atd. Také se hůře soustředí, mívají slabou úmyslnou pozornost. Potřebují častější přestávky, při nichž si mohou zacvičit, zakřičet či zazpívat. Při výuce jim vyhovuje dramatizace a technika hraní rolí.“* (Říčan, 1998, s. 112)

„Bez řádné předškolní přípravy má romské dítě jen velmi malou šanci uspět na základní škole, což se projeví již v první třídě“ (Balvín a kol., 1997, s. 60). Rodiče často vnímají školy jako nepřátelské instituce a nutné zlo. Vzdělání pro ně není nikterak důležité a tento postoj přenáší i na své děti. Vše se odráží nejen na přístupu ke vzdělání, ale i na spolupráci rodiny s mateřskou školou. Rodiče nevidí potřebu zajímat se o výsledky a dění ve škole.

Neuspokojivý současný stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Mimořádného významu nabývá odpovědnost školy za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci při současném úsilí o cílevědomou orientaci všech dětí k tolerantnímu soužití (Šotolová, 2008).

Ke stěžejním úkolům patří:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace,
- formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání,
- co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

Ve spolupráci s romskými a politickými institucemi a občanskými subjekty je třeba zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy, a to alespoň dva roky před začátkem školní docházky. V mateřských školách lze vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí:

- neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popřípadě i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky,
- vytvářením základů českého jazyka u romských dětí,
- postupným vytvořením podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením jazyka českého mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský, romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny. (Šotolová, 2008)

Při kladení otázky nad interakcí školy a rodiny je podle autorky nutné si uvědomit, že nelze způsoby interakce zobecňovat na všechny romské rodiny. V současné době jsou propastné rozdíly v jednání a fungování romských rodin.

2.4 Faktory školních neúspěchů

Nízká úroveň vzdělání Romů je dnes velmi aktuálním tématem. Odborníci se shodují, že vzdělání je důležité pro zlepšení kvality života a pro zvýšení spokojenosti Romů. Právo na vzdělání a rovnost všech občanů je podpořeno mnoha dohodami. Právě Česká republika je velmi kritizována různými institucemi za své segregace romských spoluobčanů. Dále je kritizována i za neschopnost zajistit adekvátní podmínky podpory edukace romských žáků a také za jejich vzdělávání ve školách pro děti s mentálním postižením (Liga lidských práv, 2007). Tento způsob vzdělávání Romů nese velké důsledky sociální, ale i právní a ekonomické.

Abychom pochopili neúspěchy ve vzdělávání Romů ve školách, které jsou zřizovány majoritou, je nutné vymezit Romy ne jako skupinu obyvatel, ale jako etnikum, které žije v jiném kulturním i sociálním prostředí. Tato skupina lidí hovoří jiným jazykem, má jiné normy chování, jiné hodnoty a těžce se přizpůsobuje hodnotám a normám jiných (ve smyslu využívání společenských pravidel k hladkému průběhu svého života ve styku s majoritní společností). (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Romské dítě je jako člen určitého etnika vychováváno k hodnotám, jejichž význam je možná dnes pro někoho nepodstatný. Jeho výchova k přežití v těžkých podmínkách a závislosti na rodinném a komunitním životě se zdá být v dnešní době nedůležitá, stejně jako výchova k hrdému postoji vůči svému původu. Už jen díky této skutečnosti jsou Romové vnímáni, že patří na okraj společnosti. V souvislosti s touto metodou „přežít“ jsou i jednotlivá pravidla poněkud divočejší než u běžných lidí. (Říčan, 2006)

Romské dítě většinou není do ničeho nuceno, nemá příliš dána žádná pravidla. Dělá si v podstatě, co chce. Když chce jíst, tak jí, když se spát, tak spí, když nechce, tak nedělá nic. Romské děti také nejsou zvyklé používat slovo prosím nebo děkuji. V jejich komunitě není použití tohoto slova zvykem, vděčnost neprojevují. Veškeré sdílení je projevoováno na úrovni máš–dáš, mám–dám. Romové jsou zvyklí si pomáhat v celkem velké míře. V rámci své

hierarchie uznávají člověka, který je přirozeně inteligentní, nabral moudrost přirozenou cestou – zkušenostmi, a to bez jakékoliv potřeby vzdělání. (Hejkrliková, 2013)

Pro romské dítě musí být při příchodu do školy šok, že se najednou nechová správně, jelikož bylo vedeno chovat se jinak. Nového prostředí se lekne, nechápe lidi kolem sebe a neví, co je správné, všichni po něm vyžadují chování, které nikdy nepoznalo. Pokud se zaměříme na tyto problémy spolu s mentálním průměrem romských žáků, je jasné, proč mají školní neúspěchy.

Jedním z dalších faktorů jejich školního neúspěchu je neznalost českého jazyka na takové úrovni, aby jim v něm mohlo být efektivně vyučováno. Důvod, proč romské děti nepochopí principy fungování školy, ale není jen jazykový problém. Jedná se o celkový jiný vzor myšlení, který vychází z jejich přirozeného prostředí. (Říčan, 2006)

Jejich slovní zásoba je bohatá především na citoslovce a expresivní výrazy, ale jinak je velmi omezená. I z tohoto důvodu naráží romské dítě na neporozumění formálnímu jazyku školy, ale i neformálnímu jazyku spolužáků a symbolické rovině obou. Tato skutečnost souvisí s neschopností analyzovat jevy z toho důvodu, že typické přemýšlení slovy umožňuje Romům přemýšlet jen v hranicích jejich omezeného jazyka. (Bartoňová, 2010)

Romské děti mají také problém s rozlišováním mezi realitou, fantaziemi, vzpomínkami a sny. V jejich výchově není dáván důraz na rozlišování hranice mezi těmito procesy, často je snům, fantaziím apod. přikládán stejný význam jako jiným životním událostem. (Sekyt, 2013)

Dalším problémem vnímání Romů je odlišné vnímání časové linearity. Romové neprožívají časový úsek jako ostatní, neodlišují minulost, přítomnost a budoucnost. Pokud vzpomínají na minulost, vnímají vzpomínky jako realitu a události se jim vybavují stejně barvitě a emotivně jako ve chvíli, kdy tuto událost sami prožívali. Proto je pro ně nemožné poučit se z minulosti a zaujmout k ní nějaký kritický postoj. Žijí-li však Romové jen přítomností, nevidí vizi budoucnosti, a potřeba vzdělávání pro ně není tak důležitá. Nemají motivaci k učení ani k úspěchům při učení. (Bartoňová, 2010)

Romové se také špatně orientují v nových situacích a špatně generalizují nové poznatky. Logické myšlení dělá problémy skoro všem romským dětem, a právě toto myšlení je ovšem typické pro evropské obyvatelstvo. Díky jinému druhu myšlení jsou vnímání jako těžkopádní

v osvojování nových pravidel, teoretických znalostí a postupů, které jsou závislé na logických operacích nebo vzájemných vztazích. (Říčan, 1998)

Velkou roli hraje i emotivita romských dětí. Jejich citové projevy jsou velmi výrazné, těžko dokáží svoje emoce kontrolovat a ovládat. Jejich projev často působí afektovaně, především v oblasti rozčilení, zlosti a vzteku. Jejich sebeovládání je velmi problémové. (Říčan, 1998)

Školní neúspěch romských dětí ovlivňuje i další jejich typická vlastnost, a tou je lhavost. Romský jazyk není založen na logice, a tak se často stává, že si protirečí či si odporuje. Pokud romský žák romsky přemýšlí a česky mluví, může být českými lidmi, kteří tomu nerozumí, považován za lháře. Lidé v jejich komunitě to však takto nevnímají. Jejich kladnou vlastností je zase naopak velká muzikálnost, vnímání rytmu, estetické cítění a také někdy i sportovní zaměření. (Bartoňová, 2010)

Vlastnosti, které společnost považuje za základní a samozřejmé, jsou romskou kulturou vnímány jako okrajové. Jejich omezenost, jak ji z našeho pohledu vnímáme, není omezeností ani sníženým intelektem. Jedná se jen o kulturní rozdíly. Po romských dětech nemůžeme chtít evropské standardy, mají totiž naprosto jiné vzorce chování. Tato fakta jsou většinou dosti známá, ale i přesto jsou Romové odsuzováni. Ignoruje se jejich etnikum, úřady jsou nečinné ve vztahu k jejich vzdělávání, umísťují romské děti do školních lavic s nároky majority, často právě do zvláštních škol. Vina není kladena na samotné romské žáky jako nevzdělavatelé jednotky, ale na systém, který je vzdělává, a na rodinu, která je nedostatečně podporuje (Kalhous, Obst, 2009).

Vzdělávací instituce také dělají velké chyby. Mají nedostatečný respekt k sociální, jazykové, psychické, etno-kulturní odlišnosti a jeho praktické legitimaci. Tyto instituce nic nedělají s distribucí nároků majority na romskou menšinu. Jen přispívají k pochopení jejich potřeb jako méněcenných výmyslů ochránců lidských práv a na výsledky romských žáků vrhají špatnou pověst. Majorita často vnímá romského žáka jako méně inteligentního a nepřizpůsobivého. (Říčan, 1998)

2.5 Legislativní vymezení

V České republice je spolupráce mateřské školy a rodiny popsána i v dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání. Hlavním dokumentem, který zastřešuje předškolní vzdělávání

v České republice, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli zkráceně školský zákon. Nalezneme v něm vymezení předškolního vzdělávání a základních vztahů mezi mateřskou školou a rodinou. Ve školském zákoně je především ukotvena povinnost mateřské školy řídit se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), ve kterém je spolupráce rodiny s mateřskou školou podrobně charakterizována (viz níže). Spolupráci rodiny a mateřské školy přímo definuje vyhláška č. 43/2006 Sb., o předškolním vzdělávání, která novelizuje vyhlášku č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. *„Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníky osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti“* (Vyhláška MŠMT, č. 43/2006 Sb., s. 1).

Spolupráce mateřské školy a rodiny je dále charakterizována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako jedna z hlavních podmínek, za kterých může být dítě v mateřské škole vzděláváno. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“* (Smolíková, 2004, s. 48)

Dále RVP PV (2004) konkrétně vymezuje spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání tak, že mezi rodiči a pedagogy panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce by měla fungovat na základě partnerství. Pedagogové mají sledovat potřeby jednotlivých dětí a rodin a snažit se jim vyhovět. Rodiče by měli mít možnost podílet se na dění v mateřské škole a účastnit se programů, které jim mateřská škola nabízí. Dále by měli mít možnost vstoupit do třídy a podílet se na hře s dětmi. Rodiče by měli být pravidelně informováni o dění v mateřské škole a měli by mít možnost toto dění ovlivnit. Pedagogové by měli být ochotni a schopni rodičům poradit, jak konkrétně postupovat při výchově a vzdělávání jejich dítěte a na tomto postupu se sami podílet. Pedagogové i rodiče zachovávají diskretnost, navzájem spolu jednájí taktně, ohleduplně

a s respektem. Mateřská škola by měla být schopna poradit rodičům v otázkách týkajících se výchovy a vzdělávání, popřípadě jim zprostředkovat kontakt na poradenský servis či odborníka.

2.6 *Formy komunikace školy a rodiny*

Komunikace je vzájemná výměna informací, která probíhá mezi dvěma či více subjekty. Základem komunikace a poskytování informací ze strany mateřské školy jsou třídní schůzky, nástěnky, webové stránky či školní časopis. Rodiče by vždy měli mít možnost dozvědět se, co je v mateřské škole nového. Třídní schůzky jsou svolávány zpravidla několikrát ročně. Jedná se často o informativní schůzku, kdy učitelka (potažmo ředitelka školy) sdělí rodičům potřebné důležité informace. Například o programu na další období, o škole v přírodě či o problémech týkajících se celé třídy (školy). Součástí třídních schůzek bývají i individuální konzultace mezi rodiči a učitelkou, kde mají obě strany prostor v soukromí si vzájemně sdělit informace, probrat konkrétní dítě, jeho postupy či problémy a dohodnout se na vhodném řešení a budoucím postupu. Individuální konzultace je ve většině mateřských škol možno si domluvit zvlášť.

Často využívaným prostředkem komunikace je nástěnka. Jedná se především o jednostrannou komunikaci, kdy má nástěnka často informativní funkci. Rodiče se na ní mohou dočíst spoustu aktuálních informací, ale i shlédnout nejnovější práce svých dětí. Dalším především informačním prostředkem jsou webové stránky školy. Kromě aktuálních informací pro rodiče mohou obsahovat archiv článků a fotografií z již proběhlých akcí, na které už není na nástěnkách v mateřské škole místo. Obdobnou možností informování rodičů z uplynulých dnů v mateřské škole může být i školní časopis. Nedílnou součástí komunikace v dnešní době bývají i telefonické rozhovory. Slouží především k rychlému zkontaktování rodičů s mateřskou školou, jestliže právě není možný osobní kontakt. Rodiče je často využívají při omluvení dítěte v případě nemoci či odhlášení obědů.

Existuje však velké množství dalších způsobů, jak by spolupráce rodiny a mateřské školy mohla probíhat. Jak uvádí Kořátková (2008), rodiče nemají příliš zájem s mateřskou školou spolupracovat. Snaží se mateřské škole vyhovět, ale spontánně se o spolupráci nezajímají. Důvodem může být i to, že se v mateřské škole necítí dobře, neví, jak se mají chovat. Způsobuje to malá znalost školního prostředí a žádná nebo malá důvěra v něj. Je také možné,

že si sami pamatují atmosféru v mateřské škole, když byli ještě dětmi. Prostředí bylo uzavřené a nepřirozené. Nyní si těžko umí představit uvolnit se v přátelském a otevřeném prostředí, které by jim měla současná mateřská škola nabízet. Mateřská škola by se měla v zájmu dítěte pokusit nabídnout rodičům a dětem aktivity, které podpoří vzájemnou spolupráci a důvěru a odbourají tyto nespolupracující přístupy.

Spolupráce mateřské školy s rodinou by také měla mít charakter poradenské pomoci. Rodiče by měli mít možnost zapůjčit si od mateřské školy odbornou literaturu či časopisy, kde by mohli hledat rady, nápady a inspiraci. Mateřská škola by dále měla být schopna poradit rodičům, na jakého odborníka by bylo třeba, aby se se svými problémem obrátili, popřípadě jim poskytnout konkrétní kontakt. Je ale důležité, aby si mateřská škola byla vědoma, že může pouze doporučit, aby rodič odborníka zkontaktoval. Oblíbenou akcí, kde se přítomnost rodičů naopak vyžaduje, jsou besídky a vystoupení. Rodiče na těchto akcích vidí, co se v mateřské škole děje a co nového jejich děti umí. Některé rodiče může role diváka inspirovat natolik, že se chtějí aktivně podílet na přípravě dalších vystoupení.

2.7 Motivace dětí ke vzdělání

Motivace je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje vzdělávání Romů. Pouze menší procento romských dětí je doma výrazně motivováno ke vzdělávání. Romské děti doma většinou slyší, že vzdělání jim k ničemu není a nebude, že škola a vzdělání jsou špatné, a pro ně tedy nedůležité a do jisté míry i nebezpečné. Do problematiky motivace tedy zcela jistě patří i otázka postoje romských žáků k učení a jeho cílům. „*Školní vzdělanost se dostává v hodnotovém žebříčku romských žáků na nízkou úroveň.*“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 22)

„*Motivace učení je jednou z nejvýznamnějších podmínek jeho efektivity. V dovednosti motivovat žáky k učení spočívá do značné míry úspěch výchovně – vzdělávacího procesu.*“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 21) „*Na průběh a výsledky učení má rozhodně větší vliv spontánní motivace.*“ (Kovaříková a kol., 1998, s. 22) Podle Bartoňové jde ve vzdělávání Romů zejména o vzdělávání ke kompetencím, ke znalostem, dovednostem, schopnostem, metodám a postojům, které člověk využívá k řešení úkolů, životních situací a osobnímu rozvoji.

Tohoto vzdělání můžeme dosáhnout pomocí aktivizace a motivace žáků, individualizace výuky, využíváním metod kooperativní výchovy, zážitkové pedagogiky, dramatické výchovy, aktivní spoluúčasti na uměleckých činnostech atd. Učivo je nutné znázornit, vše názorně ukázat a vysvětlit, vše převádět do praxe, romským dětem vysvětlit, proč je toto konkrétní učivo v životě užitečné. Děti musí mít pocit, že to, co se učí, bude mít praktické využití. Pokud nespátřují důvod, proč by měly skutečnost vědět, nikdy se to nenaučí. Motivace dobré známky a naučení se látky pro ně není dostatečnou motivací. (Říčan, 1998)

Učení pro ně musí být zajímavé jinou formou. Vzhledem k vysoké emotivnosti romských žáků je dobré využívat emocí jako prostředku, zvolit aktivní učební princip, děti zapojit do děje, vzdělávat je nenápadně. Aktivně se zapojí, látka je zajímavá a nevnímají edukační dopad svého jednání. Důležité je přizpůsobení výukových metod tak, aby působily na více smyslů najednou. Romské děti jsou velmi zvědavé a živé, svět poznávají všemi smysly již od narození. Svět vnímají spíš smysly než rozumově. Proto je pro ně smyslové učení srozumitelnější a lépe ho chápou. Důležitou součástí vzdělávání Romů je dobrá zpětná vazba, musí být efektivní a adekvátní, musí zohledňovat individuální schopnosti jednotlivých žáků. (Kalhous, 2009)

Je jasné, jaké metody se mají používat, ale změna celého systému těchto metod je velmi organizačně složitá, a to nejen finančně, ale i personálně. Kalous a Obst popisují i další metody, jak zlepšit situaci vzdělávání Romů. Jejich charakter by ale vyžadoval celkovou změnu politiky škol. Školy by musely být flexibilní, dynamické, otevřené novým věcem, změnám.

Vyžaduje také úpravu kurikula ve vzdělávání budoucích učitelů, vytváření nových pozic asistentů pedagoga. Ideálně by asistent pedagoga měl umět romský jazyk, měl by znát romskou kulturu apod. Ideálním řešením je i snížení počtu dětí ve třídě tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat každému romskému žákovi a žáky jednotlivě pochopit. Bylo by také dobré zřídit více přípravných tříd pro romské děti, předškoláky, aby si na školní režim nejprve zvykli a na výuku se připravili jak oni, tak i jejich rodiče. (Říčan, 1998)

2.8 Faktory ovlivňující vstup dítěte do ZŠ

2.8.1 Přístup ke vzdělání

Důležitým ovlivňujícím faktorem je samotný přístup Romů ke vzdělání. Děti často vyrůstají v rodině, kde již od útlého věku nejsou ke vzdělání vedeny. Je jim neustále opakováno, že vzdělání jim stejně k ničemu není a nebude. Proto nelze očekávat žádnou převratnou touhu těchto dětí vzdělávat se. Probudit v nich poznávací dychtivost se jeví jako ústřední a zatím nevyřešený problém. „Škola je Romy chápána jako ‚bílá‘, víceméně represivní instituce. Romové k ní mají apriori nedůvěru a ta se přenáší na děti.“ (Říčan, 1998, s. 105)

2.8.2 Předškolní příprava

Dalším faktorem je skutečnost, že jen málo romských dětí projde mateřskou školou. Dítě tak nezískává potřebné základní zkušenosti, schopnosti a dovednosti, neumí zacházet s knihami, nezná barvy, měsíce, mnohdy ani svoji adresu, chybí potřebná slovní zásoba. Jemná motorika je velmi oslabená, stejně tak zraková diferenciacce, paměť, předčíselné představy, vnímání počtu atd.

Do školy tedy přichází pouze se zkušenostmi ze života v rodině, ty jsou však nedostatečné pro úspěch dítěte ve vzdělávacím systému. Ve škole se pak setkává s neznámým, cizím a často nepřátelským prostředím, kterému musí čelit samo bez pomoci rodiny, na níž bylo do té doby závislé. Dítě není zvyklé na pevný denní režim a aktivity vyžadující soustředění po delší dobu. Neumí se samo rozhodovat a zodpovídat samo za sebe.

2.8.3 Domácí prostředí

„Určitým ovlivňujícím faktorem je i prostředí, v němž má dítě absolvovat přípravu do školy. Pro většinu dětí je to prostředí neinspirativní, deprimující a nemotivující.“ (Balvín a kol., 1997, s. 60)

Mnohé děti nemají na učení klid ani svoje vlastní pracovní místo, vybavené pouzdro, potřebné pomůcky. V rodině často chybí schopnost nebo ochota pomáhat dítěti se zvládnutím školní látky. Rodiče často probírané látce nerozumí, nepodpoří tedy dítě v domácím úkolu a dítě úkol často odbude, protože když to neumí rodiče a nepomohou mu, proč by se snažilo?

Mnohdy nejde dítě do školy jen proto, že se mu nechce. Někdy se stane, že jej matka nepošle do školy jen proto, že nemá dost peněz na „pořádnou“ svačinu, školní pomůcky apod.

2.8.4 Jazyková bariéra

„Vesmés se uvádí jako hlavní překážka problém jazyka a kulturního prostředí.“ (Balvín, 2004, s. 59) Dalším poměrně známým problémem romských dětí v české škole je tedy jazyková bariéra. Romské děti mluví převážně romsky, některé dokonce dlouho česky vůbec nerozumějí. Starší mluví česky převážně jen tehdy, když se to od nich vyžaduje. Avšak i u Romů, kteří mluví od malička pouze česky, se můžeme setkat s agramatismy a později problémy v českém jazyce. „V českých podmínkách zřejmě nejčastěji slyší a používají romskou modifikaci češtiny (etnolekt). Ten ale není přiměřený k pochopení výkladu ve škole a znesnadňuje zvládnutí vyučovacího jazyka. Podle zahraničních zkušeností dosahují děti ve školách, kde se k výuce využívá také jazyk romský, znatelně lepších výsledků a později i vyššího vzdělání.“ (Rous, 2003, s. 14).

2.8.5 Vzdělání jako nebezpečí

Ve vzdělání dětí vidí Romové i jakési nebezpečí, na jehož základě by se jim děti mohly odcizit. Často se spokojují jen s tím, že dítě absolvuje několik prvních ročníků základní či zvláštní školy. Vědomí příslušnosti k rodině je dětem vštěpováno od nejútlejšího věku v rámci rodinného vzdělávání a výchovy. Romská rodina si své členy velmi střeží a neakceptuje žádný vzestup jedince. V rodině je každá individuální činnost podezřelá. *„Tak i záliba v učení či ve čtení nemá v rodině podporu, neboť je v ní spatřována cesta k odpadnutí od rodiny. Často uváděné posílání romských dětí vlastními rodiči do zvláštních škol je motivováno i tím, aby dítě neodpadlo od romství, tedy od rodiny.“ (Sekyt, 2003, s. 7) Svou pozici v rodině Rom často ztrácí právě v případě, že vystuduje střední či vysokou školu, najde si trvalou práci a tím sníží intenzitu svých styků a stupeň solidarity s rodinou. Právě tyto Romové, kteří se snaží něčeho dosáhnout, studují střední a vysoké školy, nejsou „běžnými“ Romy přijímáni, je jim vytýkáno, že se chovají jako gádžové apod.*

2.8.6 Přípravenost pedagogů

Jistě lze do faktorů ovlivňujících vzdělávání Romů zařadit i fakt, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na výchovu a vzdělávání romských dětí. *„Mnohdy nemají ani základní znalosti*

o psychice romských dětí, prostředí, ve kterém vyrůstají, kultuře, zvyklostech apod.“ (Balvín a kol., 1997, s. 60) Vše se může ještě zhoršit nevolí, neochotou dítě pochopit a věnovat mu individuální péči vzhledem k jeho potřebám, které jsou odlišné od potřeb dětí majoritní společnosti. Ke škodě věci se u učitelů můžeme setkat také s předsudky, které ovlivňují jejich vztah k romskému dítěti. Určitým způsobem se tak vytváří vztah nedůvěry, napětí a vzájemného odcizení.

2.8.7 Odlišná motivace při dosahování cílů

Romské děti nejsou na rozdíl od dětí majoritní společnosti vedeny k individuální odpovědnosti, individuální práci a úspěchu. Vysvědčení je v mnoha rodinách bezcenný kus papíru, kterému nikdo nevěnuje pozornost. Dítě tak nemá potřebu mít co nejlepší známky, nemá důvod se dobrými známkami „chlubit“.

2.8.8 Odlišné vnímání času

Romové říkají: *„Čas poroučí jen gádžům.“* Mnohé děti se do 12–13 let vůbec neorientují podle hodin. Proto častěji přicházejí do školy pozdě, zejména na odpolední vyučování. Navíc každá pravidelnost je jejich životnímu stylu cizí a vnímá se jako velmi nepříjemná. *„Nejrizikovějšími obdobími, kdy romské dítě vyžaduje individuální péči, aby vyrovnalo handicap daný odlišnou hierarchií hodnot romské rodiny, odlišným životním stylem, nedostatečnými jazykovými znalostmi, nulovou předškolní i domácí přípravou jsou počátek školní docházky a přechod na druhý stupeň.“* (Šotolová, 2001, s. 32)

Nepříznivých faktorů ovlivňujících vzdělávání romské populace je však mnoho a těžko zmizí samy od sebe, ze dne na den. Je potřeba na jejich odstranění postupně pracovat, a to nejen z hlediska majoritní společnosti, ale i prostřednictvím rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstají. Důležité je pracovat s dětmi již od útlého věku a snažit se působit také na rodinu dítěte.

2.9 Alternativní možnosti ve vzdělávání Romů

Předchozí kapitoly ukázaly, že vzdělání je velmi důležité pro rozvoj Romů jako členů české společnosti, a tedy pro jejich začlenění. Úspěšným řešením otázky vzdělávání by se přispívalo i ke zlepšení životní úrovně minority, nejen jednotlivců, ale i širší rodiny, po stránce sociální i ekonomické. Překážky, jež znesnadňují kvalitní vzdělávání, jsou početné, přístupy, které by

tuto problematiku skutečně řešily, však nikoli. Alespoň o některých přístupech se zmíníme v této podkapitole, a to např. o potřebě změny postojů pedagogů a škol, o přípravných (nultých) ročnících, využití romských pedagogických asistentů či o multikulturní výchově a dalších možnostech. Zmíněná řešení jsou sice finančně náročná, ale z globálního hlediska se mohou vyplatit, jelikož vyšší gramotnost zvýší i uplatnění Romů na trhu práce a tím pádem ušetří státu např. náklady na sociálním zabezpečení, může snížit kriminalitu a přinést další výhody. Příklady dobrých přístupů můžeme vidět již u našich nejbližších sousedů, na Slovensku. V Národním programu výchovy a vzdělávání na nejbližších 15–20 let MILÉNIUM je například kladen větší důraz na prostor pro spontánní projev a tvořivost žáka, přičemž nároky jsou lépe přizpůsobené jeho možnostem. Selická uvádí některé dílčí programy tohoto projektu:

- *„systém tvořivo-humanistické výchovy,*
- *systém integrovaného tematického vyučování,*
- *program alternativní výchovy a vzdělávání s upraveným obsahem a organizací vyučování ve 3.–9. ročníku ZŠ,*
- *zpětnovazebné vyučování,*
- *rozvoj řečových způsobilostí jako podstatná podmínka podpory osobnostního růstu dětí z výchovně méně podnětného prostředí,*
- *pomocný program pro slabě prospívající romské žáky,*
- *výuka romského jazyka jako inovační přístup v jazykovém vzdělávání na 1. stupni ZŠ,*
- *matka a dítě v oblasti předškolní výchovy – projekt Asistent učitele.“ (Selická, 2008, s. 66)*

V České republice je zásadním dokumentem již zmíněná deklarace Dekády romské inkluze 2005–2015, v jejímž akčním plánu je otázka vzdělávání na prvním místě. Helena Balabánová se domnívá, že v tomto směru je hlavním úkolem státu umožnit plnohodnotné základní vzdělávání v základních školách běžného typu dětem nejen romským, ale i těm z dalších etnických či minoritních skupin. Od segregace těchto dětí v menšinových školách by se mělo

přejít k tendenci zapojit je do kolektivů spádových a běžných základních škol. (Balabánová, 1999)

2.9.1 Postoje škol a pedagogů

V literatuře se jako jedna z hlavních příčin toho, že romští žáci jsou při vyučování prakticky neúspěšní, uvádí přístup škol a učitelů. Některé školy dokonce segregují romské žáky do speciálních tříd. Reagují tímto způsobem na výhrůžky rodičů dětí z majoritní společnosti, kteří vyhrožují, že nechají vlastní děti přestoupit na jinou školu, než aby chodily do třídy s Romy. Tento způsob je sice efektní pro zachování ekonomiky školy, jelikož ta si udrží své žáky a tím pádem i existenci, ale pro vzdělání samotných romských dětí se tento přístup ukázal jako nevhodný. Současně je však pravda, že ani samotní učitelé většinou neumí zaujmout správný postoj k výuce romských žáků, nejsou připraveni na jejich odlišnou mentalitu a způsob chování, a dokonce se setkáváme i s tím, že někteří učitelé zastávají rasistické či xenofobní názory.

Autoři Navrátil a Mattioli se domnívají, že klíčovým bodem pro výuku, a to vlastně jakýchkoli žáků, nejen romských, je to, aby žáci viděli v obsahu učiva prostředek významný pro ně samotné. Tím způsobem by byli pro učení získáni, a nikoli k němu donuceni, což by s sebou neslo celou řadu pozitiv. Nabízená pomoc ze strany učitele k osvojení učiva a učivo samo bude mít totiž pro učícího se jedince nesrovnatelně odlišný význam a smysl, jakmile on pochopí jeho spjatost s možností dosáhnout úspěchů v komunitě (ať už v dětské partě, v rodině či jinde), s naplňováním vlastních zájmů nebo s tím, že se může přiblížit svým vzorům, zbavit se zdrojů svých obav apod. (Navrátil, Mattioli, 2001)

Balvín tvrdí, že významná je zde také problematika konkrétních metod, které by mohly kompenzovat didaktické nedostatky současného českého způsobu vyučování. Jedná se zejména o takové metody, jež mají souvislost s prací na etice vztahu mezi pedagogem a vyučovaným romským dítětem a s etickou prací ve směru jeho sebeidentifikace a mravní autonomie:

1. Původní model školy, který je spíše disciplinární, imperativní, donucující a silně manipulující, by měl být postupně nahrazen modelem školy demokratizačně participujícím, kde bude vztah učitel/žák vzájemně kooperativní, založený na dialogu, komunikaci, což lépe povede i k rozvoji osobnosti žáka. Takový model lze nazvat skutečně demokratickým.

2. Metody vyučování by měly být voleny s ohledem k tomu, aby bylo využito jejich co nejširší spektrum, jež osloví všechny žáky při současném respektování jejich různých schopností, dovedností, stylově poznávacích, charakterových a temperamentových kvalit.

3. Toto demokratické, komunikativní partnerství dialogu mezi pedagogem a žákem se však nesmí prosazovat z pozice vědomí jeho nutnosti; bylo by pak strnulé a neefektivní. Musí být proto skutečně zažito jako vnitřní přesvědčení, vyplývající z obecně lidských zásad.

4. Prosazován by měl být tzv. princip alternativnosti – jednotlivé metody a přístupy by se měly lišit dle individuálních i skupinových předpokladů. Měly by s respektem přihlížet k faktu, že každý jedinec či skupina má svou vlastní svéráz.

5. Podstatné je také, dbát na méně tradiční druhy pedagogického působení, jež budou žáka formovat i po jiné stránce než čistě po stránce „tradičního učiva“, tj. budou pomáhat s rozvojem osobnosti žáka, kultivovat ji a naučí žáka, jak se skutečně stát charakterním jedincem. (Balbín, 1996)

Balabánová spatřuje jako výsostně důležitou i otázku celkové atmosféry ve škole, potažmo třídě (tzv. školní klima) a otázku, nakolik je škola přístupná, otevřená a vstřícná ve vztahu k rodičům. Pro romské rodiče je však většinou složité, alespoň zpočátku, pojmout učitele adekvátně jako partnera. Chová-li se příliš přátelsky, mohou v tom vidět jeho hloupost, které by později mohli využít ve svůj prospěch, nebo si to naopak vyloží jako známku jeho záludné vychytralosti, na což zareagují neadekvátní ostražitostí a stáhnou se do obranné pozice, což je také překážkou dobře fungujícího partnerského vztahu. Autorka se dále domnívá, že by prospělo i snížení celkového počtu dětí ve třídách, kde se vyučují romští žáci, dále zavedení skupinového vyučování v určitých předmětech a velmi by pomohl rovněž speciálně vyškolený a profesionální pedagogický personál, jenž by měl o práci právě s tímto typem žáků osobní zájem. Jistým řešením by byla i přítomnost sociálního pracovníka přímo ve škole. (Balabánová, 1999)

2.9.2 Pojem multikulturní výchovy

Možnosti, jak pomoci romským dětem, aby na školách dosahovaly lepších výsledků, leží také v oblasti tzv. multikulturní výchovy. Multikulturní výchova by měla být uvedena do běžné

pedagogické praxe. Tento pojem je, dle Průchy (2001), ve své podstatě tvořen čtyřmi základními složkami, a to jsou:

1. Multikulturní výchova jakožto transdisciplinární vědecká teorie procházející skrze oblasti několika různých věd.
2. Multikulturní výchova jakožto druh bádání poskytující teorii i praxi klíčové znalosti o multikulturalitě, která se stává realitou současné civilizace.
3. Multikulturní výchova jakožto středisko infrastruktury skýtající organizační a informační bázi pro teorii, bádání a praxi multikulturní výchovy.
4. Multikulturní výchova jakožto praxe v oblastech vyučovacího a osvětového působení, jež se realizuje jak ve školách, tak v programech celoživotního vzdělávání a má za úkol napomoci rozvoji přátelství a spolupráce mezi různými národnostními skupinami, celými národy, kulturami, rasami, etniky apod. (Průcha, 2001)

Rovněž Balabánová se domnívá, že na školách s podílem romských žáků je potřeba zavést přinejmenším některé prvky multikulturality. Jednou z možností by bylo využití speciálních pomůcek, např. publikací typu romských pohádek, romských zpěvníků či specializovaných slabikářů. Je však třeba říci, že těchto pomůcek zatím není na trhu mnoho. Jistou možností je kupříkladu i zpěv romských písní na hodinách hudební výchovy. Důležité je zajistit, aby romští žáci nacházeli v prostředí školy prvky důvěrně známé jim samotným, a to například na nástěnkách, ve výzdobě školy, a aby byli také obklopeni dalšími romskými dětmi. Takové prostředí by měla škola cíleně zajišťovat. (Balabánová, 1999)

„Jsem přesvědčen, že v současné situaci by měli učitelé právě v souvislosti s přicházející potřebou zintenzivnit multikulturní a interkulturní výchovu ve školách znovu nadechnout a uplatňovat tyto metody ve školách jako cestu k větší humanizaci škol a většímu respektování národnostní různorodosti evropské populace, včetně populace romské.“ (Balvín, 2008, s. 30)

2.9.3 Využití přípravných (tzv. nultých) ročníků

Jelikož pro romské děti je ještě obtížnější než pro děti majoritní společnosti už samotné přizpůsobení se novému, školnímu režimu se vším, co obnáší, ještě i bez ohledu na samotné učivo, mívá pro předcházení jejich školní neúspěšnosti výrazný efekt zařazení do přípravných

ročníků (tzv. nultých). Dříve bylo běžné zřizovat tyto třídy při speciálních, zvláštních školách, v současnosti však vznikají i v rámci běžných základních škol. Nulté ročníky výraznou měrou usnadní přechod mezi domácím prostředím a pro romské děti tolik náročným prostředím školy, neboť zde se na vstup do první třídy důkladně připravují a osvojují si návyky, které budou pro úspěšné zvládnání školní docházky a další výuky nutné. Tyto ročníky lze, dle Balabánové, od roku 1993 zakládat na základě vyhlášky pro děti pětileté a děti v odkladu školní docházky. Autorka uvádí, že v roce 1999 bylo zřízeno při nejrůznějších druzích vzdělávacích zařízení celkem 47 nultých ročníků. (Balabánová, 1999)

Smyslem zřizování těchto tříd je, dle Šotolové, aby měly intenzivní vliv na žáka formou celodenního výchovně vzdělávacího programu, kde dochází k prostupování systému výchovné práce mateřské školy s částečným uskutečňováním učebních osnov prvního ročníku školy základní. V takové třídě pak platí důležitá podmínka, aby ve vyučování působili dva odborně způsobilí učitelé (učitelky) s kladným vztahem k romskému prostředí, resp. romským dětem. (Šotolová, 1997)

V roce 2000 byly přípravné ročníky zřizovány za účelem praktického vyzkoušení. Z výsledků tohoto obsáhlého testu vychází metodický pokyn MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním. V jeho metodice je jako jedna z podmínek uvedeno, že za děti se sociálním znevýhodněním se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně-ekonomickým postavením, ohrožené sociálně-patologickými jevy, azylanti nebo účastníci řízení o udělení azylu na území České republiky. Pokyn také obsahuje metodický materiál, jímž se mají takové přípravné ročníky řídit, s názvem Přípravná třída – výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí. Zřízení přípravné třídy je zde podmíněno i počtem žáků, kdy minimální počet dětí pro zřízení je deset (při poklesu pod sedm se třída ruší), a stanovena je i horní hranice, konkrétně počtem patnácti žáků. (Šotolová, 2001)

Kamiš zmiňuje jako hlavní výhodu přípravné třídy skutečnost, že se v ní napomáhá odstranění komunikační bariéry, již romské děti nabyly vůči většinové společnosti ve vlastním rodinném prostředí. Účelem jazykové přípravy v nultých třídách by mělo být, aby si děti aktivně osvojily základy spisovného českého jazyka alespoň v jeho hovorové podobě, ovšem v souladu s přirozeným vývojem dětské řeči, ať už se jedná o mateřštinu, či český jazyk.

Zmíněná jazyková výchova by měla být v nultých třídách pro romské děti chápána a realizována jako nedílný prvek celého programu předškolní výchovy, tedy výchovy racionální, estetické, etické a také tělesné s důrazem na společenský rozměr a pobyt v kolektivu. (Kamiš, 1996)

2.9.4 Romský pedagogický asistent

Nezastupitelnou roli hraje v ročníku s romskými dětmi romský pedagogický asistent. V případě, že je na škole přítomen, se děti v jejím prostředí cítí výrazně bezpečněji. Velmi jim pomáhá vědomí, že je na škole někdo dospělý „jejich“. Lépe si s ním rozumí a je zde pro ně jako opora, na kterou se mohou v případě potřeby obrátit. Ale i přesto, že je úloha romského asistenta na školách neocenitelná, je jen málokdy tato pozice na školách naplněna. Důvodem je zejména ekonomická situace – školy na tento nadstandard nemají volné finanční prostředky. Podklad MPSV zpracovaný na návrhu usnesení vlády ČR dne 29. října 1997 určuje náplň práce romského asistenta následovně:

- a) Je prostředníkem mezi školou a romskými rodinami žáků v jejich přirozeném prostředí, kam vstupuje, aby osobně poznal jejich sociální situaci, ze stránky jak objektivní, tak subjektivní.
- b) Postupuje ve spolupráci se zkušeným odborníkem útvaru, k němuž byl přiřazen, a vykonává svou činnost dle jeho instrukcí.
- c) Pracuje v souladu s regionálními institucemi či orgány a v případě vyžádání se zhostí role prostředníka mezi nimi a romskými jednotlivci, rodinami či komunitou.
- d) Všechna svá jednání a podstatnější kroky pečlivě dokumentuje, aby mohl dokladovat svou činnost pro následné případné vyhodnocení, zejména s ohledem ke zvolené metodice práce. Dokladuje k tomu účelu také popis sociální, ekonomické, demografické a vzdělanostní situace romských rodin či komunit, s nimiž pracuje. (Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže, 1999).

Balabánová uvádí, že romské pedagogické asistenty zaměstnané na školách před rokem 1998 neplatil stát, nýbrž nevládní, nestátní, a často i zahraniční neziskové organizace. Stát hradí jejich mzdy teprve od zmíněného roku. V současné době přestává být zaměstnávání

pomocných pedagogických pracovníků nadstandardem a pozvolna se stává nutností. Například v zemích západní Evropy pracují pedagogičtí asistenti se zaměřením na menšiny již na všech druzích základních škol, neboť ve všech je značný počet žáků náležejících k jinému etniku nebo kultuře. (Balabánová, 1999)

Výčet podmínek, jež musí romský pedagogický asistent splňovat, zmiňuje Šotolová. Takový asistent musí:

- být starší osmnácti let,
- mít dokončené minimálně základní vzdělání,
- být trestně bezúhonný,
- absolvovat 40 náslekových hodin a úspěšně projít akreditovaným kurzem pedagogického minima o délce 10 dní. (Šotolová, 2001)

3 Shrnutí

Vzdělávání romských dětí je dlouhodobým problémem naší společnosti, jehož řešení se neustále odsouvá, neboť se jedná o problém velice komplikovaný – jeho vznik a vývoj ovlivňuje mnoho faktorů. Patří mezi ně specifika výchovy dětí v romských rodinách, přístup Romů ke vzdělávání obecně, historický vývoj vzdělávání Romů v rámci českého školství a v neposlední řadě také předsudečné nastavení většinové společnosti.

Rodina je pro Romy nejvyšší (až posvátnou) hodnotou. Na rozdíl od většinové společnosti je navíc samotnými Romy vnímána velice široce, jak z generačního hlediska (3–4 generace), tak z hlediska zahrnutého příbuzenstva. Tato velkorodina je rámcem, ve kterém probíhá socializace romského dítěte, která tedy logicky nabývá rozdílných podob v porovnání s majoritní společností.

Romská rodina má výrazné patriarchální rysy. Výchova dětí probíhá za spolupráce žen a jejich dětství je výrazně kratší než u dětí většinové společnosti. Rozdíly ve výchově, které mohou při vstupu dítěte do mateřské školky způsobit nepochopení či problémy, jsou např. tyto: malé romské děti jsou mnohem delší dobu obsluhovány a nevedou se k sebeobsluze, děti v romských rodinách jsou rovnocennými účastníky hovorů, což může na nezasvěceného působit jako nevychovanost, výchova v romských rodinách ve většině případů nesměruje k individualitě a děti jsou zvyklé na kolektivní rozhodování. Proto je důležité, aby pedagogové věděli, že motivace romského dítěte apelacími na jeho individuální hodnoty je neúčinná – abychom vybrali jeden důležitý příklad za všechny. Romové zpravidla také jinak strukturují prostor a čas, což také může být zdrojem nedorozumění. Postoj evropské společnosti k Romům v téměř všech historických obdobích se také odráží ve výchově dalších romských generací v atmosféře nedůvěry a strachu z majority.

Stejně jako výchova probíhá také vzdělávání romských dětí historicky zejména v rámci rodiny. Nejběžněji se děti učily nápodobou starších. Již od počátků institucionalizovaného školství byly romským žákům vyhrazeny tzv. „cikánské lavice“ – pokud tedy školu vůbec navštěvovali. Ještě po konci 2. světové války panovala mezi československou romskou komunitou téměř absolutní ngramotnost. Povinná školní docházka pro romské děti byla zaváděna od šedesátých let. Přesto v rámci romské komunity nemá vzdělávání v podstatě

žádnou hodnotu. Pokud má ale dojít ke zlepšení situace, je nutné právě na tomto poli něco změnit – klíčem by mohlo být vzdělávání dětí od předškolního věku.

V současné době ale mateřskou školu navštěvuje pouze velmi malá část romských dětí. Již v této fázi dochází k sociokulturnímu znevýhodňování romských dětí, které se pak projevuje během celého jejich života. Pozitivně by zde mohlo zapůsobit zavedení povinné docházky do posledního ročníku mateřské školy – jinak se tento handicap projeví u romských dětí většinou již v první třídě.

Lepšímu zapojení romských dětí do mateřských škol by mohlo pomoci také důkladnější pochopení jejich vzdělávacích potřeb a přizpůsobení vyučovacích metod. Pomohlo by např. využití emocionálního působení romštiny, kdy by do výuky byli zapojeni romští asistenti nebo učitelky se znalostí tohoto jazyka. Romština by se dala ale využít i jako didaktický prostředek pro výuku češtiny.

Velice důležitým (ale též velice obtížným) úkolem je navázání komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte. Je nutné vycházet z toho, že ne všechny rodiny jsou stejné, co se týče integrace do společnosti. Zdrojem nepochopení a konfliktů je často vzájemná neznalost, nedostatečná komunikace, malá míra pochopení pro zvláštnosti těchto rodin. Rodina a mateřská škola by v ideálním případě měly mít společné cíle v oblasti výchovy a vzdělávání dětí – je zde důležitá především vzájemná důvěra, otevřenost, vstřícnost a podpora.

Není možné ale klást nároky pouze na pedagogický sbor – také rodiče mají své povinnosti. Ideální rodič dochází do mateřské školy a komunikuje s učiteli, což se ne vždy děje. Ze strany rodičů je několik rizik. Mezi ta hlavní patří především nedostatečné respektování učitelky, nedostatek uznání práce učitelky, nadměrné požadavky na učitelku, nebo naopak žádné, nezájem komunikovat, nezájem o dítě, strach z kritiky, že je dítě v něčem pozadu, popř. že něco nezvládá, málo času na dítě, potažmo na komunikaci o něm. Co se týče formy komunikace směrem od školy, je nutné využívat více kanálů – od těch tradičních (nástěnka), až po moderní (internetové stránky).

Zatímco recepty na zlepšení komunikace existují a nejsou složité, recepty na zvýšení motivace romských dětí ke vzdělávání se hledají hůře. V případě, že dítě není motivováno doma, je důležitá motivace ze strany školy, resp. učitele. Pokud učitel dokáže navázat

s rodinou vztah založený na vzájemné důvěře, odrazí se to i ve vztahu dítěte k učiteli, který má potom větší šanci jej motivovat. Vše je ale opět často znesnadňováno horší předškolní přípravou (málo podnětné prostředí před vstupem do MŠ), domácím prostředím (např. absence pracovního místa pro dítě), jazykovou bariérou nebo (abych nemluvil pouze o rodinách) horší připraveností pedagogů.

Závěrem bychom zmínili alternativní možnosti při vzdělávání Romů. Nesmírně důležitou úlohu může ve třídě s romskými žáky sehrát romský pedagogický asistent. Dále se velice osvědčují přípravné (nulté) ročníky nebo multikulturní výchova se svými čtyřmi základními složkami.

Jak jsme již naznačili v předchozích kapitolách, je otázka vzdělání u Romů velmi zásadní pro jejich začlenění se do společnosti a rozvoj. Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogové (kteří pro Romy zároveň představují zástupce „obávané“ majority) musí pochopit sociokulturní specifika romských žáků a pokusit se jim přizpůsobit vyučovací metody. Naopak od Romů by byla žádoucí zejména mobilizace vlastních sil a pochopení faktu, že vzdělání je jedinou cestou k vlastnímu růstu. Můžeme předpokládat, že oba takto vytčené cíle nebudou snadno dostupné. Je ale nutné pohybovat se tímto směrem.

Závěr

Výchovný model romské rodiny je výrazně odlišný od výchovného modelu majoritní společnosti. V rodinách většinové části společnosti je v rámci výchovy kladen důraz na vzdělání, které je považováno za určitou hodnotu. U romských rodin se s tímto přístupem ale nesetkáváme, případně se s ním setkáváme pouze výjimečně. Romské dítě v rodině není vedeno k rodnému jazyku, identitě, kultuře ani historii.

Domníváme se, že na vývoj romské osobnosti má vliv znalost romského jazyka, historie a kultury. V neposlední řadě hrají velmi důležitou roli rodiče, kteří dítě svým příkladem formují. V současné době registrujeme u příslušníků romského etnika značnou nezaměstnanost. Dítě vidí, že rodiče nemají žádný řád a pravidelné povinnosti. Ráno vstávají, kdy se jim chce, jedí, kdykoliv mají hlad apod.

Práce je nejen určitou formou obživy, ale vede i ke zdolávání překážek a formuje oblast zodpovědnosti. Dítě se učí a formuje mimo jiné i pozorováním. Pro dítě je velmi důležité vidět, že i rodič má povinnosti a musí respektovat určitá pravidla a mantinely. Vystává otázka, proč by mělo dítě ráno vstát, jít do školy a plnit povinnosti ze školní docházky vyplývající, když u rodiče žádné pravidelné povinnosti nevidí. Pokud není v pořádku samotný vzor, tak se vše poté zrcadlí na vývoji a chování dítěte.

Dle našeho názoru by stála za úvahu legislativní úprava systému sociálních dávek. Navrhovali bychom, aby klienti Úřadu práce, kteří pobírají sociální dávky, vykonávali pravidelnou pracovní činnost, která by je vedla k dodržování povinností. V minulosti již fungoval systém povinné veřejné služby, který byl ale zrušen Ústavním soudem jako nezákonný. Nyní je zavedený systém tzv. veřejně prospěšných prací, které ale nejsou povinné. Nezaměstnaní tak pobírají finanční prostředky bez vlastního přičinění. Jedná se o složité téma, které budí u veřejnosti velké emoce a vedou se o něm dlouhé diskuse. Lze předpokládat, že s nástupem nové vlády dozná tento systém opět dalších změn.

Kromě těchto otázek je ale nutné zaměřit hlavní pozornost na vzdělávání romských dětí. Také v této oblasti existuje mnoho návrhů. Osobně se nám jako nejvíce přínosné jeví zapojení kvalifikovaných Romů a romských rodičů do procesů vzdělávání.

Velice zajímavou zkušeností byla pro autora stáž ve Švédsku. Mohl se tam seznámit se vzdělávacím modelem, který vychází z komunitního systému, a jako takový je tedy ve své podstatě nejbližší romskému systému výchovy. Romské děti ve Švédsku vyučují zejména romští pedagogové. Výuka dětí se orientuje v první řadě na znalost a upevnění jejich rodného jazyka, kultury a historie. Současně ale také od počátku probíhá výuka jazyka většinové společnosti, zde tedy švédštiny. Celý tento vzdělávací projekt byl zastřešen místní univerzitou, která zajišťovala odbornou pomoc. Velice zajímavé bylo, že do tohoto systému byli vtaženi také rodiče romských dětí, kteří ve školní jídelně vařili tradiční romská jídla. Oběd pak byl místem, kde se nad dobrým jídlem setkali jak učitelé, tak i děti a rodiče, a všichni tak měli možnost diskutovat o různých otázkách. Zároveň došlo také k nenucenému narušení komunikační bariéry a k odstranění nedůvěry rodičů vůči školskému systému majority.

Jelikož nás tento švédský vzdělávací model velice zaujal, uměli bychom si představit jeho pilotní zavedení a vyzkoušení v některé z českých mateřských škol. Jako ideální by se nám jevilo pokrytí všech ročníků mateřské školy a dále také přesah např. na první ročník základní školy. Romským dětem by to velice usnadnilo přechod mezi těmito dvěma typy škol. Nabízelo by se pilotní vyzkoušení např. v některém z měst, která spolupracují s Agenturou pro sociální začleňování při Úřadu vlády ČR a která mají zájem na vyřešení problematiky vzdělávání romských žáků. Testování tohoto systému by zároveň umožnilo v kratším časovém horizontu stimulovat potřebné změny legislativy, které naše školství potřebuje.

Na rozdíl od některých jiných autorů nevidíme řešení v pouhém zavádění romských pedagogických asistentů, kterým stačí jako kvalifikace pouze dokončené základní vzdělání, čistý trestní rejstřík a absolvování několika desítek náslechoých hodin spolu s několikadenní docházkou na akreditovaný kurz pedagogického minima. To se nám zdá pro rozvoj dětí spíše nedostatečné. Osobně bychom se přikláněli k vyššímu zapojení romských učitelů do výuky. Tím by došlo k naplnění základní teze této práce, tedy že zodpovědnost za vzdělání musí být na samotných Romech, a většinová společnost je při procesu vzdělávání přizvána k pomoci.

Samozřejmě si uvědomujeme i negativa této myšlenky. V první řadě – ač nejsou k dispozici žádné statistiky a jedná se pouze o náš kvalifikovaný odhad – narážíme na nedostatek kvalifikovaných romských pedagogů, kteří by mohli případnou poptávku po pracovní síle,

vyvolanou zavedením tohoto modelu, pokrýt. Domníváme se ale, že pro pilotní projekt či projekty by se kvalifikovaní romští pedagogové dozajista našli. Tento pozitivní příklad by navíc stimuloval další Romy k tomu, aby o pedagogické vzdělávání usilovali a ve střednědobém horizontu (cca 10–15 let) by již byl pedagogů dostatek. Dalším problémem, který nás v této souvislosti napadá, by byla otázka přijetí tohoto modelu většinovou společností, jejíž postoje jsou v současné době spíše předsudečné. Mohlo by docházet k odhlašování neromských dětí ze škol s romskými pedagogy a ke vzniku škol „romských pedagogů pro romské děti“. Jednalo by se v podstatě o segregaci, která by rozhodně nebyla prospěšná.

Úplným závěrem dodáváme, že zavedení a prosazení některých námi navrhovaných změn nebude rozhodně jednoduché. Přesto je z celospolečenského hlediska nutné o tyto změny usilovat, testovat je a uvádět do praxe. Jen tak můžeme zajistit, že soužití majoritní části naší společnosti s minoritami (a nemusí se nutně jednat pouze o Romy) nebude v budoucnu konfliktní, ale naopak obohacující. A to jak pro majoritu, tak pro Romy samotné.

Seznam použitých zdrojů

Česká literatura

BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: Romové v České republice. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 8-902260-7-8.

BALVÍN, J. et al. *Romové a obecná škola*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. ISBN 80902149-3-2.

BALVÍN, J. a kol.: *Společně: (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství): setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.–14. dubna 1996*. Ústí nad Labem – Brno: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-2-4.

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

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha : Radix, 2008. ISBN 9788086031835.

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 9788021053830.

BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8537-7.

BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M., HIRT, T. *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Dryada, 2007. ISBN 978-80-87025

DAVIDOVÁ, E.: *Romano drom. Cesty Romů 1945–1990*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-7067-533-8.

Dětství (2000). In: Romové v České Republice [online]. Dostupné online z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek> [cit. 21. 11. 2013].

DRMOTOVÁ, A.: *Romské děti a jejich školní úspěšnost*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008.

HEJKRLÍKOVÁ, J. *Vzdělávání romským dětí v ČR*. [cit. 2014-02-22] Dostupné z: <http://www.tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.doc>.

HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HIRT, T, JAKOUBEK, M. *Situace Romských populací v ČR: ne-etnický výkladový model*. In: KOL. AUTORŮ. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů* (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové). Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006. ISBN 80-7330-098-2

HORKÁ, H., SYSLOVÁ, S.: *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

HÜBSCHMANNOVÁ, M.: *Postavení a role některých členů tradiční romské rodiny*. In: *Romano Džaniben*, roč. III, č. 1–2, s. 25–28. 1996.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Jak známe a neznáme cikánskou rodinu*. In *Děti a my*. [s.l.]: [s.n.], 1977.

HÜBSCHMANNOVÁ, M.: *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In: *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999, s. 16–66. ISBN 80-902260-7-8.

KALHOUS, Zdeněk. – OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. ISBN 9788073675714.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Romové a Cikáni – neznámí i známí*. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9

KOL. AUTORŮ. *Zpráva o sociaci národnostních menšin v České republice za rok 2012*. Praha: Úřad vlády ČR, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, 2013. 203 s. ISBN 978-80-7440-079-7

KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol.: *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-7044-225-5.

LACKOVÁ, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda. ISBN 80-901861-8-1.

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J.: *Školní konflikty: jak jim předcházet? jak je řešit?* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra psychologie – Paido, 2005. ISBN 80-73151-06-5.

NEČAS, C.: *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740–1945)*. Brno: Matice moravská, 2005. ISBN 80-86488-20-9.

POTŮČEK, Martin. *Sociální politika*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-01-X.

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

ROUS, J.: *Romové – vhléd do problému*. Brno: Kabinet MV, Katedra sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-86633-03-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie a pedagogika*. Vyd. 1. Brno: Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 1984. ISBN (Brož.)

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, Viktor. *Odlíšnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. [online]. [cit. 2014-02-22]. Dostupné z: http://www.chave.cz/files/odlisnosti_mentality.pdf

SMOLÍKOVÁ, K.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-870-0000-5.

STEWART, M. *Čas Cikánů*. Brno: Barrister&Principal, 2005. ISBN 80-7364-017-1

ŠIMKOVÁ, Miroslava. *Vliv komunikace mezi rodinou a školou na romské dítě. Nové směry rozvoje perspektivy rómskej národnosti v pluralitnej spoločnosti*. České Budějovice: [s. n.], 2007. ISBN 978-80-7040-970-1.

ŠIŠKOVÁ, T. ed.: *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9

ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. 2. rozš. vyd. Praha: GRADA, 2001. ISBN 80-247-0277-0.

ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže (1999). České Budějovice: Pedagogické centrum v Českých Budějovicích, 1999. ISBN 80-7019-0035

Zahraniční literatura

ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: *Milénium. Národní program výchovy a vzdělávání v Slovenské republice na nejbližších 15 až 20 let*. Bratislava: Iris, 2002. ISBN 80-89018-26-X.

Ostatní zdroje

Deklarace Dekády romské inkluze 2005–2015.

Liga lidských práv 2007.

Seminář projektu „MOSTY“. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR, 2001.

Vyhláška MŠMT, č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Internetové zdroje

ŠTĚPAŘOVÁ, E. Specifika romské rodiny. *Zkola.cz* [online] 22. 08. 2005 [cit. 2014-02-25]

Dostupný na WWW:

<http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Stranky/%C5%A0t%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,-Ema-Specifika-romsk%C3%A9-rodiny.aspx>

Seznam příloh

Příloha A – Rozhodla jsem se doučovat malého Roma.....I

Příloha B – Co podle třídní učitelky Ferko ani ostatní Romové neumějí.....III

Přílohy

Dva články brněnské bloggerky Lucie Vaškeové „O tom, jak doučuju malého Roma“, zajímavě a přínosně dokreslující obsah bakalářské práce, přikládáme se svolením autorky, v původním znění.

Zdroj:

<http://vaskeova.blog.respekt.ihned.cz/c1-61569000-rozhodla-jsem-se-doucovat-maleho-roma>

<http://vaskeova.blog.respekt.ihned.cz/c1-61713340-co-podle-tridni-ucitelky-ferko-ani-ostatni-romove-neumeji>

Příloha A – Rozhodla jsem se doučovat malého Roma

Od ledna doučuju každý týden devítiletého Roma. Všechno, co neumí. Umět nebude asi nic. Dosud chodil do speciální školy, kam ho maminka dala, aby to měl jednodušší. Nyní přestoupil do třetí třídy klasické základky. Cílem doučování bude zařídit, aby se na základce udržel.

O Romech nic nevím. Jednou mě zbili jako malou, ale bráchu zase zmlátili skini, protože měl barevné vlasy. Nemám žádnou výrazně špatnou, ale ani žádnou dobrou zkušenost. Když Romy potkám na ulici, zpozorním, když s nimi jedu v šalině, vadí mi, že hulákají. Úplně stejně mi vadí, když bílí spolucestující v létě v šalině smrdí, protože neumí používat mýdlo a deodorant.

Bojím se sílícího radikalismu vůči Romům. Prohlášení, že proti cizincům nic nemáte, ale Cigány nesnášíte, vám ve společnosti většinou projde bez problémů, často se vám dostane souhlasných přikývnutí. Je mi čím dál víc zle z "Nejsem rasista, ale..." Tím víc, oč přijatelnějším se tento výrok stává i mezi vzdělanými a zcestovalými lidmi, mezi lidmi okolo mne.

V článku právníka Petra Němce Romové napospas levicovým aktivistům mi jeden odstavec zahrál na strunu:

Velká část české veřejnosti za všechno viní „cikány“, protože ti prý nepracují a berou na dávkách desítky tisíc. Jak kdyby ti všichni demonstranti pracovali a na dávkách nevzali ani korunu. Tváří se, že bez „cikánů“ by naše ekonomika začala šlapat tempem růstu 10 % HDP ročně a nezaměstnanost by byla nulová. Pro jistotu se nezapomene zdůraznit, že cikáni páchají kriminalitu, když kradou třeba kola a víka od kanálů, sic na jednu povedenou Opencard, několika bílých chytráků, by se všichni „cikáni“ nenakradli ani za tři generace.

Beztak mám pocit, že narodit se jako Rom není úplně super start do života.

Loni v listopadu okolo mě na FB proběhl post Báry Antonové, který mě rozhoupal. Slovo dalo slovo a od ledna doučuju každý týden devítiletého Roma v Muzeu romské kultury.

Co čekám?

Předpoklady

Chtěla jsem věnovat pravidelně nějaký čas dobrovolné práci s využitím něčeho, co umím, ve svém blízkém okolí.

Ani ne za rok budu bydlet v sousedství "brněnského Bronxu". Mohla bych se o jeho obyvatelích dozvědět něco víc.

Vzdělání považuji za jediné možné řešení většiny problémů, s nimiž se Romové potýkají.

Přání

Klasika, pomoci něčemu, v co věřím. Jednorožci, duha a tak.

Zvednout zadek a zkvalitnit názor na problematiku, které nikdo nerozumí, ale každý na ni má názor.

Seznámit se s opačným koncem Gaussovy křivky, než který mám denně okolo sebe v práci i mezi kamarády.

Poznat rodinu svého žáka, zjistit, jak žijí oni i jejich sousedé.

Zjistit, nakolik relevantní jsou všechny předsudky, které mám. A že jich přece jen mám dost.

Obavy

Investuju svůj čas do někoho, kdo si toho nebude vážit. Kluk bude líný a tupý, jeho rodiče příšerní a lhostejní.

Nebude mě to bavit a nebudu trpělivá. Nepůjde mi to. Nejsem speciální pedagog, mám za sebou úspěšná doučování jako přípravu na přijímačky na SŠ, ale to je vše.

Někdo mi na Bratislavské ukradne kolo nebo mě napadne a já si jen potvrdím, že je to přesně tak nebezpečná čtvrť, jak se říká. Moje sluníčkově pravdoláskové představy se obrátí vniveč.

Známí si budou klepat na čelo, smát se mi, klást mi debilní a provokativní dotazy.

Držte mi palce.

Příloha B – Co podle třídní učitelky Ferko ani ostatní Romové neumějí

O tom, jak doučuji malého Roma – díl 2.

Mám nějaké představy, co by tak kluk ve třetí třídě měl znát. Setkání s třídní učitelkou mého svěřence mi ale hodně srazilo hřebínek, čekají mne střety, na které vůbec nejsem připravena.

Na začátku doučování je vždycky lepší co nejvíce vyzvědět nejen od rodičů, ale i od učitelek. Když tedy Petra Bandouchová, která má v Muzeu romské kultury doučování na starosti, navrhla setkání s třídní učitelkou Ferka (jméno jsem si vymyslela), uvítala jsem ho.

Podle toho, co jsem věděla, byl dosud Ferko ve zvláštní škole, protože si maminka myslela, že to bude mít jednodušší. Z důvodů, které neznám, je nyní chlapec v klasické základní škole. To, že se ve třídě udrží, mělo být cílem mého doučování.

Ve škole nás přivítala vcelku milá a energická dáma. Ve třídě má 18 žáků, všichni jsou Romové. Z jejího líčení normální hodiny mi bylo docela úzko, zní to spíše jako boj o přežití. Ferko prý ale patří mezi několik málo hodných žáků. Jeho maminka navíc dbá na to, aby do školy chodil.

Když je Ferko nemocný, jde mu do školy pro úkoly. Doma už mu s nimi pomoci příliš neumí, ale i tak představuje mezi rodiči bílou vránu. Koneckonců byla to ona, kdo šel do MRK poprosit o doučování.

Bavily jsme se o tom, na co se mám při práci s Ferkem zaměřit. V hlavě mi tane spousta otázek. Možná jsem ale něco špatně pochopila a leccos se časem ukáže být trochu jinak.

Do dvacíti na prstech

I ty děti, co jakž takž umí počítat, počítají na prstech. Do desítky. Do dvacíti už počítání vyžaduje velké soustředění, do stovky neumí skoro nikdo skoro nic. S Ferkem máme procvičovat hlavně malou násobilku, sčítání a odečítání do sta.

Na sever leda na Francouzskou, na jih na Cejl

Probírá se mapa České republiky, světové strany, státní vlajka a státní znak. Děti se prý na to vůbec nechytají. Jenže... Jak by mohly, prý spousta z nich nikdy nebyla ani mimo svou čtvrť. Jak by mohly alespoň trochu chápat velkolepý pojem státu ležícího mezi jinými státy?

Děcka musí také umět rozlišovat živou a neživou přírodu a dělit třeba zvířata na savce, plazy, ptáky atd. Zní to jednoduše, ale to jsem ještě netušila, že Ferko na obrázku nepozná kohoutka, želvu ani sysla. Že nebude vědět, co to je.

O půlnoci jako v pravé poledne

Na tabuli ve třídě se každý den píše, co je za den, třeba "pondělí 17. února 2014". Děti ale neumí zařadit březen do jara a listopad do podzimu. Nechápu tok času a střídání ročních období.

Žáci také neumí hodiny. Ani s rafičkami, ani číselné, neumí ukázat "půl třetí", neví, kdy začíná škola, neznají poledne ani půlnoc. Začínám být opravdu vylekaná. Jak by také mohlo děcko chápat, že den má 24 hodin, když v devíti (!) letech do 24 sotva napočítá?

Paní učitelka výklad oživuje příkladem, že děti nepoznají podle hodin nad dveřmi velkou přestávku, kdy mají sníst svačinu. Stále se jí ptají, jestli "už můžou jíst", protože chodí do školy většinou bez snídaně a kvůli hladu jejich soustředění nestojí za nic.

Jazyk nemá kosti, ale může zlámat vaz

A tady pro mne osobně leží veliký kámen úrazu. Děcka neumí česky ani mluvit, ani číst, ani psát, v komunikaci používají přišernou hatmatilku. Nemají slovní zásobu, zkušenosti, obrazotvornost. Doma se nečte. Neumí vytvořit větu, natožpak rozvitou. Že mám s Ferkem procvičovat prvních pět slovních druhů? Tak abstraktní úkol mi už v tu chvíli připadá jako vtip.

Sladkou tečkou na závěr bylo ujištění paní učitelky, že Ferko není pozadu! Po třech letech ve zvláštní škole není v učivu oproti novým spolužákům na "normální škole" pozadu. Neumí pořádně číst, psát, mluvit ani počítat, jeho rozhled a znalosti jsou malinké a ano, ještě jednou si to řekněme, není pozadu.

Odcházím ze schůzky ve škole se sebevědomím na nule. Když jsem v minulosti doučovala, šlo většinou o děcka "z dobrých rodin". Stačilo jim protřepat hlavy, uspořádat jejich znalosti, tuhle něco doplnit, tady párkrát vysvětlit, zadat domácí úkoly, procvičit opakované chyby, ještě jednou vysvětlit a poslat k přijímačkám. Potýkala jsem se s konkrétními problémy typu "nebaví mě rovnice". Tady jsem sotva začala a už mám pocit, že stojím v pohyblivém písku.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Viktor Cina

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Vzdělávání Romů v ČR

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 42

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 1

Počet ostatních zdrojů: 5

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.