

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Specifika vzdělávání Romů

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

Vypracovala:
Bc. Jarmila Kučerová

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Specifika vzdělávání Romů zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno, 6. 3. 2009

.....

Jarmila Kučerová

Poděkování

Děkuji paní Doc. PhDr. Bohumíře Lazarové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za pomoc a morální podporu, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Jarmila Kučerová

OBSAH

Úvod	3
1. Historie a současnost romské menšiny	5
1.1 Původ romské komunity	5
1.2 Dějiny Romů v Evropě	6
1.2.1 Život Romů za 2. světové války	8
1.2.2 Romové v České republice v poválečné době	9
1.2.3 Romové v České republice po roce 1989	10
1.3 Romové z hlediska genetiky a antropologie	11
1.4 Specifika romské kultury	15
1.4.1 Životní styl Romů: bydlení a rodina	15
1.4.2 Romský jazyk, písemnictví a umění	18
1.5 Aktuální otázky života romské komunity v České republice	21
1.5.1 Rizika sociální exkluze Romů	21
1.5.2 Cesty integrace Romů	25
2. Vzdělávání Romů	31
2.1 Vzdělávání a historické vlivy	32
2.2 Specifika učení a vzdělávání Romů	33
2.2.1 Sociální handicap	34
2.2.2 Diskuse o intelektových předpokladech	35
2.2.3 Jazykový handicap	37
2.2.4 Motivace k učení	38
2.2.5 Vztah rodiny a školy	39
2.3 Snahy pro podporu vzdělanosti Romů	42
2.3.1 „Romští“ asistenti	43
2.3.2 Aktuální iniciativy MŠMT ČR, neziskových organizací a jiných subjektů	45

3. Specifika vzdělávání Romů z pohledu vzdělavatelů (empirická část)	50
3.1 Cíle šetření	50
3.2 Konceptuální rámec	50
3.3 Výzkumné otázky, metody šetření a výběr účastníků výzkumu	51
3.4 Získaná data a jejich interpretace	54
3.5 Diskuse	66
Závěr	69
Resumé	71
Anotace	72
Seznam použité literatury	73

Úvod

Problémů, které trápí dnešní společnost, je celá řada. Některé z nich lze vyřešit v krátkodobém časovém horizontu, jiné problémy přetrvávají dlouhá léta a je pravděpodobné, že se s nimi budou potýkat i budoucí generace. Mezi dlouhodobé problémy, zdá se, patří i začleňování Romů do majoritní společnosti. Ani změna společenských podmínek po listopadu 1989 v České republice nepřinesla v otázce zacházení s menšinami zásadní řešení; naopak v řadě ohledů se může zdát situace komplikovanější. Vlivem ekonomické transformace totiž došlo k ostré majetkové diferenciaci, ke změnám v hodnotovém systému jednotlivců, rodin a celé společnosti. Objevily se nové fenomény jako je nezaměstnanost, volný pohyb pracovníků či konkurence na trhu práce. Pocity ohrožení těmito jevy mohou vést častěji k závisti, netoleranci, pocitům frustrace, naučené bezmocnosti a hledání viníků. Sílí strach a obavy jak zvládat mnohem větší svobodu: rozhodovat, ale také nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Stupňuje se pak pocit nejistoty, napětí, který může přerůst v agresi. Oběťmi frustrační agrese se pak často stávají lidé s jinou než bílou barvou pleti.

Otázka integrace menšin je jedním z důležitých úkolů moderní evropské společnosti. V České republice tvoří jednu z nejsilnějších menšin Romové a právě tato skupina proto poutá nejvíce pozornosti. Nejen z důvodu počtu, ale i z důvodu jejich specifického života a způsobu chování, z důvodu ohrožení této skupiny sociální exkluzí. Život Romů se týká celé společnosti a nedávné nepokoje a medializované sociální rozepře (např. situace v Janově) podtrhují nutnost řešit situaci efektivnějšími nástroji než dosud. Za jednu ze smysluplných cest, jak pomoci integraci Romů do majoritní společnosti, je vytvořit podmínky pro jejich snazší přístup ke vzdělání, pomoci jim nabýt vyšší kvalifikace a tím zvýšit jejich šance na trhu práce. Je však zřejmé, že bez ochoty Romů přijmout nabízenou ruku a využít nabízejících se možností, je majoritní společnost ve svých snahách bezbranná.

Podpořit vzdělanost Romů se dlouhodobě nedaří, a i když od roku 1989 došlo v této otázce k určitému pokroku, přesto nejsou výsledky takové, jaké by se daly – vzhledem k pozornosti věnované této věci – očekávat. Je zřejmé, že vzdělávání Romů bude mít jistá specifika, které je třeba brát v úvahu, vytváříme-li vhodné podmínky pro rozvoj jejich vzdělanosti. Tato specifika pramení jak z odlišných biologicky podmíněných dispozic, tak zejména z kulturních odlišností. V této práci věnujeme pozornost právě

otázkám vzdělávání Romů. Cílem práce je popsat některá specifika vzdělávání romské menšiny tak, jak je uvádí odborná literatura, popsat je a přinést také některé reflektované zkušenosti, které mají se vzdáváním Romů jejich vzdělavatelé.

První dvě části práce přináší teoretické poznatky o romské menšině a poznatky o jejich vzdělávání. V první z nich věnujeme pozornost historii a současnému životu Romů; pojednáme o původu a dějinách romské komunity, jejich kultuře, stylu života v minulosti i dnes a integračním snahám současnosti. Ve druhé části práce věnujeme již zaměřenější pozornost otázce vzdělávání Romů – historickým vlivům, vlivům pramenících z biologických a kulturních odlišností, specifikům vzdělávání a také celé škále možností podpory vzdělanosti Romů. V závěrečné – empirické části pak přinášíme výsledky empirického šetření, jehož cílem bylo poznat a popsat některá specifika vzdělávání Romů (dětí i dospělých a zejména těch, kteří jsou ohroženi sociální exkluzí) z pohledu jejich vzdělavatelů. Právě porozumění specifikům učení a vzdělávání Romů může totiž přispět k rozvoji snah o jejich úspěšnou integraci.

1. Historie a současnost romské menšiny

Historie romského etnika je v mnohém zastřena nejasnostmi a dohady, neboť existuje jen velmi málo historických zdrojů, které by dokladovaly jejich způsob života v dávné minulosti a jejich skutečný původ. Romové na územích, která obydlovali, obvykle nezanechávali doklady trvalého charakteru (písemnictví, architektura apod.) o životě a kultuře. Proto dochází k častým spekulacím, které se života a původu Romů týkají, a přesný historický popis jejich života a pohybu zůstávají výzvou pro řadu odborníků z oblastí historie i antropologie. Pochopení historických a kulturních souvislostí jejich života totiž může být základem pro porozumění jejich dnešnímu životu, chceme-li jim pomoci k rovnoprávnému, spokojenému a úspěšnému životu v moderní společnosti.

1.1 Původ romské komunity

Literární prameny uvádějí, že prapředkové Romů pocházejí z **Indie** – „*Báro than*“ (velké místo). Tento tehdy překvapující objev učinil v roce 1763 maďarský student teologie Štěpán Vályi, který si povšiml jazykové příbuznosti řeči indických studentů a řeči Romů. Toto náhodné zjištění bylo později potvrzeno řadou vědeckých prací, zejména dílem profesora filozofie Grallmanna (srov. např. Daniel a kol., 1994, s. 17–18, Davidová, 1995, s. 14). Po řadu let ještě trvaly spory o konkrétní místo původu v Indii. V současné době převažuje názor, který vyslovil v roce 1927 anglický lingvista Turner, podle kterého žili Romové původně v Rádžastánu (členský stát ve středu Indii) a odtud se rozptylovali po ostatních oblastech Indie (Nečas, 1993, s. 10). Tato místa se později stala výchozími body při jejich odchodu z indického subkontinentu.

Na vývoj Romů, na jejich životní styl, kulturně sociální vzorce, hierarchii hodnot měla tedy rozhodující vliv staroindická společnost. Tato společnost se členila na **stavy** (varny). Čtyři stavy patřily tzv. urozeným. Pátý stav tvořili tzv. nedotknutelní (nesměli se dotknout příslušníků prvních čtyř stavů). Náleželi sem lidé, kteří vykonávali řadu jednoduchých prací: zametali a odstraňovali jinou nečistotu, prali prádlo, stahovali a zpracovávali kůže. Patřili mezi ně např. také kati, kočovní kováři a jiní řemeslníci, muzikanti, tanečníci, drezéři hadů a opic. Byli obvykle pohybově a hudebně nadáni, a tak se často živilo jako tanečníci či muzikanti, v nouzi si „přivydělávali“ žebrotou.

Stavy se dělily na **kasty** (džátí), které byly složené z kmenů a rodů s dědičnými profesemi a s nepřestupnou sociální bariérou. Kastu z pohledu této práce lze označit za příbuzensko-profesní skupinu, kterou s ostatními kastami „váže ekonomická komplementarita a odděluje ji od nich sociální distance v mimoekonomických sférách života“ (Hübschmannová, 1993, s. 20). Romští kováři i další řemeslníci **kočovali v pravidelném okruhu daném poptávkou po výrobcích**. Muzikanti, tanečníci či kejklíři se potulovali za neurčitým cílem a doplňovali zdroje své obživy žebrotou, krádežemi a dalšími projevy příživnictví. Typická „monoprofesionálnost“ tedy vedla k územní migraci. S rozmnožováním každé příští generace se totiž zvyšoval počet kovářů, muzikantů atd. Kasta se proto rozdělila na dvě i více částí, z nichž pouze jedna zůstávala v dosavadním areálu a zbývající část nebo části se etapovitě stěhovaly do sousední oblasti s nadějí, že tam bude větší poptávka po jejich práci. Jak je z uvedeného patrné, Romové ve své indické vlasti netvořili homogenní společenství, náleželi spíše k nižším sociálním vrstvám a počátky migrace byly spojeny s rodovým předáváním jednoduchých řemesel. Z území Indie se pak jednotlivé romské skupiny vydávaly dále na západ. „Tento exod se uskutečňoval v několika proudech různých velikostí, které byly časově od sebe dost vzdálené a probíhaly v době od 3. – 5. do 9. – 10. století“ (Nečas, 1993, s. 11).

1.2 Dějiny Romů v Evropě

Migrace Romů postupem času směřovala za hranice Indie směrem na západ a trvala řadu staletí (3. až 10. století př. n. l.). První Romové doputovali do Evropy před rokem 1000, a to ve dvou hlavních vlnách. Hlavní proud se od 10. století prodíral na Balkánský poloostrov, slabší proud přešel přes severoafrické pobřeží a už v 9. století se objevil na Pyrenejském poloostrově. Domácí obyvatelstvo mělo potřebu Romy nějak označit, pojmenovat. Nejrozšířenější pojmenování Romů, které proniklo do středověké latiny, bylo *Acinganus*, *Cinganus*, *Cingerus* a z toho později vzniklo české označení **Cikán** (Nečas, 1993, s. 11–12). Menší skupiny romského etnika pak ještě dále pokračovaly podél Dunaje do Panonské nížiny. Díky putování romského národa můžeme nalézt v dnešní podobě romského jazyka slova pocházející ze třinácti jazyků, především z řečtiny.

První zprávy o přítomnosti Romů ve střední Evropě jsou kusé. „Nejstarší z těchto zpráv je zachována z r. 1322, kdy se spišskonoveský rychtář Jan Kunch zmínil

o potulujících se Romech na majetku Mariássyovců“. První věrohodné zprávy z našich zemí pocházejí z roku 1417 – jednak ze znojenských knih počtů, které se do dnešních dnů nezachovaly, a z kronikářského záznamu Ptokopa, nejvyššího písaře Nového Města Pražského (Nečas, 1993, s. 14).

V českých zemích se Romové poprvé objevili ve 13. století. Způsob jejich obživy byl stejný jako v zemi jejich původu, Indii. Živili se především jako **kováři, kotláři, hudebníci**. Díky své pověsti tuláků představovali Romové pro místní obyvatelstvo tajemné skupiny lidí. Integrace Romů do české společnosti probíhala až do 16. století velmi příznivě. V době tureckých vpádů byla oceňována jejich zručná zbrojářská práce, v obdobích renesance byli „oceňováni“ za svůj svobodný styl života, svobodou těla i ducha. V 16. a 17. století pak začali být Romové vyháněni ze svých obydlí, neboť neuznávali nově se rodící ekonomickou strukturu obyvatelstva a právě v této době byla zasetá první zrnka nesnášenlivosti mezi Romy a původním obyvatelstvem.

V 18. století, za vlády císařovny Marie Terezie, vznikly **první pokusy o integraci**. Císařovna chtěla vychovat z Romů křesťany, spořádaně žijící poddané. Prostředkem jí byl zákaz bydlení ve stanech a používání vlastní řeči, zákaz vlastní samosprávy, vzdání se vlastních cikánských jmen. Tato opatření, tzv. asimilační politika, měla vést k totální převýchově, avšak i k pohřbení svébytné romské kultury. Na počátku 19. století, po době poněmčování, nastala pro Romy doba větší svobody a ochoty porozumět jejich mentalitě. V této době se vztahy vlády i ostatního obyvatelstva k Romům zlepšovaly, ale přes veškerou snahu zvýšit romskou kulturní i vzdělanostní úroveň, zůstala většina Romů až do první světové války sociálně a vědomostně zaostalá.

V roce 1918 vzniká Československá republika, která byla prvním demokratickým státním útvarem na našem území, a přijatou ústavou zaručovala svým občanům základní lidská práva. Po vzniku Československa se do popředí dostal zájem **zlepšit vzdělávání romských dětí**. Roku 1926 dokonce vznikla **první romská škola** v Užhorodě. Romové na území Československa však spíše než rovnost před zákonem pocítili, že se podstatně zmenšilo území, na kterém mohli při kočování provozovat svá řemesla. S rozvojem průmyslové výroby se stávaly jejich výrobky těžko prodejnými. Museli se proto častěji živit příležitostnou prací a drobnějšími krádežemi. Řada z nich se také dál jen bezcílně potulovala a těžila z lidské pověřivosti (Daniel a kol., 1994, s. 125). Jejich způsob života se postupem času stal pro venkovské obyvatelstvo obtížným. Dne 15. července 1927 byl projednán a schválen Zákon o potulných cikánech (Zákon číslo 117), který byl výjimečný a nebyl v souladu s platnou ústavou (Nečas, 1993, s. 29–31). Ustanovení

zákona se vztahovala na tzv. potulné Romy, jimiž byli jednak kočovníci a také tuláci „žijící po cikánsku“. První předpoklad úspěšného vyřešení problému byl spatřován v řádné evidenci Romů. Byly zavedeny tzv. cikánské legitimace a kočovnické listy (Daniel a kol., 1994, s. 128). Tato opatření sice Romům přinesla určitá životní omezení, avšak daleko horšího zacházení se dočkali teprve po rozbití první republiky a vytvoření Protektorátu Čechy a Morava.

1.2.1 Život Romů za 2. světové války

Velkou tragédií pro romské obyvatelstvo znamenala doba tzv. holocaustu. Za protektorátu byli totiž Romové považováni za jedince obecně nebezpečné svým asociálním chováním a spolu s dalšími – takto označenými – byli umísťováni v kárných táborech. Zprvu byli do zmíněných táborů umísťováni jen kočující a potulní Romové. Později vznikaly tzv. **sběrné cikánské tábory**, do nichž byli odváděni všichni Romové bez ohledu na to, jaký život vedou. Pro území Čech byl tento tábor zřízen v Letech u Písku, pro Moravu u obce Hodonín v okrese Blansko. Cikánským táborem v Letech prošlo přibližně 1 289 osob. Zacházení s vězňenými bylo podle dochovaných dokladů a výpovědí svědků mnohdy velmi kruté. Přibližně polovina vězňů z Let byla transportována do Osvětimi. Podle evidence bylo v Osvětimi vězněno přes 5 000 Romů z českých zemí. Odhaduje se, že v roce 1945 mohlo v českých zemích žít nanejvýš 1 000 Romů (Nečas, 1993, s. 45).

Odlišný a zdá se, že poněkud příznivější osud potkal Romy žijící na **území Slovenska**, a to vzhledem k relativně větší samostatnosti tohoto území ve vztahu k Německé říši. Z výsledků předválečné a poválečné „evidence Cikánů“ se přibližným odhadem došlo k závěru, že jich na území Slovenského státu mohlo žít v letech 1939 – 1945 kolem 100 000. Romové byli přinuceni stavět si svá obydlí odděleně od ostatního obyvatelstva, muži byli koncentrováni v **pracovních útvarech** jako levná a nenáročná pracovní síla. To byly důvody (vedle toho, že Romů na území Slovenska žilo velmi mnoho), proč nebyla uskutečněna jejich likvidace takovým tempem, jak tomu bylo v nacisty okupovaných západoevropských zemích (Nečas, 1981, s. 154).

1.2.2 Romové v České republice v poválečné době

Po válce dostali Romové šanci začlenit se do společnosti, avšak až do roku 1989 nebyli považováni za národnost se svou vlastní kulturou. Naši romští současníci přišli na území Čech a Moravy zejména z velkých koncentrací především ve východní části Slovenska a Maďarska, kde žili **usedlým nebo polousedlým životem v osadách**, obvykle ve velké chudobě za **nevyhovujících hygienických podmínek** (viz kapitola věnovaná kultuře a bydlení romského etnika). **Migrace** byla pro Romy určitým východiskem, řešením bytových a existenčních perspektiv. Podíleli se na doosídlování českého pohraničí a na obnově válkou narušeného hospodářského života. Ocitli se ve zcela nové civilizační skutečnosti a nedovedli se dlouho vyrovnat s dosud neznámými formami odměňování a spotřeby. První poválečný soupis evidoval v českých zemích 16 752 osob romského etnika (Nečas, 1993, s. 46). Předpokládalo se, že Romové se sami začlení do společnosti, a tak jim nebyla věnována zvláštní pozornost. Uvádí se, že Romové měli zpočátku zájem a snahu, zejména kolem roku 1968, svou situaci ve společnosti řešit, ale nebyla jim k tomu poskytnuta – zejména s postupující normalizací po srpnu 1968 – příležitost.

Trvalý a dlouhodobý příliv romských přistěhovalců do Československa přinášel sice pracovní síly, ale narušoval sociální stabilitu městského života. Struktura romské populace v českých zemích se zásadně změnila. Romové, zbavení svých „kořenů“ a rozptýlení v novém prostředí, postupně ztráceli romskou kulturu a tradiční způsob života. Přestávali dodržovat své historii vytvořené morální a společenské normy, skupinovou kontrolu a sociální vazby. To vše ve svém důsledku vedlo k jejich těžké frustraci, sociálnímu i morálnímu úpadku, zvýšené agresivitě a k rostoucí kriminalitě (Nečas, 1993, s. 47). **Romská otázka se stávala čím dál více závažným a aktuálním problémem.**

Totalitní režim si vytkl za cíl odstranění historicko-společenské zaostalosti Romů. Národním shromážděním byl schválen Zákon č. 74/1958 Sb. o trvalém usídlení kočujících osob (Davidová, 1995, s. 197). Text zákona byl v rozporu s platnou ústavou a bránil Romům pěstovat vlastní identitu. Poněkud násilné řešení, tzv. asimilace Romů, bylo podpořeno zřízením **Vládního výboru pro cikánské obyvatelstvo**, který měl dohled nad rozptylem Romů z míst jejich silné koncentrace, tj. ze Slovenska do českých zemí. Tato československá politika byla po zrušení Vládního výboru pro cikánské obyvatelstvo v roce 1970 zrušena a byla nahrazena Koncepcí společensko-kulturní

integrace Romů do společnosti (Nečas, 1993, s. 59). Na tuto základní tezi navazují i současné pokusy o řešení romské otázky.

Státní politika Československa z období komunismu zanechala na Romech určitou stopu do dnešní doby. Předpokládalo se totiž, že **dojde-li k vyrovnání životní úrovně Romů s průměrnou životní úrovní ostatních, dojde postupně také k odstranění jejich odlišnosti**. K naplnění tohoto předpokladu vedla opatření jako např.

- státní politikou řízený a podporovaný rozptyl Romů ze Slovenska do Čech,
- rozkládání přirozených romských komunit a jejich rozptyl po jednotlivých rodinách,
- stěhování venkovského romského obyvatelstva z romských osad do průmyslových aglomerací,
- necitlivé administrativní přidělování bytů,
- vynucovaná povinnost školní docházky romských dětí,
- povinná účast na zdravotní prevenci apod.

Komunistické Československo tedy pomáhalo Romům především materiálně a finančně, což však mělo za následek, že si Romové **nezvykli mít odpovědnost sami za sebe ani za své potomky. Taková politika je učila být závislími na pomoci státu**. Většina Romů neuměla se získanými finančními a materiálními prostředky (např. byty) hospodařit.

1.2.3 Romové v České republice po roce 1989

Rok 1989 znamenal pro Romy žijící na území České republiky velký zlom v jejich životech. Romové byli uznáni jako národnostní menšina, která má ústavou garantovaná práva (např. svobodně užívat svého jazyka, pěstovat svou národní kulturu, zakládat organizace k prosazení svých zájmů), avšak brzy se ukázalo, že **nedokážou nabyté svobody a nově vzniklých možností dostatečně využít ku prospěchu svému ani společnosti**. S ekonomickými změnami ve společnosti také došlo k výraznému zhoršení ekonomického a společenského postavení řady Romů.

Po listopadu 1989 vznikla řada politických stran, sdružení a nadací, které se snažily přispěchat romskému etniku na pomoc. Tradiční a přetrvávající nejednot Romů však dosud komplikuje možnost komunikace s nimi a spolupráci mezi minoritou a společností zastoupenou různými institucemi státní správy a samosprávy. Hnutí Romů v ČR je v současné době roztržštěné na mnoho subjektů s úzkou členskou základnou.

Romská populace je relativně mladá a **její počet se v českých zemích stále progresivně zvyšuje**. Cenzus z roku 1980 uvádí průměrný počet živě narozených romských dětí v rodině ve výši 5,5 dítěte. Podíl dětí do patnácti let tvoří na celkovém počtu Romů okolo 40 %, zatímco podíl nejstarších věkových skupin je stále velmi malý (Davidová, 1995, s. 22–23). Situaci komplikuje nejen roztržičnost etnika, ale i tendence Romů (patrně pod vlivem rasistických projevů majority) nehlásit se ke svému etniku. Při sčítání lidu v roce 1991 měli Romové příležitost přihlásit se ke své národnosti, avšak přihlásilo se k ní v České republice pouze 33 489 osob, v roce 2001 dokonce jen 12 000 osob. **Romská minorita však čítá asi 160 000 až 200 000 obyvatel**. Romské obyvatelstvo tedy ve své zdrcující většině popřelo vlastní národnost (Nečas, 1993, s. 51; Buryánek, 2002, s. 184). Porodnost romského etnika je ovšem vysoká, a tak vyvstává otázka, proč se Romové ke svému etniku nehlásí. Je zřejmé, že jasně vnímají a uvědomují si mnohdy i explicitně vyjadřovaný odstup a nedůvěru majoritní společnosti. Detailněji se budeme životu romského etnika v současnosti věnovat ve zvláštních kapitolách této práce, které jsou zaměřeny k otázkám specifických problémů jejich současného života v České republice: otázkám diskriminace, sociální exkluze, možnostem integrace a zejména vzdělávání.

1.3 Romové z hlediska genetiky a antropologie

Život každého člověka či skupiny lidí je (spolu)determinován geneticky, tj. biologickou výbavou. Také život romského etnika je významně určen genetickými (biologickými) predispozicemi a také sociálně determinovanými „memy“, generačně předávanými elementy kultury (Koukolík, Drtilová, 1996). Snahy o podporu romské komunity, rozvoj jejich kultury a vzdělanosti, by měly být založeny také na poznání jejich biologických základů. Dostupných relevantních materiálů, které se zmíněného tématu týkají, je však velmi málo. Takto směřované výzkumy totiž mnohdy **narážejí na etické limity**.

Mezi radikální oponenty výzkumů zabývajících se rozdíly mezi rasami a etniky patří např. Šmausová (1999, s. 433 an.), která mj. uvádí:

- v demokratické společnosti je politicky nekorektní odvolávat se na existenci ras,
- nebyla nalezena statisticky významná souvislost mezi velikostí mozku a intelektuálními schopnostmi,

- úkolem sociálních věd musí být snaha vysvětlit, jak je možné, že tak povrchní znak, jako je barva kůže, je spojen s nesmírnými sociálními důsledky,
- kriminalita minoritních skupin (např. Romů) si absolutně vzato nezaslouží větší pozornost než kriminalita členů majoritních skupin.

Naopak Frištenská a kol. (1999) upozorňují na **absenci systematického vědeckého výzkumu v oblasti romské problematiky**, neboť, podle nich, došlo k vytvoření atmosféry určité politické ožehavosti tohoto tématu, která je dána obavami z kritiky rasového kontextu výzkumu. Reakce (zejména romské komunity) na výsledky některých výzkumů zaznívají tak ostrým tónem, že omezují zájem „neromských odborníků“ o dané téma. Na základě tohoto informačního vakuu se namísto relevantních dat disponuje odhady a polopravdami, které neumožňují reálný stav vysvětlit, pochopit, a na tomto základě pak koncipovat kroky k řešení. V následující části tedy zmiňujeme jen některé z dostupných výzkumů s odkazem na jejich autory, bez aspirací zaujmout k nim stanovisko.

Antropologické znaky

Mezi znaky, kterými se Romové odlišují od majoritní populace, patří některé antropologické charakteristiky. Mezi nejvýraznější odlišnosti patří zejména **tmavá pigmentace očí a vlasů a žlutohnědá barva pleti** (od světlé až po silně tmavou). Bereczkei (1993), který analyzoval situaci Romů v Maďarsku, uvádí, že Romové mají blíže k negroidní rase než k europoidní (ke které ovšem patří). Tyto **antropologické znaky často ovlivňují oblast vzájemných vztahů mezi Romy a ostatní neromskou populací**. Barva pleti Romů se mnohdy stává stigmatem, které významně ovlivňuje či dokonce blokuje skutečné poznání osobnosti jedince.

K dalším výzkumně podloženým specifickým znakům patří např. vysoká fertilita, nižší sex ratio, nižší porodní váha, vyšší dětská úmrtnost, nízké rodičovské investice, rychlé dospívání, časná sexuální reprodukce, horší zdravotní stav, kratší průměrný věk, vysoká kriminalita, nízké vzdělání, nízká pracovní morálka, osobnostní struktura (impulzivita, neschopnost odložit uspokojení, způsob trávení volného času). Na všech těchto znacích se více či méně podílejí také biologické faktory.

Antropologickým znakům a biologicky determinovaným odlišnostem (nejen) romského etnika se u nás věnoval ve svých publikacích Bakalář (2003, 2004). Právě jeho publikace podnítila mezi odborníky rozporuplné diskuse; ke cti autora lze uvést,

že se snaží velmi pečlivě odkazovat na řadu relevantních výzkumů. Gresham a kol. (2001, in Bakalář, 2004) uvádějí, že jednotlivé evropské romské populace, které migrovaly ve skupinách čítajících 50 až 300 osob, se od sebe z genetického hlediska liší více než jednotlivé evropské populace. Vytvářejí širokou škálu skupin, které se od sebe odlišují v řadě aspektů. To je způsobeno především změnami v genové frekvenci v malé populaci vzhledem k náhodným fluktuacím, založením nové populace jen několika jedinci, u nichž je díky jejich nízkému počtu vysoká pravděpodobnost častějšího výskytu jinak relativně vzácných genetických variant. Dalším faktorem ovlivňujícím specifika jednotlivých skupin je **různý stupeň admixture** s okolními skupinami Romů, který souvisí se sociálními hranicemi mezi různými skupinami Romů (Bakalář, 2004, s. 20). Stupeň zkřížení se dá zhruba určit podle barvy pokožky. Čím je světlejší, tím má jedinec větší počet neromských genů. Nejčastěji ke genetické admixture docházelo z důvodů násilných sexuálních styků, ke kterým pravděpodobně docházelo mezi romskými ženami a jejich pány, z důvodů (spíše však ojedinělých) smíšených sňatků, a také vlivem romské prostituce (Bakalář, 2004, s. 21).

Podobně i Berezkei (1993) upozorňuje na tzv. negativní selekci, která probíhala po celou známou historii Romů. To znamená, že Romové se vlivem asimilace blížili standardu většinových společností, v nichž žili. Tato asimilace ochuzovala a stále ochuzuje jejich romský genetický fond.

Intelektové předpoklady

Největší diskusi vzbuzují výsledky výzkumů, které jsou zaměřeny na sledování kognitivních a intelektových předpokladů Romů. Tyto výzkumy měly v úmyslu vytvořit dobrou základnu pro pochopení specifík vzdělávání Romů, mnohdy se však **s jejich výsledky právě pro etické limity v praxi nepracuje a zůstaly spíše zapomenuty**. S odkazem na cíle naší práce však některé z těchto výzkumů uvádíme.

Výsledky některých výzkumů naznačují, že Romové jako skupina **vykazují v testech inteligence nižší skóre než majoritní populace**. Rozdíl mezi průměrem romské a neromské populace se však vysvětluje spíše vlivem prostředí a výchovy, jiným žebříčkem hodnot apod. Je nepochybné, že prostředí, ve kterém Romové žijí, nepřispívá k rozvoji toho, co inteligenční testy měří – i inteligence je totiž schopností, kterou lze do určité míry úspěšně rozvíjet. Na druhou stranu se zdá nepravděpodobné, že by rozdílné prostředí bylo jedinou dostačující odpovědí. Je **možné, že se na intelektovém deficitu podílejí i biologické faktory** – minulé ani dosavadní

výzkumy však tyto hypotézy nepotvrdily (Klíma, 1988). Psychologové (zejména poradensťtí), kteří byli a dosud jsou nezřídka obviňováni za neuvážená doporučení týkající se přeřazování romských dětí do (bývalých) zvláštních škol, opakovaně zkoušeli různé testovací nástroje v domněnii, že problém Romů je v jazykové bariéře, zejména tedy v oblasti verbálně pojmové. Nicméně se ukázalo, že i neverbální metody přinášely selhání u mnoha romských dětí. **Problém tedy leží hlouběji než pouze v jazykové bariéře.** Je patrně někde na úrovni uchopování problému, v teoretickém myšlení, v zacházení s podněty. Taková zjištění navozují polemiku, zda je skutečně problém ve vrozeném, tzv. g-faktoru, který zůstává i při změně výchovných podmínek jako biologická proměnná nedotčen (Klíma, 1988). Podobně Bakalář poněkud odvážně zmiňuje i výzkum, který nabízí tvrzení, že nižší inteligenci Romů pravděpodobně podporuje i to, že mají patrně menší mozky. Beranovský a Beranovská (in Bakalář, 2004) zjistili u vzorku dětí ve věku 1 až 5 let, že mají v porovnání s neromskými dětmi významně menší obvod hlavy.

Skutečná specifika rozvoje inteligence Romů však nebyla výzkumně doložena – souhra genetických a kulturních faktorů zůstává – a patrně zůstane zatím i nadále – nepoznána. Bakalář (2004) také odkazuje na výzkumy, které uvádějí, že u romských dětí se vyskytuje častěji dokonce i mentální retardace. Usuzuje se však, že tento vysoký výskyt mentální retardace je spíše **důsledkem nepříznivých sociokulturních činitelů než genetickým specifíkem.** V romských rodinách se objevuje častá sociální patologie, která může mít za následek právě mentální retardaci, resp. tzv. sociální oligofrenii. Znamená to, že mozek jedince se funkčně nevyvine v dětství v důsledku nedostatku kvalitních podnětů. Vývoj inteligence je pak ovlivněn nejen právě tzv. kognitivní deprivací, ale také růstem/vývojem dětí ve zdravotně závadném prostředí. Dětem schází řada potřebných živin ve stravě (malé děti jsou nezřídka „odbývány“ suchým rohlíkem), strava je nepravidelná, děti mnohdy málo spí a žijí v zakouřeném a jinak nevhodném prostředí. Není výjimkou, že romské matky v těhotenství kouřily a popíjely alkoholické nápoje. Přitom je prokázáno, že právě kouření a konzumace alkoholu v době těhotenství je rizikem pro vývoj inteligence dítěte. Ferák a Sršeň (in Bakalář, 2004) zmiňují, že variace vlivu prostředí na inteligenci dětí je 20 až 30%. Na významnější změnu ve vývoji intelektu romských dětí však nemá velký vliv ani umístění dítěte do prostředí s kvalitnější stimulací. Romské děti umístěné do dětských domovů totiž také vykazují nižší IQ než ostatní děti z dětských domovů. Výsledky některých výzkumů dokladují, že horších výsledků v inteligenčních testech

dosahují všechny sledované skupiny romských dětí: děti ze základních škol, z dětských domovů, mladiství delikventi, děti různých věkových skupin atd. Naopak Olejár (1972, in Bakalář, 2004) uvádí, že Romové mají někdy až **vynikající schopnost řešit praktické problémy s vidinou výsledku vlastního prospěchu**. Pokud ale potřebují abstraktní úsudek, ve většině případů selhávají.

Má-li společnost zájem na zvýšení vzdělanosti Romů a jejich integraci, pak bude patrně třeba **prolomit některá tabu**, najít více odvahy a pokusit se výzkumně podložit skutečná specifika učení a vzdělávání Romů a rozpoznat jejich skutečné předpoklady k učení.

1.4 Specifika romské kultury

Vzdělávání Romů je úzce spojeno s jejich tradicemi a kulturou. Proto je třeba poznávat také jejich kulturní vzorce, hodnoty, jazyk či životní styl a využívat je v koncepcích vzdělávání.

1.4.1 Životní styl Romů: bydlení a rodina

Kultura bydlení dnešních Romů má své kořeny v dávné historii. V poválečném období bydleli slovenští Romové (kteří postupně přesídlovali do Čech a na Moravu) **v osadách, v chatrčích a zemljankách vybudovaných z dostupného materiálu**. Taková obydlí bylo možné najít na Slovensku ještě v roce 1965 (Hübschmannová, 1993, s. 38–39). Poněkud lepší než bydlení v zemljance poskytovala – a dodnes ještě v některých případech na Slovensku poskytuje – chatrč. Ještě v šedesátých letech byla většina osad na Slovensku bez elektřiny, běžně se používala pouze voda z potoků, neexistovala kanalizace (Hübschmannová, 1993, s. 38–39). Romské ženy v tradičních cikánských osadách většinou neuměly hospodařit a žilo se „ze dne na den“. **Nedodržovaly základní hygienické zásady** u sebe, u svých dětí, ani ve svém příbytku a nejbližším okolí. Většina z nich se v tomto prostředí častěji nemyla, neprala pravidelně prádlo a šaty pro své blízké. Členové rodiny se většinou necítili vázáni povinnostmi ke svým příbuzným nebo k osadě. Nepřipouštěli si příliš starosti a jejich hlavním přáním bylo jednoduše žít, pokud možno bez větší a obtížnější práce. **Smyslem jejich života bylo mít svou rodinu, děti, mít co jíst a pít**. Malé děti společně s jejich rodiči často kouřily a dokonce popíjely alkoholické nápoje (Davidová, 1995, s. 80–81). Bydlení v osadách bylo pro Romy před válkou a částečně i po ní samozřejmé

a přirozené (Hübschmannová, 1993, s. 40). S romskou populací je tradičně spojována nestabilita bydlení v různě početných kočujících komunitách. Pro Romy je přirozenější život v přírodě a na venkově, cikánské osady vznikaly spíše na okrajích vesnic a měst. Venkov jim poskytoval více možností obživy. Chatrče a přístřešky, které vyhovovaly v teplejších krajích, musely být v důsledku migrace na sever vyměněny za příbytky, ve kterých bylo možné v zimě topit. V domech se dodnes obvykle jen spí, **ostatní život pak probíhá venku**. Vývoj společnosti a dopad zákonů mífících proti migraci způsobil významné změny v usídlení Romů.

Dnešní demografické ukazatele naznačují, že **současní Romové žijí převážně ve velkých průmyslových a městských aglomeracích**. Typickými domy, které obydlují ve vysoké koncentraci příslušníci romské komunity, jsou domy s vysokým počtem bytů, které se spravují jako celek, a tak například poplatky za služby se vypočítávají za celý dům a rozpočítávají mezi jednotlivé domácnosti. To nezřídka způsobuje, že za nedbalost některých obyvatel doplácejí i ti, co si své povinnosti náležitě plní (v posledních měsících situaci dokreslují aktuální zprávy např. ze sídliště Janov apod.). Ve větších městech se utvářela mnohdy spontánně (ale bohužel i řízeně) tzv. **rezidenční segregace**, tedy shlukově rozdělené bydlení příslušníků romské komunity do určitých lokalit města. Jde o vytvoření větších, poměrně zřetelně ohraničených městských oblastí (bývalé průmyslové zóny měst s městskými starými byty nebo starší sídliště), kde je soustředěno chudé minoritní obyvatelstvo. V těchto lokalitách představují příslušníci romské komunity až 80 % všech obyvatel. Jde o uskupení, která podle odborné terminologie mají charakteristiku **enkláv** a v některých aspektech i **ghett**.

Dodnes se u Romů také někdy setkáváme s tzv. vybydlováním bytů; tento jev je podmíněn neschopností racionálně zacházet s majetkem, neúctou k hodnotám a také mnohdy parazitujícím způsobem života. Vandalství některých Romů může být projevem hořkosti, vzdoru, ale i zoufalství (Bakalář, 2004). Existuje však celá řada dobrých příkladů, kdy Romové žijí spořádaně v bytech (i když často nízké kategorie), které mají dobře zařízené a převládá v nich čistota (Hübschmannová, 1993, s. 41).

Tradiční **romská rodina** byla patriarchální. Ve všech typech rodin byl svrchovaným pánem muž, žena měla podřadné postavení. Muž měl právo dělat, co se mu zachce. V rodině je znatelná hierarchie, traduje úcta ke starším a k mužům. A právě tato kultura rodiny se ve většině případů zachovává i dodnes. Nositelem tradic je velká **vícegenerační rodina**. Davidová (1995, s. 161) uvádí, že sice převládá typ rodiny

monogamní, často však tvoří romskou rodinu několik manželských dvojic. Jedná se o zbytky nebo relikty velkorodiny. I mezi Romy je řada nemanželských dětí; děti narozené z náhodného vztahu vychovává matka a její rodina (Bakalář, 2004, s. 42).

Jedinec se v romské rodině během svého života propracovává celou řadou sociálních rolí. Ty jsou ovlivněny jednak vrozenými či jen obtížně ovlivnitelnými faktory (pohlaví, fyzické dispozice, věk či některé osobnostní dispozice), a také měnitelnými a více sociálně determinovanými faktory (např. individuální schopnosti a dovednosti). **Rodina je mnohdy typická vnitřními šarvátkami, navenek však obvykle vystupuje jednotně.** V některých rodinách dosud přetrvává tradice, že starost o obživu je záležitostí žen a muži většinou jen přihlížejí nebo drobněji přispívají. Výdělek ženy je tak často pravidelnější než výdělek muže a na zaopatření rodiny se někdy podílejí i děti. Jejich nucená práce je pak nejčastěji žebrání, krádeže či prostituce (Bakalář, 2004, s. 43).

Výchova dětí v romské rodině je charakterizována nedostatkem řádu: jí se, když je hlad, vstává se a jde se spát podle potřeby a ve většině případů se neříká „prosím“ nebo „děkuji“. Negativní důsledky této výchovy jsou neschopnost podřídit se nepříjemné povinnosti, slabá vůle, malá odolnost vůči stresu, neschopnost odložit uspokojení potřeb na pozdější dobu. Spíše než k neuroticismu tedy tento druh výchovy vede k environmentálně podmíněné sociopatii. To však neznamená, že výchova romských dětí je vždy liberální a ochranná. Žáková (1976, in Bakalář, 2004) tvrdí, že častěji než v neromských rodinách lze v romských rodinách zaznamenat **kolísání mezi výraznou tvrdostí (někdy násilím) ve výchově a mezi tolerováním zlovyků a přestupků**, např. kouření, nepořádnosti, lhaní apod. Rodinná harmonie a závislost na rodině se podle výzkumných dat nejeví tak silná, jak se obecně předpokládá. Dokonce asi tři pětiny romských dětí si myslí, že ostatní děti mají rodinný život šťastnější. Také strach z tělesného trestu je u romských dětí dvakrát vyšší (Bakalář, 2004, s. 45).

Důležité poznatky o romských rodinách a dětech přinesly také výsledky výzkumu Vikové (1996, in Bakalář, 2004). Autorka vyšetřovala 60 slovenských romských a neromských dětí ve věku 9 až 10 let za pomoci projektivních testů. Zjistila, že v romské rodině jsou děti více orientovány na své sourozence než děti v neromské rodině. Vztahy romských rodičů k jednotlivým dětem jsou diferencovanější a je v nich otevřeně přiznávána preference určitého dítěte (která je ostatními dětmi zjevně akceptována). Romské děti jsou méně orientovány na úspěch v rodině, potvrzuje se

volnější výchovné řízení dětí, a to především chlapců. **Požadavky na dívky a ženy jsou v romských rodinách podstatně přísnější než na muže.** Dívky jsou od útlého dětství vedeny k činnostem zajišťujícím provoz domácnosti, mají více povinností a odpovědnosti. Jsou také střeženy, aby se nestýkaly s příslušníky jiných etnických skupin, někdy je „hlídána“ i jejich poctivost (Bakalář, 2004, s. 47).

I když jsou dosavadní poznatky o rodinném životě Romů charakteristické mnohými kontradikcemi, přesto je **soudržnost velkorodiny nejuznávanější navenek proklamovanou hodnotou Romů.** Výsledky našeho výzkumu (viz empirická část práce) také naznačují, že možné rozpory a nedorozumění mezi školou a romskou rodinou jsou mj. důsledkem ochranných postojů rodičů. K tradičním hodnotám pak kromě rodiny patří také **úcta ke starším členům rodiny**, peníze, fyzická síla, dodržení slova, touha vyniknout, pohostinnost, hudba, tanec apod. Mezi málo uznávané hodnoty pak romský jazyk (mnozí rodiče přestali na své děti mluvit romsky), psané slovo či právě vzdělání.

1.4.2 Romský jazyk, písemnictví a umění

Významnou etnickou charakteristikou je – vedle vývojem vytvořených vlastních souborů pravidel, norem, hodnotového systému a normativního chování – jazyk. Ten je i jedním z hlavních informačních zdrojů o pohybu Romů, neboť Romové obohacovali svou slovní zásobu přejímáním slov od národů, se kterými se stýkali při své pouti světem (Davidová, 1995, s. 17). **Romština patří do skupiny jazyků novohindických.** Základ romského jazyka tvoří tři vrstvy (z pohledu slovní zásoby). První vrstva, to jsou hlavně slova hindštiny, ve druhé vrstvě jsou slova převzatá z jazyků zemí, přes něž na své cestě z Indie kdysi skupiny Romů procházeli, a nejnovější vrstvu tvoří slova přejatá z jazyka země, kde se usadili (Davidová, 1995, s. 17). Na území České republiky můžeme mluvit z hlediska jazyka o **pěti subetnických skupinách**: o Romech slovenských, maďarských, olašských a německých (*Sinti*) (Hübschmannová, 1993, s. 23). V romštině jsou silně zastoupeny citoslovce a mnohoznačná slova. Obsah sdělovaného se proto doplňuje intonací, gesty a mimikou. **Děti obvykle jen s obtížemi rozumějí jazyku bez těchto paralingvistických prvků** (Acton, Gallant, Vondráček, 2000).

Romský jazyk se přenášel a dosud přenáší hlavně ústním podáním, z rodičů na děti v rodině. Jeho rozvoj a snahy o dokumentaci romské kultury, životního stylu, ústní slovesnosti a písemnictví jsou výrazněji zaznamenané teprve v moderní době. Jsou

vydávány texty písní, pohádky, slabikáře, učebnice romštiny a slovníky (např. Hübschmannová, Šebková, Žigová, 1998, Šebková, 1999 aj.).

Romská kultura, i když historicky mnohdy jen obtížně doložitelná, je prastará a jejími hlavními vyjadřovacími prostředky byly **hudba, tanec a výtvarná řemesla**. Literatura až na výjimky setrvala ve stavu ústní lidové slovesnosti. Romové přejímali hudbu z prostředí, kde zrovna přebývali, jde tedy spíše o směs různých stylů. Tradiční hudební nadání Romů je proslavilo po celé Evropě, a právě proto muzikantství patřilo a patří mezi nejprestižnější romská povolání. Výborná umělecká kvalita romských hudebníků způsobila, že se v některých zemích (např. Maďarsku, Rusku a Španělsku) staly romská hudba a tanec součástí národní kultury. Mnozí romští vynikající hudebníci se v minulosti dokonce ženili i s významnými dcerami zámožných šlechticů.

Hudební kultura Romů žijících na našem území vychází z hudební kultury slovenské, neboť řada současných Romů se na Slovensku narodila. V České republice je možné se s romskou hudbou setkat kromě soukromých oslav jednotlivých rodin například na Festivalu romské kultury ve Strážnici nebo Mezinárodním festivalu Khamoro v Praze. Z českých romských muzikantů proslula především zpěvačka Věra Bílá a její skupina Kale, dále svitavská skupina Točkolotoč nebo opavská větev známé slovenské rodiny Gíňovců.

S romskou hudbou je těsně svázáno i **houslařství**. Tradici tohoto řemesla na Moravě stále udržuje romský houslař Alois Horváth (Acton, Gallant, Vondráček, 2000, s. 44). Ševčíková (2003, in Bakalář, 2004) uvádí, že hudebnost je stále akcentovaným prvkem univerzální sebeidentifikace Romů a je dominantním prostředkem upevnování „etnické“ hrdosti. Romové se často sami považují za národ univerzálně muzikantský. Většinou ale nedokážou realisticky posoudit své individuální hudební schopnosti. Romské děti obecně nemají vyšší hudební nadání než děti neromského původu a často chybí vůle k pravidelnosti nácviku nutného pro rozvoj vloh (Bakalář, 2004).

I **romská lidová poezie** je úzce spojena s hudbou, neboť je zastoupena hlavně v textech písní. Romové se ve svých písních vyzpovídali ze všeho, co je tížilo. Z tajné lásky, ze smutku, z bídy i z nevěry. **Prozaické útvary** pak Romové nazývají „premise“ – **pohádky**. Vystupuje v nich Vitezis, Rom bojující se zlem. Známými po celé zemi se staly i romské krátké humoresky, vtipy, hádanky a moudré výroky. Dodnes se nejčastěji vyprávějí historiky „pal o mule“. Jsou to povídky o přízracích a duších mrtvých, které chodí strašit. Víra v mule je nesmírně silná a každý Rom slyšel desítky takových povídek (Acton, Gallant, Vondráček, 2000, s. 45).

Literatura vydaná do roku 1989, která by se zabývala dějinami Romů a jejich kulturou, existuje pouze v malém množství. Devadesátá léta odstartovala v tomto směru významnou změnu. V českých knihovnách dnes lze najít různé **publikace zabývající se romskou kulturou a historií**. S romskou kulturou se také můžeme setkat v Muzeu romské kultury v Brně, kde je možné spatřit nejen výtvary lidové tvořivosti, ale především památky lidové ústní slovesnosti, hudby či vzpomínky na holocaust. Romské neziskové organizace dnes také vydávají časopisy, které by měly podporovat rozvoj romské kultury a vzdělanosti (např. brněnský *Romano hangos*) (Acton, Gallant, Vondráček, 2000, s. 45).

V celé Evropě existuje řada snah o rozvoj a rozšíření romské kultury v majoritní společnosti. Kultura, zejména hudba a tanec, poskytují romským dětem i dospělým prostor pro smysluplné využití volného času a kultivují osobnost. Kultura dává možnost talentovaným Romům vyniknout, úspěch má vliv na jejich sebehodnocení a sebepojetí, motivuje je k další práci na sobě a napomáhá tak integraci do majoritní společnosti.

Různé členské státy EU nabízejí **podporu romským svátkům a kulturním slavnostem**. Například holandská vláda podporuje kulturní program sdružení *Roma Emancipatie*. Tato skupina připravuje tradiční romský kulturní festival – *Romano Festivali ki Holandja*, který se koná každý rok na jaře. Festival představuje fotografie, poezii a hudbu romských autorů a skladatelů. V Itálii zase podporuje pravidelně vláda regionu Abruzzia Mezinárodní kulturní festival *Amico Rom* (Romský přítel) *International Cultural Festival*, který se koná každý rok v létě. Součástí festivalu je soutěž pro Romy i ne-Romy o nejlepší počin v oblasti divadla, videa a fotografie, hudby a literatury (Romové a EU, 2005). Podobné festivaly se konají i v České republice (např. Brno, Mariánské údolí apod.).

I když se o historii romské kultury nezachovaly významnější doklady, v současnosti je ve světě známá **řada významných umělců – Romů**, kteří by se mohli stát vzory pro mladší generace. Mezi slavné Romy žijící v Evropě patří např. Tony Gatlif – režisér filmů o životě Romů; je Alžíránem, má však romské předky. Gatlifovi se skvělým způsobem podařilo přenést život Romů na plátno kin, a to především díky jeho upřímnému a bezprostřednímu přístupu k líčení situace romské menšiny. Významným romským duchovním a spisovatelem byl Mateo Maximoff, který zaznamenal svědectví válečných událostí a také přeložil Nový zákon do jazyka kalderašských Romů.

Mezi významné hudebníky patří např. Jean-Baptiste Reinhart (Django), kytarista žijící v Německu, který je považován za zakladatele romského jazzu. Mezi hudebníky

skupinami pak vynikala skupina Gypsy Kings, která prodala tisíce nahrávek po celém světě a je nyní známá díky významnému spojení španělské a romské kultury ve své hudbě. Také v České republice působí řada talentovaných zpěváků (v minulosti např. bratři Gondolánové) nebo populárních skupin (Gipsy cz).

S postupným zvyšováním vzdělanosti Romů se stále častěji setkáváme s řadou osobností romského původu, které jsou veřejně známé (nejen hudebníci, ale i právníci, novináři, učitelé, poradci a členové vládních orgánů), je jen na škodu, že jejich vliv na mladší generace je zatím jen velmi malý.

1.5 Aktuální otázky života romské komunity v České republice

V rámci etnické skladby světa zaujímají Romové specifické místo. Dnes žijí rozptýleně na všech pěti kontinentech, převážně však v Evropě. Jejich počet je odhadován na území Evropy kolem 12 milionů; pokud jde o Evropskou unii, nejvíce Romů žije v Maďarsku, na Slovensku, ve Španělsku, Francii či také v Řecku (Romové a EU, 2005).

V České republice žije přibližně 250 000 až 300 000 Romů. Jde o souhrnné pojmenování několika etnických skupin, které mají společný původ, společné kulturní rysy a osobité charakteristiky. Rom znamená muž, také manžel. Název Romové však nepřijali všichni příslušníci tohoto etnika, a tak se můžeme setkat i s označením „Romové a Sintové“ (Davidová, 1995, s. 15-16).

Postavení romské národnostní menšiny v dnešní společnosti je v mnohém odlišné od ostatních skupin, jež splňují definiční znaky podle zákona o právech příslušníků národnostních menšin. V následující části zaměříme pozornost k aktuálním otázkám (problémům) života Romů v České republice.

1.5.1 Rizika sociální exkluze Romů

V dnešní době začíná u Romských spoluobčanů převažovat **měšťácký způsob života. Postupně se rozpadá jejich tradiční hodnotový vzor**, ale na druhou stranu nejsou Romové schopni či spíše nejsou ochotni přijmout nový model životního stylu. Romové hledají cestu k vlastní identitě, ale velkou překážkou je jim především nevzdělanost, izolovanost a odlišný způsob života. Romové mají dnes v České republice stejná práva jako ostatní. Nabytých práv však nedokážou využít. Byli zbaveni

povinnosti pracovat, a tím ztratili velkou část prostředků pro existenci. **Dnešní Romové se naučili být závislí na sociálních dávkách**, které v nemalé míře zneužívají.

Znovu dochází ke značné **izolaci romské komunity**, a to nejen společensky, ale i pokud jde o bydlení. Vznikají uzavřené domovní celky, kde Romové žijí a kde, bohužel, **kultura bydlení velmi zaostává za obvyklým standardem**. Mezi největší současné problémy Romů patří např. vysoká porodnost, nízké vzdělání, nezaměstnanost, kriminalita, prostituce, nedořešené problémy některých Romů se státním občanstvím ČR, problémy Romů v oblasti bydlení či malá účinnost již centrálně neřízené zdravotní prevence. Také **diskriminace v zaměstnání**, zařazování dětí do speciálních škol, hostilní chování policie nebo špatné socioekonomické podmínky, to všechno odlišuje Romy od ostatních menšin. Některé z těchto charakteristik naopak sdílejí s jinými skupinami imigrantů (Jařab a kol., 2003, s. 48). Všechny tyto problémy Romů mají kořeny hluboko v minulosti, ale velmi významně se na nich podílí i současný vývoj. Bylo by jistě nesprávné je vidět jen jako výsledek té či oné státní politiky, právě tak jako by bylo hrubým zjednodušením je považovat jen za důsledek určitých vlastností romské kultury.

Majoritní společnosti mají vždy tendenci zbavovat se minorit a zvláště těch, které jsou zdrojem problémů. Nejhorším modelem je genocida, umírněnějšími formami pokusy o převýchovu, zbavení svébytnosti, kultury, jazyka. Předpokládá se, že menšiny přijmou kulturu a jazyk většiny. Není tedy divu, že Romové zaujímají obrannou pozici – stejně jako každá komunita, která se cítí být vytlačována na kraj společnosti. **Nedůvěra k majoritní společnosti se může stát zdrojem otevřeného nepřátelství** (Lazarová, Pol, 2002).

Aktivní politika státu (byť vždy dobře míněná) se na některých zmíněných problémech podílela, zejména pak přijetí Zákona o státním občanství, jenž od okamžiku rozpadu Československé federace k 1. 1. 1993 učinil z mnoha Romů, žijících po dlouhá léta na českém území, občany Slovenské republiky. Osoby, které neměly šanci získat občanství, nebyly většinou schopny dosáhnout povolení k trvalému pobytu a přišly o sociální dávky. Systém sociálních dávek a závislost na nich bývá obvykle hodnocena jako nemotivující, ovšem vyřazení z tohoto systému mělo pro mnohé Romy ještě horší důsledky. Při nedostatku legálních příjmů se řada Romů zapojila do tzv. „šedé ekonomiky“. **Mnohé z rodin se propadly do dluhů** na nájemném, na jejichž základě pak byly vystěhovány nebo se zadlužily u soukromých osob – zvl. u lichvářů. Řada

lichvářů jsou také Romové, kteří **zneužívají závislosti sociálně slabých** a uvedou je do stavu naprosté podřízenosti.

V dnešní době se i ve vztahu k romské populaci často hovoří o tzv. **sociálním vyloučení** (Navrátil, Šimíková, 2002). To se stává velkým tématem, kterým se zabývají odborníci z praxe i akademické půdy ve všech vyspělých zemích. Sociální vyloučení Romů není jen důsledkem individuálních vlastností vyloučených jednotlivců romské komunity, ale má široké příčiny historické, kulturní, ekonomické a zejména sociální povahy. Za těchto okolností společnost (správní orgány) musí nést odpovědnost za řešení tohoto stavu.

Sociální vyloučení vyjadřuje proces (stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém životě společnosti. Tento proces má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti a často právě i etnická příslušnost. **Sociální vyloučení je devastující jak pro skupinu, která jí je postižena, tak i pro společnost, v níž k ní dochází.** Zatímco pro sociálně vyloučenou skupinu tento stav znamená nejhorší životní podmínky, pro zbytek společnosti je pak existence sociálně vyloučené skupiny jednak důkazem její neúčinné solidarity, tak i potencionálním ohrožením bouřemi nepokojů.

Řada ukazatelů potvrzuje, že Romy lze považovat za skupinu s rizikem sociálního vyloučení. Žijí v rizikových lokalitách nezřídka v přelidněných starých bytech, málo se dobrovolně angažují, nemají bankovní účty, častěji páchají trestnou činností, častěji se u jejich dětí vyskytují sociálně-patologické jevy. Dalšími ukazateli rizika sociálního vyloučení jsou **vyšší počet dětí v rodinách, ženy v domácnostech bez práce, nízká porodní váha dětí, absence a horší výsledky dětí ve škole, vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách, vyšší počet dětí ve výchovných institucích, vyšší výskyt závislostí** atd. (Navrátil, Šimíková, 2002).

Chudoba a nízký příjem je jeden z nejvýznamnějších elementů procesu sociálního vylučování. Bezprostředně také souvisí s již zmíněnou **nezaměstnaností** a s omezeným přístupem Romů na trh práce. Příjmy dlouhodobě nezaměstnaných plynou pouze z dávek sociální podpory, zejména sociálního příplatku, kterým se příjmy dorovnávají do životního minima dané rodiny. Takové příjmy nedovolují nákup nových předmětů dlouhodobé spotřeby či úhradu výdajů vznikajících při nečekaných životních

událostech, blokují alternativní životní strategie (například smysluplné půjčky na bydlení, spoření, pojištění apod.).

V řadě případů se v souvislosti s romskou populací hovoří o **zneužívání sociálních dávek** (zejména přídavků na děti). Naopak někteří Romové také, nejčastěji z důvodu své nevzdělanosti, neinformovanosti a sociální izolaci, neumí využívat všech možností, které státní systém sociální podpory umožňuje. K této situaci velmi často přispívá vzájemná nedůvěra klientů romské komunity k institucím, které spravuje většinová společnost, a zároveň nedůvěra pracovníků těchto institucí k romským klientům.

Poměrně novým fenoménem, který je spojen s chudými rodinami z romské komunity, je již zmíněná **lichva**. Jde o systém finanční půjčky v rámci „komunity“ na vysoký, většinou 100% úrok. Půjčka na tak vysoký úrok vede k rychlému vzniku závislosti klienta na bludném kruhu lichvy (Navrátil, Šimíková, 2002).

Chudoba a dlouhodobá materiální deprivace je z výše uvedených důvodů pro sociálně vyloučené příslušníky romské komunity, tedy jejich velkou část, charakteristická. Kromě tohoto samotného faktu **vede chudoba k dalšímu vylučování, od znevýhodněného přístupu ke vzdělávání přes sociálně patologické chování až po špatný zdravotní stav**. Je důležité si uvědomit, že tyto jevy nemají svou příčinu jen ve specifické mentalitě příslušníků romské komunity, ale jejich příčina je také sociální povahy (Navrátil, Šimíková, 2002).

Riziko sociálního vyloučení jde ruku v ruce se vzděláním Romů a jejich uplatněním na trhu práce. Výraznou charakteristikou minulosti, která stále ještě v nějakém ohledu přetrvává, je velmi **nízká úroveň vzdělání romské populace**. Okamžitý užitek byl a je Romy více ceněn než perspektiva vyššího příjmu dosaženého díky dobré kvalifikaci v budoucnosti. **Nízké vzdělání a kvalifikace limitují možnosti uplatnění v zaměstnání** a více méně určují sociální status Romů ve společnosti. Nekvalifikovaní Romové bývají často nezaměstnaní, o hůře placenou nekvalifikovanou práci nejeví zájem. Je však třeba připustit, že velká část „kvalifikovaných“ příslušníků romské komunity má zkušenost s **diskriminací ze strany potenciálních zaměstnavatelů**. V důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti pak ztrácejí i tito – teoreticky zaměstnatelní lidé – pracovní návyky a sociální dovednosti, a tím se jejich nevýhodná pozice dále prohlubuje a uzavírá se kruh vyloučení z trhu práce.

Romové ve velké míře využívají jediné pracovní uplatnění, které se jim nabízí, a to je uplatnění v rámci tzv. šedé ekonomiky. Takovým jednáním jednak balancují na hranici překročení zákona (zejména pokud zároveň pobírají podporu

v nezaměstnanosti či dávky sociální podpory) a také „vypadávají“ ze systému sociální ochrany (uzavírají totiž nechráněné pracovní vztahy, ze kterých jim často ani neplyne zdravotní ani sociální pojištění).

V řadě případů může být alespoň dílčím řešením zaměstnanosti Romů rozšíření **nabídky veřejně prospěšných prací** (pro nekvalifikované a „nezaměstnatelné“) a vytváření pracovních míst určených přednostně pro vzdělanější a více motivované příslušníky romské komunity. Jde o taková zaměstnání jako je např. romský poradce, romský asistent učitele na základních školách (resp. asistent pedagoga), terénní sociální pracovník při magistrátu města apod.

1.5.2 Cesty integrace Romů

Dodržování **základních lidských práv a svobod**, včetně úpravy **postavení národnostních menšin** žijících na našem území, je po právní stránce ošetřena přijetím dvou ústavních zákonů, a to Ústavou České republiky (Zákon číslo 1/1993 Sb.) a začleněním Listiny základních práv a svobod do právního pořádku ČR (Zákon číslo 2/1993 Sb.). Diskusi odborníků i široké veřejnosti vyvolává dodržování zmíněných právních norem vůči jednotlivým příslušníkům a skupinám minorit v běžných každodenních situacích ze strany jednotlivců, institucí soukromého a státního sektoru. Obecně se předpokládá, že přijaté právní normy v běžném životě podstatnou měrou pozitivně neovlivnily postavení národnostních menšin, zejména menšiny romské. S právními úpravami postavení menšin totiž zároveň nedošlo i ke změně postojů, názorů a chování u většinového obyvatelstva, které má sklon spoluobčany národnostních a etnických menšin považovat za občany „druhého řádu“.

Lidé, kteří se ocitají v cizí zemi, obvykle prožívají psychologickou tíseň a tzv. **akulturační stres**. Čím větší je rozdíl mezi kulturami (kulturní distance), tím je soužití složitější a tím větší může být akulturační stres. Silná etnická identita jim pomáhá vypořádat se se stresem. Přistěhovalci většinou upřednostňují strategii **integrace**¹ (zachování vlastní kultury a určité přejímání kultury hostitelské země), dominantní populace však mnohdy ještě preferuje u imigrantů strategii **asimilace** (opuštění vlastní kultury a přejímání kultury hostitelské země) (srov. Průcha, 2001).

Integrace Romů i jiných minoritních skupin spočívá ve snahách o zmírnění a odstranění těch rizik, která vedou k sociálnímu vylučování. Jde o proces přirozeného

¹ V posledních letech je pojem integrace (scelení, sjednocení) nahrazováno pojmem inkluze (zahrnutí) (srov. Slovník, 2005).

začleňování minorit do majoritní společnosti. Hlavní trendy, které je třeba při překonávání sociálního vyloučení bezprostředně sledovat, jsou spatřovány v boji proti chudobě, ve **vytváření sociální podpory a pracovních příležitostí**, v podpoře rozvoje kvality života v dané lokalitě a v podpoře dostupnosti služeb. Smyslem podobných opatření je pak postupné **plnohodnotné začlenění Romů do života společnosti**. V této obecné rovině jde především o integraci Romů do všech veřejných oblastí života, prosazení jejich práv ve vztahu k úřadům, zvýšení vzdělanosti, podporu jejich uplatnění na trhu práce, adekvátní řešení bytové otázky a o celkové pozvednutí životního standardu romských rodin.

Obyvatelům, kteří jsou ohroženi chudobou, je třeba **poskytovat informace o dostupných formách pomoci** (finanční a věcná podpora), poskytovat pomoc při vyřizování dávek a služeb, sbírat a vyhodnocovat informace o účinnosti poskytovaných dávek, poskytovat zpětnou vazbu místní samosprávě i státní správě o (ne)účinnosti stávající sociální politiky apod. Pozitivní začleňování Romů ve vybrané komunitě vždy předpokládá řešení jak špatného stavu bytového fondu, tak i podporu sociální struktury. V této souvislosti se často hovoří o obnově nebo revitalizaci dané lokality. Jde například o ustanovení neziskového sektoru jako **alternativní formy sociálního bydlení**, liberalizace přístupu k podporám (půjčkám) k nájemnímu bydlení, **zamezení záměrné i nezáměrné prostorové segregaci** apod. Je také důležité dbát na intenzivní sociální práci a spolupráci s příslušnými organizacemi a institucemi jako jsou bytové správy, odbory sociálních věcí, bytové odbory, popř. neziskové organizace pomáhající zprostředkovat kontakt mezi klienty a příslušnými úřady atd. (Navrátil, Šimíková, 2002).

O nápravu rozbitých vazeb v komunitě a podnícení občanské angažovanosti Romů v komunitách, ve kterých žijí, se snaží zejména různé **komunitní projekty**. V Brně jde například o projekt Komunitní bydlení a také o podporu individuální práce terénních sociálních pracovníků (komunitních pracovníků). Takové pracovníky zaměstnávají např. občanské sdružení Spolu-cz, IQ Roma servis, romské středisko Drom, Společenství Romů a jiné organizace. Kromě všech výše zmíněných aktivit, které nejrůznějšími formami vedou ke zplnomocnění romské komunity, se na zprostředkování a poskytování sociálních služeb podílejí zejména **sociálně právní poradny orientované na romskou klientelu**. Důležitým problémem, který většina zainteresovaných subjektů pociťuje, je nedostatek efektivní vzájemné spolupráce. Jednak mezi organizacemi navzájem, ale zejména mezi nestátními organizacemi (které

mají lepší kontakt s romskou komunitou a jsou detailně obeznámeny s jejími problémy) a institucemi státní správy a samosprávy (které mají k dispozici většinu nástrojů, kterými mohou být artikulované problémy efektivně řešeny).

Mezi známé **projekty podporující vzdělávání a zaměstnanost** Romů patřily v posledních letech například:

Škola pro všechny (Škola pro všechny, 2002 s. 14 an.)

S cílem změnit výše popsané neblahé vyhlídky romských dětí probíhal na deseti vybraných školách v České republice tříletý pilotní projekt Škola pro všechny. Jeho koordinátorem bylo občanské sdružení AISIS Kladno, financuje je Nadace Open Society Fund Praha. Pilotní školy zapojené v projektu se snažily zlepšit zkušenosti romských dětí (ale i dětí z jiných minorit, např. ukrajinské, vietnamské) se školou a vzděláváním, zvýšit jejich subjektivní pocit bezpečí a efektivitu jejich vzdělávání.

Mikrobus (Mergental, Vaculová, 2008)

Mikrobus je projekt, jehož cílem je vytvoření nových metod a postupů, díky nimž poradci pro zaměstnanost pomáhají lidem znevýhodněným na trhu práce – nezaměstnaným a hůře zaměstnatelným – zlepšit jejich pozici při hledání práce natolik, aby nebyli diskriminováni a měli stejné šance jako jiní uchazeči. Ve vybraných regionech České republiky vzniklo prostřednictvím partnerství čtyř organizací zázemí poskytující poradenské služby lidem vstupujícím nebo navracejícím se na trh práce. Vznik projektu umožnila evropská Iniciativa Společenství EQUAL, na spolufinancování projektu se podílí Evropský sociální fond EU i vláda České republiky. Mikrobus je vystavěn na partnerství čtyř organizací – Drom, občanské sdružení Romano jasnila, občanské sdružení LIGA a občanské sdružení Společenství Romů na Moravě.

V celé republice pak působí řada **společenství a neziskových organizací**, které se zabývají romskou otázkou. V Brně působí například romské středisko Drom, IQ Roma servis či Společenství Romů na Moravě. Jejich cíle jsou specifické, směřují však zejména k podpoře získání a upevnění základních sociálních, zdravotních a společenských návyků a vytváření předpokladů pro společenskou integraci romských občanů. U dětí a mládeže se snaží dbát na jejich výchovu, rozvoj zájmové činnosti, přípravu na budoucí povolání a na způsob života v rodině a společnosti. Poskytují speciální služby zaměřené na cílovou skupinu sociálně vyloučených Romů, organizují terénní sociální práci.

Společné všem takovým organizacím z hlediska cílů je snaha o **podporu integrace, plnohodnotné zapojení Romů do občanského života a zvyšování potenciálu romské populace, rozvoj romské kultury**. V činnostech se objevuje hned několik základních směrů:

- služby, poradenství, podpora cílové skupině, která zůstává spíše v pasivní pozici,
- spolupráce při vytváření politiky podporující integraci a zvyšování potenciálu romské komunity,
- vytváření konkrétních podmínek pro aktivní činnost a zapojení romských občanů (Kučerová, 2007).

V rámci své činnosti pak konkrétně nabízejí např.:

- aktivní využití volného času pro děti a mládež,
- poradenství, školení (poradenské, školící a informační středisko pro rodiče),
- pořádání kulturních a společenských akcí,
- knihovna a nízkoprahové klubovny,
- konkrétní projekty (např. projekt pro finanční pomoc romských obětí nacistické perzekuce zahrnující cílovou skupinu romských obyvatel narozených do roku 1945 apod.),
- doplňkové činnosti: zprostředkovatelská činnost, prodej a výroba různých upomínkových předmětů, koupě knih za účelem dalšího prodeje a jejich prodej atd., prostředky získané z doplňkové činnosti jsou pak použity pro hlavní účel romského střediska,
- organizace vzdělávacích programů a seminářů pro pracovníky v pomáhajících profesích,
- realizace terénní sociální práce,
- mimoškolní výchova a vzdělávání dětí a mládeže,
- organizování kulturních a sportovních akcí apod.

Činnosti takových sdružení a organizací se zaměřují především na vytváření podmínek a příležitostí ke zvyšování a prosazování sociálního, ekonomického, kulturního, občanského, vzdělanostního a pracovního potenciálu Romů a osob ohrožených sociálním vyloučením, a to obvykle všech věkových skupin. Mezi hlavní zdroje financování patří obce, kraje, evropské zdroje (RrAJE, European Dialogue,

DFID, East West Institute, Minority rights group, program Phare), nadace (např. Open Society Fund), ministerstva apod.

I když je řada finančně nákladných aktivit, které nemají okamžitý efekt, spojována s určitou skepsí, přesto nelze takové snahy výrazně omezovat. Je třeba nadále vytvářet podmínky pro vzdělávání Romů, realizovat stimulující politiku vůči zaměstnavatelům, rozšiřovat prostor pro vznik podniků a firem ve vlastnictví Romů a cíleně obsazovat vhodná místa ve státní správě a samosprávě Romy. Zároveň je však třeba **nacházet efektivní nástroje pro vyhodnocování efektivity těchto snah**, resp. takto vynaložených financí.

V souvislosti s projekty na podporu integrace romské menšiny je třeba také zmínit některé významné **organizace pracující na mezinárodní úrovni**.

Romský národní kongres (RNC) - je autonomním orgánem, který založili a jehož činnost organizují Romové. RNC byl založen proto, aby pomáhal chránit a zastupovat Romy, kteří podle zákonů svých zemí či jiným způsobem ztratili státní příslušnost v důsledku politických změn.

Mezinárodní romská unie (IRU) – je organizace, která v celosvětovém měřítku sleduje záležitosti týkající se Romů. IRU je nejrozsáhlejší a nejstarší dosud existující romskou nevládní organizací. Byla založena v roce 1971 v Londýně, je na seznamu nevládních organizací akreditovaných u OSN. V posledních letech se IRU ve své práci soustředila především na sledování toho, jak se zachází s romskými menšinami v jugoslávské provincii Kosovo, na standardizaci romského jazyka a na emigraci romského obyvatelstva ze střední a východní Evropy.

Evropské středisko pro práva Romů – Budapešť (The European Roma Rights Center – ERRC) je mezinárodní organizace prosazující právo a veřejný zájem, která monitoruje situaci v oblasti lidských práv Romů a poskytuje právní ochranu v případech porušování lidských práv. ERRC je spolupracujícím členem Mezinárodního helsinského výboru pro lidská práva a má status poradního orgánu Rady Evropy.

Evropská komise – Evropská komise během roku 2000 přijala tři nová důležitá opatření pro boj s diskriminací v rámci EU. Tato opatření jsou založena na článku 13 Amsterdamské smlouvy. Článek 13 požadoval vytvoření právní základny, která by umožnila přijímat opatření pro boj s diskriminací, která je založena na etnickém původu, náboženství nebo víře, handicapu, věku nebo sexuální orientaci. Balík opatření přijatých na základě Článku 13 zahrnuje tzv. Antidiskriminační směrnici, která umožňuje ochranu proti diskriminaci v následujících oblastech: zaměstnání,

zvyšování kvalifikace, vzdělávání, přístup k sociálnímu zabezpečení a zdravotní péči, sociální výhody, přístup ke zboží a službám, včetně bydlení.

CREIDA – Evropské romské centrum pro výzkum a boj proti rasismu (Španělsko)

– hlavní činnost centra spočívá v zajišťování veřejné dokumentace, poradenství nebo informací o romské komunitě. CREIDA je řízena Romy a zaměřuje se na spolupráci s evropskými univerzitami. Dokumentační zdroje organizace v současné době zahrnují více než 50 000 článků, knih, filmů, plakátů, fotografií a letáků katalogizovaných podle témat a jmen autorů. Prostřednictvím své práce chce CREIDA pomáhat Romům, aby se stali manažery svých vlastních kulturních zdrojů, a doufá, že se jí podaří zvýšit sebeúctu v jejich komunitě.

Shrnutí

Historie romské komunity je zajímavým tématem, které budí pozornost a zájem mnohých odborníků i laiků. Údaje o životě Romů, jejich kultuře a životním stylu byly předávány převážně v podobě ústní slovesnosti, a tak se stávají středem mnohých spekulací a stereotypních zpracování. V posledních letech (resp. dvou desetiletích) se však i v České republice objevuje řada relevantních zdrojů a odborných publikací, které umožňují nahlédnout hlouběji pod povrch vnějších projevů tohoto etnika, resp. národnosti a lépe porozumět některým aspektům a determinantám mnohdy komplikovaného vývoje.

Turbulentní změny moderní doby a nové zákony měly za následek hluboké změny ve způsobu života Romů. Ještě v nedávné minulosti necitlivé pokusy o asimilaci Romů do majoritní společnosti posílily jejich pocit vykořenění, podnítily odklon od původní kultury a staly se zdrojem pocitů zmatenosti, nejistoty, úzkosti a někdy i zášti a vzteku. V dnešní společnosti jsou v mnohých zemích Romové spojováni se slovem „problém“. Toto stigma je velmi silně pocíťováno a je rizikem jejich sociální exkluze. Romové jsou spojováni se sociálně-patologickými jevy, s nevzdělaností, chudobou, s nezaměstnaností, se zneužíváním sociálních dávek, s kriminalitou apod. Kognitivní stereotypy, které se do postojů k romské populaci promítají, jsou vytvářeny a posilovány nejen všeobecně převažujícími názory ve společnosti, ale – bohužel – mnohdy i osobní zkušeností občanů s chováním a jednáním mnohých romských skupin. Zmíněné, nezřídka nepřátelské a podezřívavé postoje majority vzbuzují u Romů pocity frustrace a nepřátelství. Na chování „nepřizpůsobivé“ skupiny Romů pak doplácují i ti příslušníci jejich etnika, kteří by rádi žili jako aktivní a plnohodnotní občané.

Postavení Romů u nás má svá specifika a zaslouží pozornost majoritní společnosti od úrovně jednotlivců (občanské) až po úroveň státní politiky. Po roce 1989 vznikla v České republice řada aktivit, které se snaží nalézt nové cesty k integraci Romů – a co je důležité: přizvat Romy samotné k řešení jejich otázky. Většina problémů Romů není způsobena konkrétní chybnou politikou státu, nýbrž kombinací minimálně dvou faktorů. Na jedné straně samotnou romskou kulturou, která se vyvíjela po staletí jako kultura založená na strategiích přežití, na straně druhé formálně neutrální politikou státu, která se nechová diskriminačně, avšak stále nedokáže zřetelně a efektivně podporovat aktivity, které vedou přímočařeji k integraci Romů. Stát – mnohdy jakoby s „pocitů viny“ za poněkud násilné pokusy o integraci Romů v totalitním režimu – podporuje nezřídka zcela nekoordinovaně jednotlivé pro-romské aktivity často s aspektem pozitivní diskriminace, avšak obvykle bez ucelené koncepce a jasné strategie.

I když realizace některých programů podporujících integraci Romů může po právu probouzet spíše skepsi, není možné v tomto snažení přestat. Není pochyb, že za tyto snahy nemůže nést plnou odpovědnost jen majoritní společnost, která obvykle řadu projektů iniciuje, ale naopak je nutné přenést odpovědnost za integraci také na ty, kterých se věc týká nejvíce: na romské občany.

2. Vzdělávání Romů

Právo na vzdělání je jedním ze základních práv každého člověka. Ne náhodou je orientace na vzdělávání Romů považována za jednu z hlavních cest podpory integrace Romů. Podpora vzdělávání Romů od raného dětství i v jejich dospělosti je otázkou, která přitahuje pozornost řady odborníků, a mnohdy s sebou nese i množství předsudků, zklamání a skepse. Odborníci opakovaně dokladují vysoká procenta romských žáků, kteří nedokončí základní školu a mnohdy navštěvují zařízení speciálního školství (resp. základní školy praktické). Důsledkem nízké vzdělanosti je pak vznik sociálně málo přizpůsobivých komunit, jejichž úroveň teoretické a praktické přípravy disponuje s požadavky trhu práce (Navrátil, Mattioli, 2001). Klíčem ke změně společenského postavení romské komunity se tak nutně stává vzdělanost a nalezení účinných způsobů pomoci romským žákům i dospělým zvýšit úroveň jejich vzdělání.

2.1 Vzdělávání a historické vlivy

Často proklamovaná nechuť Romů ke školnímu vzdělávání, resp. nízká hodnota vzdělání pro Romy má své historické kořeny. Otcové předávali svá řemesla dětem a nikdy **nepoléhali na přispění majoritní společnosti** k získávání potřebných dovedností. kočovný život Romů pak nepřispíval k rozvoji vzdělanosti a v podstatě zabraňoval romským dětem učit se ve stabilním prostředí. Majoritní společnost pak začala náhle postihovat **neplnění požadavků povinné školní docházky a nároky na scholarizaci romských dětí** vnesly spíše rozpory a konflikty mezi Romy a majoritní populací. Vnější asimilační a akulturační tlak způsobil narušení hodnotového systému romské komunity a rozbil základní zvyky a jistoty, na kterých byla vystavěna její identita. Romové se jen s obtížemi orientují ve světě učení a práce, nedokážou napodobit život rodin majoritní společnosti. Upadala nejen schopnost mužů předávat řemesla svým synům, ale postupně i matek (a zaniklých společenství) předávat dcerám model mateřství a dovednost pečovat o děti. Řada odborníků se domnívá, že bude třeba několik romských generací k tomu, aby si vypěstovaly jiný vztah ke vzdělání, k profesi a vybudovaly nový postoj k životu (Buryánek, 2002, Lazarová, Pol, 2002). Blíže jsme historické a kulturní vlivy popsali v předchozí části práce zaměřené na romskou kulturu.

Povinná školní docházka platila pro romské děti už za první republiky, ale pro absenci dětí ve škole nebyli jejich rodiče jakkoli stíháni. Po roce 1948 se absence dětí ve škole přestala tolerovat. Sankcí za nedodržení této povinnosti byla finanční pokuta, policejní zákroky nebo v nejhorším případě odebrání dětí do výchovných ústavů. Ovšem ani taková opatření Romy ke vzdělání nepřinutila. Hodnota vzdělání zůstala pro Romy i nadále na jednom z posledních míst. Školní neúspěšnost romských dětí pak způsobila jejich přerazování do speciálních škol, dodnes – i přes řadu legislativních opatření – je ve školách se speciálním režimem vzděláváno velké procento romských dětí. Nejde však o špatnou diagnostiku rozumových schopností (mnohé romské děti opravdu v podmínkách dnešních „běžných“ základních škol nejsou schopny uspět), celý problém má daleko hlubší kořeny.

Před rokem 1989 vznikaly tzv. **spádové školy**, kam byly děti povinně zařazovány. V okrajových částech měst vznikala romská ghetta a romské děti „spádově“ chodily do okolních škol, takže jich pak v takových školách byla většina. Dodnes existují v určitých městských lokalitách základní školy, ve kterých tvoří drtivou většinu romští žáci (v Brně jde např. o školy na Křenové ulici, nám. 28. října a částečně i základní

školu na Merhautově ulici). Jde o běžné základní školy, které by měly udržet daný standard výuky, jejich situace je však v tomto velmi komplikovaná. Nemají statut „speciálních škol“, a tak získání dotací zabezpečující „speciální péči“ o romské žáky je vázáno zejména na schopnost škol a jejich vedení využívat grantových příležitostí.

V posledních letech vycházejí **odborné texty a publikace**, které se již zasvěceněji zabývají vzděláváním Romů. Vycházejí ze základních historických informací o romské národnostní menšině, zachycují snahy o její asimilaci a integraci. Zdůrazňují, že není možné potlačit zvyky, tradice, kulturu Romů včetně jazyka, ale naopak využít těchto odlišností v jejich vzdělávání (např. Šotolová, 2008).

2.2 Specifika učení a vzdělávání Romů

Učení a tedy i vzdělávání Romů mají řadu specifíků, bez jejich rozpoznání není možné vytvořit smysluplné koncepce, které by pomohly zvýšit vzdělanost Romů. V odborné literatuře je publikována celá řada snah o analýzu školního neúspěchu romských dětí, které se stávají základem pro pochopení specifíků učení vzdělávání romského etnika. Za nejčastější příčiny jsou pokládány (srov. Vzdělávání Romů..., 2009, Dostupné na: http://www.financninoviny.cz/tema/index_view.php?id=344199&id_seznam=331):

- jazyk – odlišnost vyučovacího jazyka od jejich mateřštiny,
- absence předškolní přípravy,
- nevyhovující bydlení a životospráva – nedostatek času a prostoru na domácí přípravu, nezvyk na pevný denní režim,
- malá motivace ze strany rodičů, rodina neposkytuje stimulační výchovné prostředí,
- odmítavý postoj spolužáků k jeho etniku (posmívání, diskriminace, rasismus),
- odlišné životní cíle a morální hodnoty,
- kolektivismus Romů – romské dítě není v rodině vedeno k samostatnosti,
- nedostatečná ambicióznost,
- nerozvinutá jemná motorika, neznalost psaní a kreslení,
- neochota rodičů pořídit dětem základní školní potřeby,
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami apod.

I když výše zmíněný výčet jistě není úplný a zaslouží diskusi, přesto vystihuje některé z hlavních faktorů, které učení a vzdělávání romských dětí ovlivňují.

V následující části budeme věnovat pozornost některým z těchto příčin, které determinují specifika učení a vzdělávání romských žáků.

2.2.1 Sociální handicap

Romové jsou obvykle zařazováni do skupiny sociálně handicapovaných jedinců, resp. jedinců pocházejících nebo žijících v sociálně znevýhodňujícím prostředí. V odborné literatuře se nejčastěji používá spojení sociálně znevýhodněný jedinec nebo sociálně znevýhodněné dítě, skupina. I když jsou romští žáci neformálně považováni za **žáky se speciální vzdělávací potřebou**, česká legislativa zatím s přesnějším vymezením sociálního handicapu váhá. MŠMT ČR sice formálně řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i sociálně znevýhodněné, avšak **zákonné vymezení sociálního handicapu zatím chybí**. MŠMT ČR vymezuje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami následovně (Dostupné na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>):

- Osoba se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním.
- Zdravotní postižení je postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování.
- Zdravotní znevýhodnění je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování.
- **Sociální znevýhodnění** – rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka.

Při MŠMT ČR vzniká t. č. skupina odborníků, která by měla rozhodnout, jak se budou budoucnu nahlížet sociálně znevýhodnění jedinci, aby bylo možné volit vhodné přístupy a metody k narovnání jejich šancí ve společnosti (Gulová, 2008).

O zařazení řady romských dětí do zmíněné skupiny není pochyb a školy tedy budou mít povinnost nahlížet na „dětí sociálně handicapované“ jako na **děti se speciální potřebou**. Romské děti patří, ve většině případů, do skupiny osob se sociálním znevýhodněním, čímž se rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a také ohrožení sociálně patologickými jevy. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy

a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (dostupné na: http://www.financninoviny.cz/tema/index_view.php?id=344199&id_seznam=331).

Problémem a trvalou výzvou zůstává definice, resp. **identifikace těchto potřeb**. Ty mohou být do jisté míry zobecnitelné (závisející především na kultuře i některých antropologických determinantách), ale řada z nich má bezesporu individuální charakter.

2.2.2 Diskuse o intelektových předpokladech

Vybraným výzkumům a diskusím, které jsou zaměřeny na kognitivní a intelektové předpoklady Romů pro učení, jsme se věnovali již v předchozích částech textu a zmínili jsme také, že jsou **nejpalčivější diskusní otázkou**, neboť mnohdy boří etické limity a vzbuzují ostrou kritiku (také mezi příčinami školní neúspěšnosti nejsou zmiňovány – viz výše). Někteří mají za to, že sociální a kulturní handicapy, se kterými romské děti nastupují školní docházku, bývají často vykládány jako projevy inteligenčního deficitu a považují **„odkládání“ romských dětí do zvláštních škol za projev latentního rasismu** (dostupné na <http://www.rvp.cz/sekce/670>).

Některé výzkumy dokladují, že Romové se v testech IQ pohybují nejčastěji v pásmu subnormy, a to především **ve verbálních složkách intelektu**. Odlišnosti v inteligenci Romů a neromské populace je důsledkem nejen vrozených predispozic, ale i působení hodnot a prostředí, ve kterém žijí (Bakalář, 2004, s. 50). Pochybnosti se však vztahují k možnostem využívat běžné inteligenční testy u romské populace (např. Ferjenčík, 1997 in Bakalář, 2004). V kulturně podmíněných subtestech (např. verbální část u běžně využívaného Wechslerova testu), mohou být romské děti, pro něž čeština není mateřským jazykem, diskriminovány. V této věci se však názory odborníků liší. Kondáš a Pukačová (1969, in Bakalář, 2004) testovali školní zralost u slovenských dětí. I když testované děti měly možnost výběru jazyka, přesto se ukázalo, že romské děti významně zaostávaly za ostatními dětmi. Balabánová (1998, in Bakalář, 2004) sledovala vývoj dvou skupin romských dětí: děti, které podstoupily deseti měsíční přípravu před nástupem do školy, a děti bez takové přípravy. Děti v obou skupinách měly relativně stejné individuální předpoklady, které se pohybovaly v dolním pásmu průměrné inteligence. Děti s předškolní přípravou dopadly v oblasti školní zralosti mnohem lépe, školní výsledky však měly děti v obou skupinách relativně stejné. Z toho vyplývá,

že romské děti s předškolní přípravou docílí větší kompatibility s neromským prostředím, ale jejich IQ a školní úspěšnost se tím nijak významně nezlepší.

Autorka výzkumu názorů studentů učitelství na některé otázky týkající se Romů (M. Hajska) udává, že pokud jde o intelektové schopnosti romských dětí, téměř 16 % respondentů se přiklání k tvrzení, že romské děti jsou přirozeně méně inteligentní. Tvrdí také, že pojem „romský žák“ vnímá většina vysokoškoláků velmi negativně, a považuje některé názory studentů za silně etnocentrické i rasistické (dostupné na: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_5381).

Navrátil a Mattioli (2001) se snažili na základě výzkumů identifikovat specifika vzdělávání romských žáků a nabídnout efektivní cesty ke zvýšení jejich šance na úspěch. Pozornost věnovali i **kognitivním funkcím romských dětí** a uvádějí, že čím nižší je úroveň rozvoje požadovaných myšlenkových operací, tím větší je nutnost volit pro práci žáků podoby těch pramenů poznávání, které jim umožní provádět konkrétní operace s předměty nebo jejich zobrazením. Čím vyšší je úroveň rozvoje myšlení jednotlivých účastníků výuky, tím větší je jejich možnost provádět formální operace se slovy, symboly, řetězci symbolů. Vyučující by proto měli volit pracovní materiál až již v podobě textu či zvukového záznamu, ale vždy ve vztahu:

- k reálným výsledkům diagnostiky úrovně rozvoje myšlení jednotlivých romských žáků ve třídě,
- k odlišné strategii poznávání Romů, pro niž je typické nespolehat se na abstraktní myšlení, tedy na provádění formálních operací se slovy a symboly,
- k neochotě Romů respektovat psané slovo, v němž se špatně orientují.

Proto by měli učitelé pro žáky z romské minority prioritně volit prameny poznávání v podobě konkrétních předmětů, nebo jejich znázornění obrazy, fotografiemi, nákresey, modely, stavebnicemi atd. Ještě v roce 2004 romské děti tvořily 70 % žáků tzv. zvláštních škol. Poradenští psychologové byli (a stále jsou) obviňováni z diagnostických nedostatků, pokud jde o diagnostiku intelektových předpokladů a predikci školní úspěšnosti romských žáků. I když běžně využívané testy intelektových schopností (PDW, WISC) jsou zvláště ve verbálních subtestech „jazykově a kulturně zatížené“, přesto dobře predikují školní úspěšnost. Problém tedy není v testech, ale spíše v „nastavení“ české školy, která při snaze udržet kvalitu vzdělávání nemá mnoho možností respektovat specifika, pokud pramení z deficitů intelektových.

2.2.3 Jazykový handicap

Problém vzdělávání romských dětí patrně vzniká **již při vstupu do školy**. Většina malých Romů nenavštěvovala mateřskou školu, nemá vytvořeny základní psychohygienické a sociální návyky a disponuje slovníkem asi 400-800 českých slov (české dítě má při vstupu do první třídy zásobu asi 2000-3500 slov). Tlak na používání češtiny přinesl **romský etnolekt češtiny**. Dnes neumí mnohé romské děti dobře ani romsky, ani česky (srov. Lazarová, Pol, 2002).

Navrátil a Mattioli (2001) poukazují na problémy s jazykem i při **pedagogické komunikaci s žákem**, která je základem vztahu mezi učitelem a žákem. Tvrdí, že romští žáci bývají dříve než jejich čeští spolužáci zapojováni do aktivit dospělých členů rodiny. Od malička se zúčastňují rozhovorů i rozhodování o záležitostech života komunity. Jejich jazyková úroveň je reprezentována zvládnutím **omezeného jazykového kódu**, k jehož základním vnějším projevům patří:

- krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty,
- jednoduchá syntaktická struktura,
- dominance aktivních slovesných vazeb,
- omezené užívání adjektiv,
- časté užívání spojovacích výrazů: prostě, teda, já nevím.

Navíc Romové nemají důvěru ke slovům. Přistupují k nim velmi často jako k prostředkům, které zrazují, a proto z nich jde strach. Podle zmíněných autorů jsou žáci z romské minority v průběhu komunikace velmi **citliví především na neverbální signály**, které naznačují sympatie či antipatie k jejich osobě. Ve své komunitě věnují více času tomu, aby se naučili vyjadřovat gestem, držením těla, silou hlasu, jeho intonací, hudbou.

Častým jevem u romských žáků je také strach odpovídat na dotazy, ptát se, prosazovat své názory před vyučujícím a před českými spolužáky. V průběhu vzájemné výměny informací by učitelé, podle autorů, měli vytvářet předpoklady pro to, aby žáci mohli začínat komunikaci, ptát se učitelů jako starších partnerů, doplňovat jejich závěry. Dávat jim prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků jednoznačně najevo, že pozitivně hodnotí jejich snahu iniciativně se ptát, podávat své návrhy vycházející z osobní zkušenosti a tolerovat chybování (Navrátil, Mattioli, 2001).

Romské dítě si v kontaktu s druhým více než obsahu slov **vází zájmu o sebe a citové blízkosti**, tedy projevů, které jsou v pedagogické komunikaci jednoznačněji

prezentovány neverbálními prostředky, jako jsou zesilování a zeslabování síly hlasu, zrychlování a zpomalování tempa řeči, zvyšování a snižování intonace hlasu, záměrné vytváření pauz v řeči, mimika obličeje, gestikulace, přibližování se nebo vzdalování se účastníkovi komunikace, přímý dotek atd. Proto je velmi důležité, aby vyučující v komunikaci systematicky promýšleli **funkční spojení verbálních a neverbálních prostředků** tak, aby podoba výsledků odpovídala očekávání romských žáků (Navrátil, Mattioli, 2001).

Ve vztahu k jazykové úrovni žáků z romské minority, která odpovídá omezenému jazykovému kódu, je nutné při přípravě a v průběhu komunikace respektovat následující požadavky (Navrátil, Mattioli, 2001):

- formulovat otázky, úkoly, pokyny, instrukce, sdělení o předmětech a jevech málo rozvinutými, tedy krátkými větami,
- respektovat při tvorbě otázek nutnost umožnit žákům odpovídat co nejstručněji jedním slovem, několika slovy, jednou málo rozvinutou větou,
- využívat, pokud je to možné, při prezentaci obsahu otázek, úkolů, instrukcí, pokynů, sdělení o předmětech, jevech spojení obsahu slova s názorem, především při používání obecných pojmů, které se používají v romštině jen zřídka nebo v ní vůbec chybí, využití názoru v komunikaci je funkční i proto, že romské děti využívají v souladu se svými reálnými učitelskými možnostmi převážně konkrétního myšlení, pro něž je typické operování s předměty, podobami jejich znázornění a s konkrétními představami,
- preferovat ústní komunikaci před písemnou,
- umožnit žákům komunikovat v případech, kde je to možné a funkční, prostřednictvím výtvarného projevu, hudebního projevu.

Jazykový handicap romských dětí (i dospělých) je považován za jednu z nejvýznamnějších příčin školního neúspěchu. Mnohému mohou v této oblasti napomoci mateřské školy, které mohou znatelně posílit schopnost dětí využívat češtinu.

Ostré diskuse mezi odborníky probouzejí názory, že pro zjednodušení porozumění romských dětí učivu je třeba **učit ve školách děti romskému jazyku**. Tato představa vychází z přesvědčení, že se právě skrze mateřský jazyk – romštinu, děti mohou naučit dobře česky, pochopit češtinu a v ní se nadále vzdělávat. Nakonec, tvrdí se, na vzdělávání ve vlastním jazyku mají menšiny podle Listiny základních práv a svobod

(čl. 25 odst. 2) nárok (srov. Veselá-Samková, 2008, dostupné na: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/klara-samkova-vesela-.php?itemid=5399>).

2.2.4 *Motivace k učení*

Motivace romského dítěte i dospělého k učení a vzdělávání souvisí přímo s preferovanými hodnotami, o kterých jsme pojednali v předchozích částech textu. Vztah romského dítěte ke škole je do značné míry stejný jako vztah jeho rodičů. Klíma (1988, in Bakalář, 2004) považuje za velký problém právě motivaci Romů ke vzdělání. Romové **nemají potřebu poznávat něco nového, pokud z toho nevidí aktuální osobní zisk**. Jde o předpoklad, který diskutujeme také v empirické části této práce.

Podobně Navrátil a Mattioli (2001) došli k závěrům, že získat romské žáky k učení a k přijetí nabízené vnější pomoci pro dosažení očekávaných výsledků závisí především na tom:

- jestli žáci vyhodnotí předkládané učivo jako pro ně osobně významný prostředek řešení životních problémů,
- nakolik budou úkoly a otázky předkládané účastníkům výuky, podoba činností žáků vedoucích k jejich řešení a organizaci i řízení těchto činností v souladu s reálnými učitelskými možnostmi každého jedince nebo vytvořených skupin žáků,
- zda budou při organizaci a řízení učební činnosti respektovány povahové vlastnosti romských žáků a jim odpovídající projevy chování.

Motivace k učení romských dětí se odvíjí od **předávaných hodnot z generace na generaci** a od postojů, které si romské rodiny vytvářejí ke škole. Děti kopírují (podvědomě i vědomě) vzorce chování svých rodičů, a tak právě rodičovské hodnoty a jejich postoj ke vzdělávání jsou v otázce motivace dětí považovány za stěžejní. Důležité je, aby sami rodiče pochopili význam vzdělání svých dětí a vedli je k tomu. Pokud rodiče budou přesvědčeni o nezastupitelném postavení školy v životě jejich dětí a pokud dojde k nalezení vzájemného pochopení a úcty všech zúčastněných stran (rodičů, dětí a učitelů), změní se pak také **vztah Romů ke škole**.

2.2.5 *Vztah rodiny a školy*

Dalším faktorem, který komplikuje školskou úspěšnost romských dětí, je tedy problém vztahu rodiny a školy. Vztah romských rodičů ke vzdělání **má své historické**

kořeny (srov. předchozí části této práce). Dnešní romští rodiče na jedné straně počítají s tím, že škola se o jejich děti postará a přebere za ně plnou zodpovědnost, a na druhou stranu se často domnívají, že škola stejně děti nic nenaučí. Tento **kontradiktivní a demotivující přístup rodičů ke škole** se pak negativně odrazí i na přístupu romských dětí ke vzdělání. Nízkou motivaci Romů ke vzdělání často násobí i následná diskriminace (i více vzdělaných Romů) při přijímání do práce nebo pocit, že škola jim dítě „odcizí“. Jde o budování vztahu mezi školou a celou místní romskou komunitou. Již při zápisu je třeba věnovat romským rodičům vlídnou, trpělivou, ujišťující pozornost, a poté udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte.

Romští rodiče, kteří často absolvovali zvláštní školy, svým dětem se školou příliš **nepomáhají** – někdy nemohou, nejsou schopni, jindy prostě nemají zájem. Výchova dětí v romské rodině není sama o sobě dobrou přípravou pro školní práci. Romské děti postrádají knížky, omalovánky, skládačky apod. Řada romských dětí možná zbytečně nastupuje již v prvním ročníku do speciálních (praktických) základních škol, protože rodiče mnohdy ani rozdíl mezi „normální“ a „zvláštní“ školou nevidí nebo se sami rodiče domáhají toho, **aby dítě nastoupilo do speciální školy** s představou, že „tam to bude mít jejich dítě jednodušší a oni budou mít méně starostí“ (Lazarová, Pol, 2002).

Navrátil a Mattioli (2001) navrhují v zájmu **zkvalitnění vztahů (nejen) učitelů s romskými rodiči** respektovat při rozhovoru s nimi ve škole i mimo školu níže uvedený soubor základních pravidel komunikace:

- V průběhu komunikace vždy důsledně projevujeme členům rodiny verbálně i neverbálně respekt a úctu. Velmi mnoho znamená srdečné podání ruky.
- Dáváme jim vždy především prostřednictvím neverbálních prostředků (mimiky obličeje, gest atd.) jednoznačně najevo, že jim věnujeme soustředěnou pozornost, jsme trpěliví, nespěcháme, rozhovor pro nás není ztrátou času. Zdůrazňování požadavku posilovat záměrné využívání nonverbálních prostředků v průběhu komunikace s Romy vychází z jejich tendence preferovat jejich význam.
- Chválíme na projevech dětí vše, co je možné pochválit, tedy i maličkosti, které bychom u jiných nechali bez povšimnutí.
- Neopomeneme oceňovat snahu rodičů a uznávat jejich těžkosti.
- Výtky sdělujeme věcně, šetrně, nikdy karatelsky.
- Jednáme vstřícně především s matkami, ale pokud jde o závažná rozhodnutí, je nutné respektovat především autoritu hlavy rodiny, tedy otce.

- Bereme v úvahu sdělované požadavky členů rodiny, dáváme najevo, že chápeme jejich opodstatněnost, ale nepodléháme nátlaku při vymáhání neoprávněných výhod.
- Poukazujeme v diskuzích s rodiči na možnosti konkrétního využití vědomostí, dovedností, které si jejich děti osvojují v každodenním životě, na to, že úspěch žáků v učení může pomoci nejen jim samotným, ale také rodině, komunitě.
- Bereme vždy v úvahu, že zdůrazňování individuální samostatné práce dětí v diskusi s rodiči o požadavcích na výkon neodpovídá zvyklostem Romů a zůstalo by nepochopeno. Totéž platí o soutěžení jak mezi sourozenci, tak mezi spolužáky.
- Při hodnocení kvality práce jednotlivých dětí respektujeme skutečnost, že starší sourozenci jsou vždy pro mladší autority, rádci, ochránci, pečovateli a bylo by z hlediska Romů netaktní a pro nás netaktické vyzdvihoval mladší a podceňovat starší.
- Pokud chceme komunikovat s rodiči v domácím prostředí, tedy v rodině, je nejvýhodnější postupně se citově sblížovat s dítětem, a tak si vytvořit předpoklady pro to být pozván do rodiny.
- Měli bychom vědět, že pozvání do rodiny z úst romských dětí může mít nepřímou podobu, například „přijďte se podívat na mého pejska“ atd.
- Při vstupu do domácího prostředí nikdy neopomeneme pochválit interiér, nabídnuté pohoštění, zajímat se o každodenní život rodiny. Nikdy nechválíme čistotu a pořádek, to by bylo urážlivé.
- Máme-li něco k vyřízení, nespěchejme s tím. Spíše poslouchajme, otázky klademe, až když už není zbytí.
- Nikdy nechválíme ani nekritizujeme jiné nepřítomné Romy, protože nevíme, v jakém jsou příbuzenském nebo přátelském vztahu.
- Před dětmi prokazujeme rodičům úctu. Pokud jim potřebujeme něco kritického sdělit, učiníme tak mezi čtyřma očima.

Pomoci rizikovému dítěti k úspěchu není možné bez úzké spolupráce učitelů, rodičů a dalších odborníků. Před učiteli pak stojí mnohdy nelehký úkol: kontaktovat romské rodiny, sblížit se s nimi, získat jejich důvěru a svými postoji a chováním je přesvědčit, že škola není nepřátelská. Teprve po navázání spolupráce je možné postupně zvyšovat

nároky a pokusit se měnit postoje romských rodičů ke vzdělávání a výchově svých dětí. K těmto snahám dnes směřuje řada opatření (viz dále).

2.3 Snahy pro podporu vzdělanosti Romů

Je zřejmé, že Romové mají odlišné dispozice a mnohdy i nestejně příležitosti k učení, a je proto třeba jim věnovat specifickou pozornost. Poslední více než desetiletí přineslo nejen nové pohledy na problémy romské menšiny, ale také některé reálnější příležitosti k dosažení plnohodnotného vzdělání Romů. Mají **více šancí k dokončení základního vzdělání, zvýšila se dostupnost některých učebních oborů** i absolventům zvláštních (speciálních) škol. Otevírají se **přípravné (nulté) ročníky**, ve školách pracují „romští asistenti“, stále více dětí má možnost učit se podle individuálního vzdělávacího plánu. Ty úspěšnější romské děti mohou získat **grantovou podporu ke studiu na středních a vysokých školách**. V dnešní době existuje řada programů zaměřených právě na podporu vzdělávání Romů, protože kvalitní vzdělání je předpokladem úspěchu ve snahách zvyšovat zaměstnanost Romů a umožnit jim tak plnou integraci do společnosti.

Podle MŠMT ČR jsou zásady a cíle vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami následující:

- rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace,
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- vzájemná úcta, respekt, solidarita a důstojnost,
- všeobecný rozvoj osobnosti s důrazem na poznávací, sociální, morální, mravní a duchovní hodnoty.

(Dostupné na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>).

Pro podporu vzdělávání romské populace existuje dnes **řada podpůrných projektů** realizovaných na místní, národní či evropské úrovni. Finanční podpory jsou nemalé, efektivita zatím pokulhává. Na pomoc spěchá řada neziskových organizací a sdružení a také legislativa. Některá opatření na podporu vzdělanosti Romů zmiňujeme v následující části textu.

2.3.1 „Romští“ asistenti

Pojem „romský asistent“ není oficiálním názvem pro ty asistenty, kteří působí ve školách se zvýšeným počtem žáků romského etnika, legislativa nabízí pojem **asistent pedagoga**. V současné době může být podpůrná asistenční služba zajišťována resortem školství – jedná se o asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (romský asistent). Ten působí především v základních školách, zvláště ve školách s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ve školách, v nichž je silná romská komunita. Ředitel školy, se souhlasem krajského úřadu, může zřídit funkci asistenta pedagoga na základě příslušné legislativy (dle § 16 odst. 9 školského zákona č. 561/2004Sb. a dle § 2 odst. 2 písm. f), § 3 a § 20 zákona č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a v souladu s § 7 vyhlášky č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, vyhlášky č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhláší každoročně rozvojový program ve vzdělávání podle § 171 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) na Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním (Bartoňová, Pipeková, 2008). Asistent musí být starší 18 let, musí mít dokončené základní vzdělání a být trestně bezúhonný. Jiné vzdělání ani praxe nejsou požadovány. Asistenty (nejen) z řad Romů, kteří pomáhají ve školách se zvýšeným počtem žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, vzdělává například Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně (kurz Asistent pedagoga), ale i jiné vzdělávací subjekty. Obecným trendem je tedy **zvyšovat vzdělávání asistentů pedagoga, a to zejména asistentů romského původu** (Němec, Štěpařová, 2008).

Asistent pedagoga je relativně novou profesí ve školním prostředí, bez níž si již dnes mnozí učitelé nedovedou představit pedagogickou práci v kolektivu dětí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Po průkopnickém období, kdy asistentovi pedagoga (romskému asistentovi) stačilo základní vzdělání a kurz přípravy asistenta pedagoga, začíná období, kdy se prosazuje požadavek na vyšší vzdělání, které by mu umožnilo stát se rovnocennějším partnerem učitele. Asistent pedagoga totiž nekomunikuje jen s žákem a učitelem, ale také s rodiči a širší romskou komunitou (Gulová, 2008).

Pracovní náplň asistenta stanovuje ředitel školy v souladu s legislativou a také na základě konkrétních potřeb školy. Hlavním posláním je pomáhat učitelům

v individuální práci s žáky, u romských žáků jde především o pomoc přizpůsobit se novému prostředí, zvládnout jazykovou bariéru, zajistit lepší komunikaci s rodinou apod.

Efektivita spolupráce učitele a asistenta pedagoga tkví především ve schopnosti učitele koordinovat jejich spolupráci. Mnozí z učitelů, jak uvádí Gulová (2008), berou asistenta jako konkurenta nebo naopak z důvodu jeho nízké kvalifikace (zvláště pokud jde o „romské“ asistenty), nemají dostatečnou důvěru v jejich schopnosti. Uvádí také, že je prozatím **málo výzkumně podložených poznatků** o možnostech a podobách spolupráce učitelů a jejich asistentů.

Jednou z výjimek poslední doby je kvalitativně vedený výzkum autorů Němce a Štěpařové (2008), který směřoval k popisu sociálního statusu asistenta pedagoga a kladl si také za cíl identifikovat hlavní oblasti edukativních a sociálních problémů zmíněné cílové skupiny (romských asistentů). Autoři zmiňují několik otázek, které se k práci asistentů vztahují:

- Náplň práce asistentů. Vymezení pracovních povinností v jednotlivých školách je různé, podle místních potřeb. Mezi hlavní činnosti patří např. pomoc při aklimatizaci žáků na školní prostředí, pomoc při výchovné komunikaci, spolupráce s rodiči, spolupráce s místní romskou komunitou, dozor o přestávkách a různých akcích školy, účast při zápisu dětí do školy, pomoc při dovozu stravy do školy apod. Autoři v této souvislosti poukazují na často pociťované (ze strany asistentů pedagoga) nerovné postavení, které je způsobeno zejména rozdílným vzděláním, postavením samotné profese, ale u „romských“ asistentů i příslušností k danému etniku.
- Vzdělání asistentů. Na mnoha školách působí dosud asistenti s pouze základním vzděláním, situace se však postupně mění.
- Otázka národnosti. Autoři diskutují také otázku, zda je důležitější vzdělání asistenta, který pracuje s dětmi pocházejícími z národnostních menšin, nebo jeho příslušnost k národnosti či etniku.

Uvádějí i řadu jiných témat, která jsou z pohledu asistentů důležitá a vztahují se jak k učitelům, tak i rodičům a dětem. Od učitelů pak asistenti očekávají, že budou mít zájem o poznání romské mentality a stanou se rovnocennými partnery dětem, jejich rodičům i asistentům. Poznání edukační reality opřené o autentické výroky asistentů

a doplněné o další výzkumné studie mohou, podle zmíněných autorů, napomoci **vytváření účinných edukativních strategií pro romské žáky.**

2.3.2 Aktuální iniciativy MŠMT ČR a neziskových organizací a jiných subjektů

V posledních letech existuje řada iniciativ, které se snaží v konkrétních podobách napomoci zvýšení vzdělanosti romské populace. Na vládní úrovni vzniká řada snah a aktivit, které mají za cíl napomáhat zvyšování školní úspěšnosti romských žáků a žákyň, aby nedocházelo k jejich vyčleňování z hlavního vzdělávacího proudu. Tyto snahy mají za cíl informovat o povaze handicapů, se kterými romské děti nastupují do vzdělávání, a o nástrojích, jež tyto handicapy pomáhají odstraňovat. Často jsou však tyto nástroje zavrhovány jako neúčinné, pokud během krátké doby nepřinesou očekávané výsledky (dostupné na: <http://www.rvp.cz/sekce/670>).

Jedním z nejúčinnějších **legislativních kroků** a iniciativ je financování již zmíněných asistentů pedagoga (viz výše). MŠMT ČR každoročně vyhláší rozvojový program **Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním**, prostřednictvím kterého mají školy možnost požádat o financování práce asistentů.

Bývalá ministryně D. Stehlíková kritizuje stávající situaci: sociálně znevýhodněné žáky nezmiňují předpisy se školským zákonem související, na sociálně znevýhodněného žáka nelze dostat za současného nastavení vyhl. č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, příplatek. Uvádí také, že tvůrci legislativy jsou si těchto nedostatků, nesrovnalostí a nejasností vědomi a v současné době **vyvíjejí snahy o úpravu těch vyhlášek, které souvisejí se speciálními vzdělávacími potřebami dětí s úmyslem definovat a zahrnout do vyhlášky i tzv. sociální handicap.** Je totiž zřejmé, že náklady na vzdělávání dětí ze sociálně ohrožujícího prostředí jsou vyšší a školy by na jejich vzdělávání neměly doplácet. Zároveň to však, podle D. Stehlíkové, znamená **vývoj dalších kontrolních mechanismů** zaměřených na to, jak školy a také např. rodiny využívají případný studijní či žakovský příspěvek. Podle bývalé ministryně nelze na žáky ze sociálně ohrožujícího prostředí pohlížet jako na ty, které by nezbytně potřebovali speciální pomůcky. Potřebují ale specifické tempo a styl předávání informací a vyžadují důsledné uplatňování jistých pravidel (v této souvislosti uvádí pak konstruktivistickou pedagogiku a vybranou techniku výuky) (dostupné na: <http://www.dzamilastehlikova.cz/8373/185/clanek/zaci-ze-socialne-ohrozujiciho-prostredi-potrebuji-specificke-tempo-a-styl-predavani-informaci/>).

Podle současného ministra školství O. Lišky připravuje MŠMT ČR **změny na podporu dětí ze sociálně znevýhodněných rodin**. Plánuje například **rozšířit možnost návštěvy přípravných ročníků základních škol z jednoho roku na dva**. Chce **zvýšit platy asistentů pedagogů, aby stoupl jejich počet, a plánuje také usnadnit přechod těchto žáků ze základních škol na střední**. Zlepšit možnosti přístupu romských dětí ke vzdělání lze v České republice, podle ministra školství O. Lišky, i po zavedení různých vládních programů na jejich podporu, **jen postupně a pomalu**. Romové proto budou podle něj moci chodit do běžných základních škol podobně jako většinová populace teprve za několik let (dostupné na: www.ctk.cz).

Ministerstvo školství plánuje zlepšit postavení dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Chystá několik změn, které by měly zejména romským dětem pomoci ve vzdělávání. O. Liška se připojuje se k přesvědčení, že romské děti zařazené do vzdělávání v režimu, který je určen pro děti s lehkým mentálním defektem, mají podstatně omezenější možnosti studovat na středních školách a romské rodiny si mnohdy také nejsou vědomy rizik takového zařazení a vyžadují je. Za problém považuje také školní neúspěchy romských dětí. Pokud se tyto děti dostanou na střední školu, často ji předčasně opouštějí. Dosud neexistují přesné statistiky, kolik romských žáků je skutečně v různých typech škol. Bývalý náměstek ministra D. Lužný je přesvědčený, že v první řadě je nutné získat relevantní výzkumná data. **Není možné vyhýbat se některým statistikám z obavy, že by mohly být vykládány rasisticky** (dostupné na: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=609268>).

V posledních letech se také v souvislosti se vzděláváním (nejen) romských dětí zavádí pojem **inkluzivní škola**. Inkluzivní škola podporuje sebeúctu svých svěřenců, dbá o možnosti uplatnění každého žáka a úzce spolupracuje s rodiči. Je nutné každému dítěti zajistit přístup k co nejlepšímu a nejkvalitnějšímu vzdělání. Některé výzkumy dokladují, že výsledky žáků nezávisejí tolik na rodinném zázemí, jako spíše **na kvalitě vzdělávacího systému**. V České republice stále platí, že má-li dítě motivované rodiče a dobré rodinné zázemí, má daleko větší šance získat kvalitní vzdělání než dítě, které je stejně nadané, ale rodinná podpora z jakýchkoli důvodů chybí. Nejdůležitější je zadání společnosti, po kterém musí následovat podpora školám ze strany MŠMT ČR a jeho přímo řízených organizací, zřizovatelů, externích organizací. Inkluzivní škola by měla být vystavěna na následujících principech (dostupné na <http://www.novinky.cz/clanek/152156-inkluzivni-skola-dava-sanci-i-znevychodnenym-detem.html>):

- Začít již kvalitním předškolním vzděláváním a pomocí rodičům při výchově a vzdělávání jejich dětí.
- Aktivní výuka s individuálním přístupem a podporou zodpovědnosti za vlastní učení.
- Snížení jazykového znevýhodnění a podpora porozumění vyučovacím jazyku v počátcích nejlépe prostřednictvím asistentů ovládajících jak jazyk původní, tak vyučovací dětem usnadní porozumění vyučovací látce a podpoří rychlejší začlenění do kolektivu.
- Soustředění požadavků na děti výhradně do vyučování a zajištěním odpolední přípravy odpadá znevýhodnění dítěte vlivem nedostatečně motivovaných rodičů.
- Spolupráce s terénními pracovníky a romskými asistenty škoře pomůže seznámit se s prostředím dítěte a snadněji komunikovat s rodiči.
- Důležitým krokem je podpora sebeúcty a sebepoznávání dítěte – nesnižovat nároky na dítě předčasně například zařazením dítěte do zvláštní (praktické) školy.
- Pro průběh a kvalitu vzdělávání má klima školy zásadní význam – překonání predsudků, prevence rasismu, jednotlivé vztahy.
- Neméně zásadním bodem je také personální politika školy – investice do dalšího vzdělávání pedagogů a pravidelné poskytování zpětné vazby, sdílení zkušeností s jinými školami a organizacemi.
- Inkluzivní škola zajišťuje a rozvíjí mimoškolní aktivity jako důležitou nadstavbu pro další podporu talentu a nadání kteréhokoliv žáka školy – například ve spolupráci s různými organizacemi či dobrovolnickými aktivitami.
- Podpora profilace a volby povolání – posílit motivaci pro další vzdělávání a podpořit rozvoj talentu se školám daří prostřednictvím volitelných předmětů a kariérového poradenství.

Zásadní úskalí, podle zmíněného zdroje, proč školy běžně neintegrují sociálně a kulturně znevýhodněné žáky, spočívá v nedostatečné motivaci ze stran zřizovatele a v neuspokojivých podmínkách a zdrojích, se kterými se mnohé školy potýkají.

Navrátil a Šimíková (2002) zmiňují, že o vzdělání lze hovořit jako o druhé socializaci, která poskytuje vzdělávaným takové vlastnosti a dovednosti, které jsou

žádané později na trhu práce. Při pomoci obyvatelům, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, je třeba:

- podpora romské asistence na školách, kde se vyskytují romské děti,
- podpora nultých ročníků,
- podpora předškolní výchovy dětí,
- soustavná sociální práce s rodiči dětí,
- podporovat volnočasové aktivity romských dětí, které rozvíjejí jejich osobnost a specificky schopnost užívat český jazyk,
- podpora rodičů romských dětí pro členství ve školních radách,
- vítat experimentální pokusy o přizpůsobení „běžného režimu výuky“ potřebám romských dětí,
- finančně podporovat studium dětí (dle možností na všech typech škol).

Vhodnými prostředky jsou např. nultý ročník, dětské (a mládežnické) nízkoprahové kluby či komunitní programy pro děti a mládež (volnočasové aktivity).

Efektivní pomoc obyvatelům, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, pak může být realizována pouze při součinnosti:

- romských asistentů,
- romského poradce,
- terénních sociálních pracovníků,
- pedagogů,
- představitelů romské komunity,
- komunitních center,
- pedagogicko-psychologických poraden.

Autoři však také zmiňují dilema, které zůstává otevřené: zda je lepší a efektivnější vzdělávat ve vlastních školách, neboť ve školách českých ztrácejí vzděláním v svou kulturu (Navrátil, Šimíková, 2002).

K problematice vzdělávání romské populace je také organizována řada **konferencí a jiných setkání odborníků**. Například Evropská konference o edukaci Romů se konala v dubnu 2008 v Bratislavě a zaměřila se na vzdělávání romských dětí napříč Evropou. Výstupy z konference potvrdily, že vzdělávání je nejvýznamnějším prvkem směřujícím k pozitivním změnám v životě Romů směrem k profesním perspektivám,

neboť kvalitní vzdělání zvyšuje zaměstnanost a zaměstnatelnost této národnostní menšiny (Gulová, 2008). Podobně Evropské centrum pro práva Romů (ERRC), Romský vzdělávací fond (REF), Open Society Fund Praha a koalice neziskových organizací Společně do škol uspořádaly mezinárodní konferenci Vzdělání bez bariér – Romské děti v České republice, která se konala 12. a 13. listopadu 2008 v Praze. Tato konference byla jednou z příležitostí dozvědět se, do jaké míry současné školství zajišťuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny (dostupné na: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_5176).

Na místní, regionální, národní i mezinárodní úrovni se realizují **řady projektů** za podpory MŠMT ČR, Evropských fondů a jiných nadací. Tyto projekty jsou realizovány jak ve školských institucích (základní, střední či vysoké školy), tak i v řadě neziskových organizací a sdruženích. Mnohé z těchto krátkodobých či dlouhodobých projektů i jejich donátorů a realizátorů jsme zmínili v předchozí části textu. Problémem jsou projekty, které jsou často skvělé, ale **málokdy dostatečně udržitelné, aby přinesly dlouhodobější výsledky**. Určitá kritika zaznívá i k dotačním titulům, které se vypisují na omezenou dobu – příkladem může být právě financování asistentů pedagoga (Gulová, 2008).

Navrátil a Mattioli (2001) k otázce poskytování pomoci Romům v oblasti vzdělávání zmiňují, že každý, kdo se rozhodne pro spoluúčast při řešení zmíněného problému, by měl respektovat klíčové determinanty účinnosti jakékoliv pomoci, k nimž patří:

- ochota jedince nebo skupiny přijmout nabízenou pomoc,
- schopnost jedince, skupiny využít této pomoci.

Pokud totiž učící se žáci či dospělí nejsou z jakýchkoliv důvodů ochotni pomoc přijmout, reagují na ni buď formálně nebo negativně nebo na ni nereagují vůbec. V případě, že ji přijmou a v průběhu činnosti zjistí, že ji nejsou schopni využít, je jejich konečný vztah k nabízeným prostředkům stejný jako v prvním případě. **Ve hře tedy není jen otázka nabízení pomoci, ale také jejího přijímání.**

3. Specifika vzdělávání Romů z pohledu vzdělavatelů – empirická část

Z předchozího textu je zřejmé, že vzdělávání Romů je důležitou součástí, resp. podmínkou jejich uplatnitelnosti na trhu práce a úspěšné integrace do majoritní společnosti. Vzdělávání Romů má řadu specifík a jejich poznání je zásadní podmínkou pro navrhování různých opatření a vytváření koncepcí rozvoje vzdělanosti romské populace. Následující část práce je věnována popisu a výsledkům empirického šetření zaměřeného na problematiku vzdělávání Romů – dospělých i dětí.

3.1 Cíle šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření, které popisujeme v této části, bylo **identifikovat hlavní specifika vzdělávání Romů z pohledu jejich vzdělavatelů.**

3.2 Konceptuální rámec

V našem šetření vycházíme z poznatků, které byly popsány v teoretické části této práce. Předpokládáme, že vzdělávání Romů má svá specifika, kterým je třeba věnovat zvláštní pozornost. Tato **specifika jsou důsledkem působení jak biologických, tak i sociálních faktorů.** Romové jsou nositeli kultury, která se váže k jejich etniku, a je tedy velmi pravděpodobné, že budou mít celou řadu specifických potřeb, pokud jde o učení a vzdělávání. Tyto potřeby však nejsou vždy brány v úvahu, a to ve vzdělávání jak dětí, tak i dospělých. Nejde jen o specifika kognitivních procesů a postupů, resp. způsobů poznávání, svou významnou roli zde sehrávají bezesporu i emoční a motivační faktory, které ovlivňují prožívání i chování Romů v průběhu jejich učení, resp. vzdělávání. V důsledku specifických očekávání a hodnot, zaujmají Romové ke vzdělávacím aktivitám specifické postoje (viz. teoretická část práce). Zajímala nás jak specifika aktivního procesu ze strany vzdělávaných (**procesy učení**), tak i aktivity ze strany vzdělavatelů (**procesy vzdělávání**). Od specifík učení pak postupujeme ke specifikům vzdělávání, abychom naplnili hlavní cíle práce. Pokud tedy naši vybraní vzdělavatelé upozorňovali na některá specifika v učení romských dětí nebo dospělých, ptali jsme se: *Co vyřčená specifika, která se týkají jejich učení, znamenají pro vzdělávání – tedy co to znamená pro nás jako vzdělavatele?*

Ve výzkumném šetření jsme se chtěli zaměřit především na specifika, která se váží k romskému etniku obecně, a tak bylo nutné brát v úvahu působení jak biologických, tak i sociálních faktorů. Jejich odlišení není vždy dobře možné. Lze předpokládat, že mnoho z romských dětí i dospělých, o kterých hovořili naši informanti (pojem informanti viz např. Hendl, 1999), pochází ze sociálně znevýhodňujícího prostředí² (viz také teoretická část práce), nicméně v našem výzkumu jsme tento faktor nerozlišovali. Naším záměrem totiž není sledovat faktory vzdělávání dětí (mladistvých) ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ale brát v úvahu pokud možno všechny faktory, které se váží k romskému specifiku obecně, ať již jde o faktory biologické či sociální. Pokud bychom chtěli brát v úvahu zejména vliv sociálního handicapu na vzdělávání, museli bychom nejprve diskutovat otázku **vymezení sociálního handicapu** (např. Džuka, Kovalčíková, 2008).

Předpokládali jsme, že zkušení vzdělavatelé (edukátoři, srov. Průcha, 1997), kteří mají zkušenost se vzděláváním romské populace, dokážou řadu specifík učení a vzdělávání Romů identifikovat a pojmenovat. Dokážou také odlišit romské etnikum podle jeho specifických znaků, tj. dokážou sami identifikovat cílovou skupinu.

V šetření se zaměřujeme jak na vzdělávání dospělých jedinců, tak i dětí – odlišení vzdělávacích specifík pro jednotlivé skupiny (dospělí – děti) je pak naznačeno přímo v interpretacích. Mnohá ze specifík jsou společná jak dětem, tak i dospělým. Vybraní vzdělavatelé jsou tedy lektoři působící v celoživotním vzdělávání a učitelé škol. Bylo by podstatně jednodušší zaměřit se pouze na stádium školního vzdělávání romských dětí, neboť bychom snáze našli výzkumný vzorek účastníků – patrně téměř všichni učitelé základních škol mají totiž nějaké zkušenosti se vzděláváním romských dětí. Naším záměrem však bylo brát v úvahu také vzdělávání mladistvých a dospělých, neboť právě toto vzdělávání je v odborné literatuře podstatně méně popsáno a zaslouží více výzkumné pozornosti. Vzhledem k problémům s počtem relevantních respondentů, resp. informantů/účastníků výzkumu jsme zvolili **kvalitativní metodologii** (Hendl, 1999; Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

3.3 Výzkumné otázky, metody šetření a výběr účastníků výzkumu

Ve vztahu k cíli výzkumu jsme za využití dostupných poznatků k tématu formulovali hlavní a vedlejší výzkumné otázky, na které jsme se zaměřili v interpretacích a diskusi.

² Používáme tento pojem podle autorů Džuky a Kovalčíkové (2008, s. 633 an.).

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaká jsou specifika vzdělávání romských dětí a dospělých z pohledu jejich vzdělavatelů?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaká jsou specifika vzdělávacích potřeb Romů z pohledu jejich vzdělavatelů?
- Jaká jsou specifika motivace Romů k učení z pohledu jejich vzdělavatelů?
- Jaká jsou specifika postojů a chování Romů při vzdělávacích aktivitách z pohledu vzdělavatelů?

Vedlejší otázky se staly osou hloubkového rozhovoru.

Ke kvalitativnímu šetření jsme použili metodu **hloubkových rozhovorů**. Za pomoci vedlejších výzkumných otázek jsme vytvořili strukturu, resp. tři oblasti dotazování: **vzdělávací potřeby a očekávání, motivace ke vzdělávání, postoje a chování ve vzdělávacích aktivitách**. Zvolili jsme techniku postupného dotazování, kladli jsme téměř výhradně otevřené otázky, pomocí kterých jsme se následně dotazovali na detaily. Šlo tedy o polostrukturované hloubkové rozhovory, při kladení otázek jsme reagovali na již vyřčené.

Příklad:

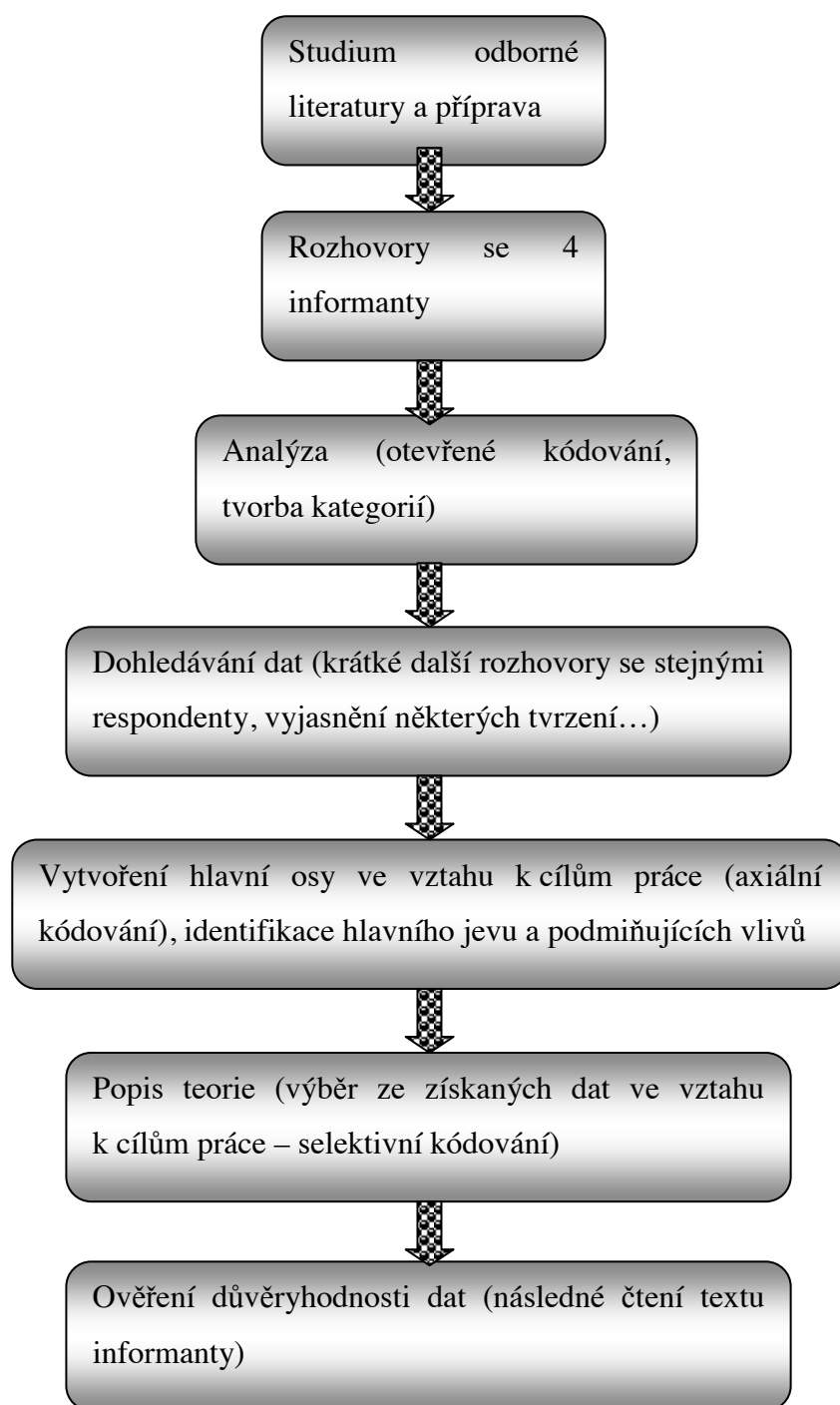
Výzkumník: Čím je specifická motivace romských dětí k učení?

Učitelka: Někdy mám pocit, že hlavní roli hrají jejich zájmy. Pokud se o věc nějak přímo nezajímají a nemají s ní praktickou zkušenost nebo ji nepotřebují k životu, pak se vůbec o učení nezajímají.

Výzkumník: Můžete říct nějaký příklad? ...

Základní rozhovor s každým z vybraných informantů (účastníků) trval 60-70 minut. Na tyto „hlavní“ rozhovory pak v nejednom z případů navazovaly kratší verze rozhovorů a e-mailových kontaktů, ve kterých jsme účastníky žádali ještě do-vysvětlení k některým údajům, pojmům, resp. nejasnostem, které se vynořily až v průběhu analýzy rozhovorů. Všechny rozhovory byly nahrávány na MP3 přehrávač a poté přepsány a analyzovány pod inspirací zakotvené teorie (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Postup naznačuje následující schéma.

Schéma postupu při výzkumu



V kvalitativních postupech jde vždy o tvořivou práci výzkumníka a výsledky zahrnují subjektivní porozumění tématu. Proto je užitečné zvolit některé techniky, které podporují důvěryhodnost výsledků (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). V našem případě jsme získané výsledky práce dali k dispozici našim účastníkům výzkumu (učitelům,

lektorům), aby se k věci vyjádřili. Jejich postřehy (kterých však nebylo mnoho a všichni se připojili k výsledkům našeho výzkumu) jsme zahrnuli do diskusí.

3.4 Výběr účastníků výzkumu

Jde o kvalitativní výzkum, proto nebudeme používat pojmu respondent, ale informant nebo účastník výzkumu (Hendl, 1999; Švaříček, Šedová a kol., 2007). V našem případě jde o vzdělavatele, resp. edukátory. Do výzkumu jsme vybrali 4 účastníky, z nichž byly dvě učitelky druhého stupně základní školy a dva lektory (jeden muž a jedna žena) působící v celoživotním vzdělávání. Kritéria jejich výběru byla následující:

- dobrá (několikaletá, opakovaná) zkušenost se vzděláváním Romů,
- zkušenost také se vzděláváním běžné populace, aby měli možnost srovnání.

Pohlaví, věk, obor vzdělávání či místo působení (z hlediska geografického) vzdělavatelů nehrály roli, požadovali jsme však nejméně jejich pětiletou praxi ve vzdělávání. Šlo o následující osoby, jejich křestní jména byla změněna:

1. *Marta* – učitelka na 2. stupni základní školy, 55 let, 30 let praxe na běžných základních školách. V současné době působí v běžné základní škole umístěné v rizikové lokalitě velkého města, ve škole je téměř 90% romských žáků. Vyučuje matematiku a fyziku, má vystudovanou také speciální pedagogiku.
2. *Petra* – učitelka na 2. stupni základní školy, 35 let, 7 let praxe v běžné základní škole. Tři roky působí ve škole se zvýšeným počtem romských žáků. Vyučuje tělesnou výchovu a občanskou výchovu.
3. *Martin* – inženýr, 45 let, je lektorem v oblasti výpočetní techniky, dlouhodobě spolupracuje s občanských sdružením, které nabízí rekvalifikační kurzy především romským občanům, zejména již v dospělém věku.
4. *Romana* – speciální pedagožka, učitelka českého jazyka, 38 let, 6 let působí jako lektorka v rekvalifikačních kurzech v oblasti rozvoje sociálních dovedností a rozvoje jazyka pro soukromou vzdělávací agenturu. Působí v rekvalifikačních kurzech pro úřady práce.

Všichni účastníci byli seznámeni s cílem výzkumu.

3.5 Získaná data a jejich interpretace

V následující části zpracováváme data ze všech čtyř hloubkových rozhovorů. Přepisy rozhovorů jsme podrobili kvalitativní analýze, pro kterou jsme se inspirovali v relevantních kvalitativních postupech (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Ve fázi prvního kódování rozhovorů (otevřené kódování) jsme identifikovali řadu důležitých pojmů a jevů, které jsme v následujícím kroku kategorizovali do níže uvedených skupin. Tyto kategorie jsme pojmenovali a popsali v souladu s autentickými výpověďmi účastníků výzkumu, které uvádíme u každé z kategorií. Rozhodli jsme se zpracovávat zkušenosti vzdělavatelů dospělých a dětí společně, protože vzdělávání dospělých i dětí romského původu bude mít patrně celou řadu společných aspektů, i když některé z nich interpretujeme odděleně; specifika vzdělávání dospělých či dětí však průběžně zdůrazňujeme a věnujeme jim zvláštní pozornost. Jsme si vědomi toho, že získaná data není možné zobecňovat a mají jen velmi omezenou přenositelnost. **Neaspirujeme tedy na kvantifikaci, závěry formulujeme spíše jako pravděpodobné jevy a snažíme se naznačit jejich souvislosti a okolnosti jejich působení.**

Hlavní kategorie týkající se specifika vzdělávání Romů jsou – podle naší analýzy – sledující:

- *Problémy s adaptací*

Vzdělávání romských dětí a dospělých mohou ovlivňovat, podle vybraných vzdělavatelů, problémy s adaptací. Znamená to přizpůsobení se pravidlům a struktuře vzdělávání, kterou předkládají vzdělávací instituce. Zejména u dětí (ale nejen) jde také mnohdy o hygienické návyky, návyky týkající se ranního vstávání, dodržování časových limitů, plnění úkolů a zadaných podmínek apod. Romské děti někdy nenavštěvují předškolní zařízení a ani nulté (přípravné) ročníky základních škol, které mohou, pokud jde o pravidla, mnohému napomoci. Na problém s adaptací je však ze strany vzdělavatelů upozorňováno, i pokud jde o dospělé jedince. U dětí jde pravděpodobně o zatím nedostatečně upevněné návyky – pravidla školy jsou v mnohém jiná než pravidla rodiny, ve kterých dosud trávily převážnou část času – u dospělých je tato otázka jistě složitější.

Marta:

U romských dětí je třeba klást důraz na dodržování hygienických a společenských návyků. Jde o problém, který je častý i u starších dětí.

Hana:

Prostředí, ze kterého tyto děti pocházejí, je často sociálně a kulturně znevýhodněné. Proto mají děti problémy s adaptací ve škole, s dodržováním pevného programu a struktury.

Hana:

První měsíce ve škole se snažím být přísná a nekompromisní a nastavuji pravidla.

Martin:

Opakovaně se stávalo, že dlouho trvalo, než jsme se vůbec všichni sešli, každý přišel, kdy chtěl a odcházel podle potřeb. Časté jsou výmluvy, různé a mnohdy zcela banální omluvy, absence. A to i u těch, kteří vydrží chodit celý kurz. Jakoby měli pořád nějaké problémy – spíš si to ale neumí zařídit tak, aby dali přednost prioritě. Nebo to pro ně možná priorita není... nebo se v těch svých prioritách prostě nevyznají.

Pokud jde o adaptaci týkající se řízení chování a dodržování základních pravidel (hygienických, poslušnost...), je patrně typičtější pro mladší populaci a učitelé problémy s adaptací spontánně zmiňují. Pokud jde o dospělé, lektori zmiňují spíše nedochvilnost, absence, větší problémy s dodržováním pravidel týkajících se splnění povinnosti pro obdržení certifikátů apod. Lze však předpokládat, že návyky jsou úzce propojeny s volními vlastnostmi, které jsou jádrem jedné z dalších kategorií.

- *Problémy s volními vlastnostmi*

Na úspěšnost učení a vzdělávání mají bezesporu velký vliv volní vlastnosti jedince a zejména na vůli závislé takové charakterové vlastnosti, které jsou popisovány jako vztahy a postoje k práci, úkolům (např. Nakonečný, 1997). Jde zejména o vytrvalost, píli, svědomitost či pečlivost. Zdá se, že pokud Romové nevidí rychlý efekt svého snažení nebo pokud se jim zdá cíl velmi vzdálený či úspěch nedosažitelný, snahu rychle vzdají.

Hana:

Nejtěžší je uvědomit si jejich neochotu a pracovat s ní. Jejich neochotu se něčemu novému naučit, pracovat. Někdy mám pocit, že jde o nechuť k čemukoliv a nezájem o cokoliv. Z hlediska učitele je však třeba s takovým nezájmem a neochotou ... vynaložit – a třeba i dlouhodobě – to bývá největší kámen úrazu...nějaké úsilí, pracovat.

Martin:

Je nutné získat zájem a hlavně jejich důvěru v úspěch. Když se vám to podaří, je práce velmi užitečná a z pokroků mám fakt radost. Musím jít po malých krůčcích, pořád jim dokladovat, co už umí, a říkat, k čemu jim to může sloužit, chválit. Jak vidí úspěch, že to jde, tak se chytnou a už je to dobrý.

Romana:

Děti nerady vyvíjejí námahu k plnění úkolů. Někdy se třeba něco podaří začít, ale chybí vytrvalost věci dokončit. Jak trvá úkol příliš dlouho, už se jim nechce k němu vracet.

Marta:

Když se snažím výuku nějak zpestřit, tak jim třeba řeknu, ať si vyrobí nějakou pomůcku – třeba pravítko, na které si mohou nalepit obrázky, fotky...; oni jsou celí nadšení, hrrr na to a za pět minut je uděláno. Hrůza... pak to odloží a už je to nebaví.

Vzbudit důvěru v úspěch může být velmi důležitou složkou a specifikem vzdělávání romských dětí i dospělých. Problémy s vytrvalostí mohou pramenit z nedostatku sebedůvěry, ze špatné předchozí zkušenosti, když se jim nedařilo dosáhnout úspěchů. Svou roli sehrává nedostatečné sebeřízení, problémy v sebekontrolě, emoční nezdrženlivost a netrpělivost.

- *Specifika zájmů*

Vytrvalost, tj. trvalé volní úsilí a déletrvající snaha souvisejí s motivačním úsilím a tedy i se zájmy jedinců. Zdá se, že zájmy Romů jsou obvykle velmi úzké a mají také svá specifika, která již byla popisována v teoretické části práce. Tato specifika se podle učitelů promítají i do ochoty Romů vzdělávat se.

Marta:

Romské děti jsou většinou hudebně i pohybově nadané – to lze využít i pro motivaci ke vzdělávání. Dá se toho využít při začleňování do kolektivu a k motivaci něco dokázat, ukázat, že něco umí.

Romana:

Největším problémem je nadchnout je pro něco, o co oni sami nejeví zájem. Moc se jim nechce pracovat na něčem, co je hned v počátku nezaujme. Vzbudit zájem je tedy jeden z nejdůležitějších úkolů.

Marta:

Nejtěžší je získat zájem, přesvědčit je o potřebnosti vzdělávání. Snažím se každou hodinu udělat zajímavou, jak jen to v matematice jde. Máme možnost pracovat s počítači a interaktivní tabulí a hodně toho využíváme. Práce s počítačem je hodně motivuje.

Hana:

Problém je motivovat a vzbudit zájem. U romských dětí je to snad ještě výraznější než u jiných dětí. Snažím se do výuky zařadit soutěže a čas pro odpočinek a volnou hru. Zkoušela jsem šesťáky i zklidnit relaxací, abych je nějak zaujala. Jednou si jeden chlapec po mém příchodu lehl na lavici a řekl: „Zklidněte si nás“.

Martin:

O počítače mají většinou zájem, někdy do toho jdou fakt s nadšením, technologie je většinou přitahují. Ale když jim to zpočátku nejde, je to těžké udržet tento zájem. Když však potom udělají nějaký pokrok a zjistí, že už zvládnou hodně praktických věcí sami, zájem začne fungovat. Pak je radost, když přijdu na kurz a oni už tam někteří sedí a surfují po internetu, píšou si maily a tak.

Zájmy romských dětí i dospělých často směřují do oblasti hudby, tance a některých druhů sportů, zejména úpolových. Zájem mnohých Romů však také přitahují nové technologie a zejména informační technologie: auta, televizory, audiotechnika, mobilní telefony a také počítače. Počítače jsou však mnohdy náročné právě na vytrvalost – naučit se ovládat počítač a jeho rozmanité funkce vyžaduje více času a trpělivosti než např. ovládnání mobilního telefonu či televizoru. Počítače v celé jejich rozmanitosti pak někdy zůstávají nedostupné nebo jsou jen velmi omezeně využívány (např. pro hry), neboť práce s nimi nemá tak rychlý efekt jako např. telefony (spojit se s někým, vytvořit fotografii apod.). Pokud Romové objeví rychlý efekt a praktickou užitečnost technologie, dokážou ji, podle vzdělavatelů, poměrně rychle ovládnout.

- *Kognitivní zpracování a jazykové předpoklady*

V odborné literatuře se nezdá setkávat se snahami popsat specifika jazykové a kognitivní (i intelektové) výbavy romského etnika (viz teoretická část práce) a jejich vliv na učení a vzdělávání. Lze tedy předpokládat, že Romové mají odlišné cesty kognitivního zpracování informací a nejde přitom jen o běžné individuální odlišnosti, ale i o odlišnosti podmíněné biologicky a kulturně. Dotazovaní vzdělavatelé zmiňovali ve svých výpovědích také právě kognitivní a jazykové aspekty vzdělávání Romů.

Marta:

Pokud vás respektují a vnímají, dokážou překvapit. Upoutat pozornost, dokázat, aby vůbec vnímali, je někdy nadměru těžké.

Hana:

Vzdělávat romské děti je náročný, nikdy nekončící kolotoč. Je nutné si vypěstovat kila trpělivosti a zvyknout si na to, že co se jednou naučí, druhý den neumí a je nutné to znovu a znovu opakovat. Mám možnost srovnávat romské děti s neromskými. Když něco vysvětlím neromskému dítěti, jsem překvapená, že ony si to druhý den pamatují. Tohle se mi zdá velmi důležitý rozdíl. Nevím, jestli je to o paměti nebo jen nesoustředěnosti a nezájmu...

Martin:

Je potřeba vnímat jejich myšlenkové pochody a přizpůsobit se jim. Zcela určitě musí nastoupit jednodušší komunikace – žádné odborné termíny a vše „po lopatě“.

Ale po zkušenostech v rekvalifikačních kurzech mi to nečiní žádné problémy. Je třeba také častější opakování, motivace a pochvaly.

Marta:

Problémem je velký počet romských žáků ve třídě se sníženou schopností vzdělávání, s poruchami učení a chování apod. To pak práci komplikuje, ale lze to rychle odlišit. Možná je ten zvýšený počet handicapů také určitým specifíkem. Pokud děti úkolu porozumí a máme možnost pracovat individuálně nebo v malé skupince, práce se daří.

Zdá se, že významnou roli v této kategorii hraje zmiňovaná snížená schopnost zapamatování, která však může mít svůj základ v nedostatečné koncentraci na problém, možná i vlivem nedostatečného zájmu, resp. motivace k učení. Vzdělavatelé však zmiňují problém se zapamatováním i takových věcí, o které děti (dospělí) zájem jevíli. Svou roli sehraává také otázka porozumění úkolu; jazyková odlišnost, resp. ne vždy dobrá znalost českého jazyka ve všech jeho detailech může být příčinou snížené citlivosti k celé řadě pojmů a jejich odlišného chápání.

- *Rychlá využitelnost naučeného*

Z teoretické části práce je zřejmé, že pro Romskou populaci je důležitý život a dění v přítomnosti, a to může mít bezesporu své důležité implikace i do vzdělávání. Patrně ještě více jak u běžné populace je důležité propojovat vzdělávání s praktickými dovednostmi, teoretické vzdělávání má menší naději na úspěch – míří totiž do jen obtížně hmatatelných a představitelných jevů, do budoucnosti.

Martin:

Vzdělávání je třeba propojit s jasným užitekem. Například v počítačovém vzdělávání je třeba jasně informovat, že jim počítače mohou pomoci najít si práci a komunikovat skrze internet. Samozřejmě, že to zvyšuje i obecně jejich gramotnost a zvyšuje jejich šance na trhu práce, ale to není jasný a hmatatelný užitek.

Hana:

U romských dětí je třeba rozvíjet především základní praktické dovednosti potřebné pro běžný život. Mohou to být běžné věci v domácnosti, prostě to, co si dokážou představit a s čím mají zkušenost. Pak teprve se lze od toho odpíchnout dál.

Romana:

Přínos vzdělávání, které jim poskytujeme, je také v tom, že se snažíme nastartovat potřebu vzdělávat se. Propojit vzdělávání s konkrétním užitekem.

Důležité a smysluplné vzdělávání je především takové, které je rychle využitelné v běžném životě. Vzdělávání pro budoucnost, resp. vzdělávání pro rozvoj osobnosti

v širokém slova smyslu není patrně pro Romy preferovanou hodnotou. V této souvislosti se tedy nabízí otázka, do jaké míry je teze „*zvyš si vzděláváním kvalifikaci, najdeš snáze práci*“, která je romským nezaměstnaným s nízkou kvalifikací často předkládána, vlastně relevantní. Patrně smysluplnější a efektivnější postup je: vzdělávej se v tom, co potřebuješ bezprostředně pro svou práci – tam je možné vidět okamžitý efekt, který může motivovat k dalšímu vzdělávání. Opačný postup: nejprve práce a pak vzdělávání zaměřené na konkrétní pracovní problémy (se kterými se pracovník setkává a dokáže si je tedy představit) je však – vzhledem situaci na trhu práce a vzdělávacímu systému – ne vždy nereálný (i když ne zcela vyloučený). Ideální by byl propojený postup vzdělávání a práce (ten je v některých zemích realizován, jde o rekvalifikaci spojenou se zaměstnáním na zkrácený úvazek, např. Francie). Konkrétní pracovní problémy a úkoly pak startují potřebu vzdělávat se v konkrétních oblastech.

- *Účelovost chování a emoce*

Rozhovory naznačují, že se do učení a vzdělávání mohou promítat také specifická emotivita Romů a jejich tzv. účelové chování s emocemi úzce provázané. Účelovost chování je (vzdělavateli) označováno jako snaha jedinců formálně naplnit požadavky okolí, přitom však především naplnit své, navenek skrývané potřeby a zájmy. Snahu navenek plnit požadavky a očekávání okolí bez vnitřního přesvědčení vykazují již děti školního věku (Vágnerová, 2000).

Hana:

Děti jsou dobří herci a někdy je problém je prokouknout. Důležitou roli u nich hrají emoce a někdy je obtížné je zvládnout: hádají se a křičí, dokáží se rozbrečet, nadávat a měnit emoce v rychlých sledech.

Romana:

Typické je účelové chování, zvláště u těch starších, to teda fakt umí.

Marta:

Romský děcka jsou bezvadný. Dokážou dát najevo hodně emocí, škemrají, pochlebují, vyptávají se na naše soukromí, někdy až podlízají... někdy vás fakt udolají, zblbnou, ani se na ně nemůžete zlobit. Pak taky někdy zjistíte, že na vás hráli nějakou boudu. Ale někdy to samozřejmě myslí i upřímně a jsou milí, někdy to však nejde na první pohled poznat. Pak třeba slevíte z nároků...uvěříte jim, že něco nemohli udělat...a tak. Už jsme tak zvyklí na výmluvy, že už to ani nekomentujeme a je jedno, jestli tomu věříme nebo ne.

Romové, podle vzdělavatelů, svým chováním dokážou dosáhnout toho, co sami chtějí, aniž by to vždy navenek jasně proklamovali. Může k tomu přispět i „herecký“

talent mnohých, schopnost využít emocí k dosažení cíle. To se může negativně promítnout do vzdělávání, které navenek přijímají, ale vnitřně nejsou s věcí identifikováni.

- *Nedostatek podpory*

Toto specifikum se vztahuje zejména k dětem, které se bez podpory dospělých neobejdou. Učitelé obvykle (nejen v našem výzkumu) zmiňují nedostatek podpory rodičů, pokud jde o vzdělávání dětí a školu obecně. Škola je mnohdy pojmána jako „nutné zlo“ a každý učitel jako potenciální nepřítel, který jde proti jejich dětem. Vybraní vzdělavatelé tuto kategorii formulovali následovně:

Hana:

Jiným dětem něco vysvětlím a když něčemu nerozumí, vědí, že se musí také snažit a učit se doma. Romské děti se doma zásadně nepřipravují, jejich příprava končí poslední vyučovací hodinou. Někteří si domů neodnáší raději ani učebnice a sešity.

Marta:

Efektivní vzdělávání romských dětí může být jen tehdy, když si rodina plně uvědomuje důležitost vzdělávání a se školou spolupracuje a nejde proti ní. S rodiči je však u nás ve škole kontakt minimální.

Hana:

Nejen děti, ale ani učitelé nemají podporu rodičů. Většina z nich vidí ve škole nutné zlo a děti to samozřejmě napodobují. Romské děti nemají podporu rodiny při vzdělávání, rodina je pouze ochraňuje a hlídá, aby dětem nikdo slovem neublížil, věří interpretacím svých dětí a pak je učitel nepřítel. Problémem je mizivá docházka romských žáků, rodiče omlouvají malichernosti. Pomoc rodiny neexistuje.

Marta:

Škola nabízí doučování, ale děti ani jejich rodiče o to nejeví zájem. Děti se nepřipravují a nemají obvykle potřebné pomůcky.

Obě vybrané učitelky pracují v běžných základních školách s vysokým procentem romských žáků. Lze tedy předpokládat, že drtivá většina z nich nemá doma dostatečně stimulační prostředí, pokud jde o vzdělávání. Rodiče nejsou pro své děti vzorem pro vzdělávání ani práci a nepředávají jim tyto hodnoty. Vliv na efektivitu vzdělávání je tedy zřejmý.

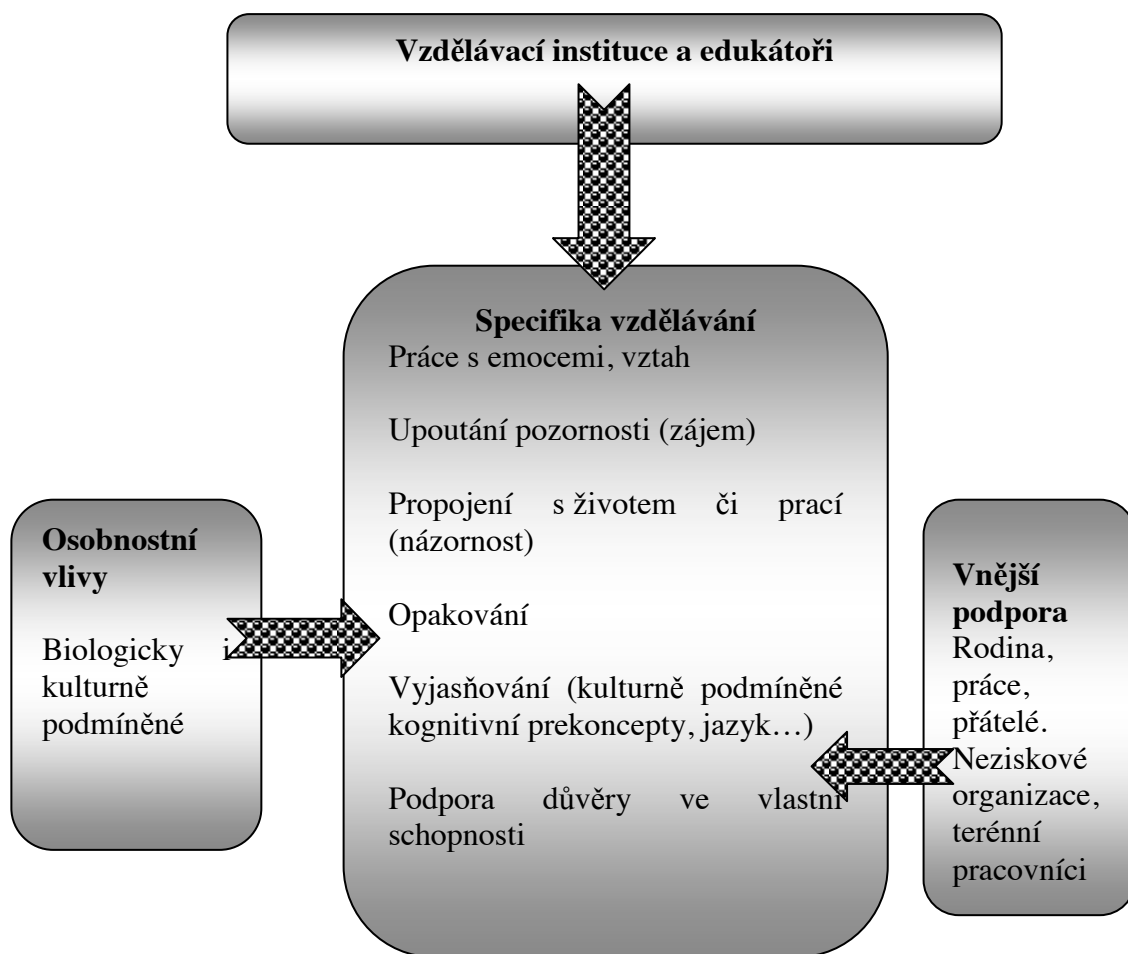
Zmíněné kategorie byly vytvořeny první analýzou odpovědí. Je zřetelné, že vzdělavatelé se spontánně vyjadřovali jak ke specifickým učení romské populace, tak i ke specifickým vzdělávání Romů. I když považujeme tyto procesy za propojené, mýřili

jsme v další analýze k vytvoření hlavních faktorů, které se přímo vztahují k hlavnímu jevu – specifickým a tedy i efektivitě vzdělávání. Jde tedy o kategorii „Jak na to“.

- *Specifika vzdělávání Romů: „Jak na to?“*

Následující část je výstupem z druhého kroku analýzy, ve kterém jsme určili hlavní jev, kterým je „efektivita vzdělávání Romů“. Stěžejní pro cíle práce a také středobodem rozhovorů se stává snaha o nalezení těch faktorů, které mohou přispět k **efektivitě vzdělávání** romských dětí i dospělých. Z analýzy jsme vytvořili základní schéma zobrazující řadu okolností, které souvisejí s hlavním jevem – tedy efektivitou vzdělávání Romů. Připomínáme, že v našem případě jde ve značné míře o Romy (děti i dospělé) ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, avšak z hlediska problematické diagnostiky sociálního handicapu nelze tuto skupinu jednoznačně vymezit.

Schéma vlivů na efektivitu vzdělávání Romů



V následující části detailněji popíšeme některé z identifikovaných vlivů, které spolu souvisejí a do značné míry determinují efektivitu vzdělávání Romů. Lze je tedy považovat za specifika vzdělávání Romů, která jejich vzdělavatelé berou, podle vlastního vyjádření, v úvahu.

Navození přiměřeného vztahu

Učitelky na základních školách hovořily o vztahu se vzdělávanými poněkud v jiné podobě než lektoři dospělých. Lektoři dospělých uváděli především přátelský vztah: to znamená neformální oblečení, nepřetvařovat se, volit neformální jazyk, úsměv apod. To pomáhá navodit vzájemnou důvěru. Vztah důvěry byl zmiňován a chápán jako oboustranný: nejde jen o důvěru účastníků vzdělávání k lektorovi (učiteli), ale jde i o důvěru opačnou – tedy lektora k účastníkům kurzu. A ten, v těchto specifických kurzech, nemusí být vždy samozřejmostí. Učitelky základních škol zmiňovaly především pochopení a empatii (viz dále) a také vztah založený na respektu žáků k učiteli, na pomoci (žákům) a také na plnění požadavků.

Martin:

Zajímavé bylo skloubení lektora-Čecha s posluchači-Romy. První obava zmizela již v prvním dni. Co se týče vytváření mých vztahů k romským posluchačům, byl jsem zprvu velmi opatrný ve slovech, zajímal jsem se v předstihu o cílovou skupinu. Důvěru jsem si získal, domnívám se, nestrojeným přístupem, neformálností, volbou neformálních témat k diskusi třeba i o přestávkách o jejich problémech, vtipy, neformálním oblečení apod.

Marta:

Snažím se k nim najít vztah v těch prvních školních týdnech. Řadu věcí je třeba přehlídnout a být velkorysý, slevit z nároků – jinak to nejde. Ale stále se snažit nastavovat pravidla. Jakmile děti poznají, že jste připravená jim pomoci, tak dokážou být fajn a možná to i ocení ... ale jen v tu chvíli, vděčnost nečekejte.

Romana:

Domnívám se, že vytvoření vztahu romských dospělých k lektorovi je podobné s vytvářením si vztahů ostatních dospělých k lektorovi. Lektor musí umět naslouchat a umět si získat jejich důvěru – jiné kompetence snad ani nejsou třeba. Co je možná specifické, je to, že je třeba nutná dávka tolerance, nadhledu, schopnosti vcítit se do jejich morálních hodnot, umění komunikace a naslouchat.

Martin:

Ač jsem měl zkušenosti se vzděláváním starších lidí v rekvalifikačních kurzech, přistupoval jsem k práci v asociaci s jistou počáteční nedůvěrou, jaké bude vzdělávání starších Romů. Lektor nemůže přistupovat ke vzdělávání, tedy ke svým žákům a posluchačům s předsudky, to je předem ztracené. Platí heslo: chce-li se člověk něčemu naučit, nemůže mu barva pleti v tom zabránit..je třeba volit jednoduchou komunikaci, ani dospělí nemusí všemu rozumět.

Hana:

Velmi pomáhají pochvaly a hovory o problémech, vyslechnout jejich pohled na věc a snažit se je pochopit.

Vždy se najde skupina, která nechce pracovat a nenosí věci apod. ... těch si pak nevšímáme a jim to vadí a pak jsou třeba ochotni se přidat. Nebo jim vyhubuji, ale mám pro ně připravené pomůcky, takže oni vědí, že jim chci pomoci.

Je zřejmé, že vztah v dobrovolném a povinném vzdělávání, mezi dětmi a dospělými a dospělými navzájem se vytváří poněkud odlišnými cestami. V obou případech však jde o důležitou podmínku efektivitu vzdělávání (nejen) Romů. Specifikem však je patrně „více počáteční opatrnosti“, více empatie a tolerance ke kulturním odlišnostem v chování, ke specifikům ve vyjadřování emocí. Se vztahem a důvěrou tedy úzce souvisí schopnost empatie edukátora, umění naslouchat, zajímat se i o osobní život vzdělávaných a podle našich informantů také „trpělivost, klidná hlava a rozvaha“.

Zmiňovaná trpělivost souvisí také s potřebou častěji naučené opakovat a vyjasňovat, volit jednodušší jazyk, počítat s kulturně (nejen individuálně) podmíněnými odlišnými kognitivními postupy. To vše stojí více úsilí a času.

Získat zájem, upoutat pozornost, propojovat výuku s praxí

Dalším specifikem, které má souvislost s efektivitou vzděláváním Romů, je získat pozornost učících se a jejich zájem. Pozornostní návyky (záměrná pozornost souvisí s volnými vlastnostmi) nejsou zvláště v dětství upevněné. Učitelky proto zmiňují individuální výuku či výuku v menších skupinkách jako zásadní předpoklad úspěchu.

Marta:

Pokud vás respektují a vnímají, dokážou překvapit. Upoutat pozornost, dokázat, aby vůbec vnímali, je někdy nadmíru těžké... pokud lze pracovat individuálně nebo v malých skupinkách, tak to jde mnohdy velmi dobře.

Hana:

Pokud vidí užitek, pak jsou nadšení...

Martin:

Hned na začátku mé poslední akce bylo jasné, že dva či tři účastníci byli donuceni úřadem práce k účasti na rekvalifikaci pod pohrůžkou vyškrtnutí z evidence. Ta negativní motivace byla završena v prvních dnech přiznáním těchto lidí, kteří nakonec z kurzu odešli pod záminkou zdravotních důvodů. Ostatní účastníci pak přistupovali ke kurzu s nadšením. Chtěli umět pracovat s počítačem, protože věděli, že to mohou v životě, a nejen v budoucím možném zaměstnání, využít.

Se specifiky kognitivních procesů (potřeba názornosti učení, využívání konkrétních myšlenkových operací), ale také s využitím zájmů souvisí potřeba propojovat výuku s praktickými zkušenostmi a s běžným životem. Vzdělávání a získané poznatky bez rychlého efektu a využitelnosti, tj. pro budoucnost jsou pro Romy spíše bezcenné.

Se vzbuzením zájmu, resp. motivace k učení souvisí také otázka dobrovolnosti vzdělávání Romů. Kurzy celoživotního vzdělávání lze považovat za dobrovolné aktivity, v případě dospělých Romů – nezaměstnaných však může jít o vnucené vzdělávání ze strany úřadu práce. Vzbuzení zájmu a „nastartování potřeby“ vzdělávat se, je pak obtížným úkolem pro lektora a ne vždy se podaří (nedobrovolného) účastníka kurzu „udržet“ po celou dobu jeho konání.

Pokusit se zajistit vnější podporu

Tato podmínka platí zejména pro vzdělávání dětí. Učitelé škol i jiní odborníci opakovaně poukazují na nutnost spolupráce školy a rodiny. Za velký nedostatek a handicap školních dětí považují nezájem rodičů a předávanou nízkou hodnotu vzdělávání z generace na generaci. Také naši dotazovaní učitelé zmiňovali tuto podmínku jako důležitou, mají však jen velmi málo možností, resp. malou šanci přesvědčit rodiče dětí o potřebnosti vzdělávání dětí a o nutnosti dozoru nad plněním povinností.

Hana:

Je třeba působit na rodiče také skrze různé asociace. Máme také k ruce asistenty, kteří pomáhají, doučují, někdy chodí i do rodin, ale kde to nefunguje – stejně nic nezmůžou. Ale je potřeba se pořád snažit... někdy nabízí aktivity i Drom nebo IQ Roma servis a některé rodiny si pomalu zvykají využívat těchto možností. Nemůžeme však počítat, že si Romové najdou cestu ke vzdělávání sami – musí se jim opakovaně nabízet.

Marta:

Protože učíme především žáky, kteří žijí v nepodnětném prostředí, spolupráce s rodiči je minimální. Tam, kde se rodiče zapojují, snaží se a spolupracují, je to hned vidět na výsledcích dítěte.

Jedním z důležitých specifíků vzdělávání Romů – jak dětí tak i dospělých – je tedy úzká spolupráce vzdělavatelů s různými asociacemi, neziskovými organizacemi, terénními pracovníky, romskými asistenty apod. Efektivní by mohla být vzájemná podpora mezi vrstevníky – mezi dětmi i dospělými, ale takovou zkušenost, pokud jde o vzdělávání, naši dotazovaní nezmiňují.

3.6 Diskuse

Popsat specifika vzdělávání romské populace, porozumět jim a identifikovat podmínky efektivity jejich vzdělávání jistě není jednoduchý úkol. Výsledkem takových snah jsou obvykle spíše obecné poznatky, které je třeba aplikovat a reflektovat ve specifických kontextech. Není tedy univerzální, snadno použitelný recept.

Je bezesporu také možné najít řadu paralel se vzděláváním běžné populace i se vzděláváním dospělých – humanistický přístup, respekt k potřebám, poznávání a využívání kognitivních „struktur“, využívání individuálních zkušeností, aktivizace apod. (srov. také Beneš, 2003, Lazarová a kol. 2006 a jiní). Diskuse týkající se vzdělávání Romů musí brát v úvahu zejména biologické a kulturní zvláštnosti tohoto etnika, pohledy těch, které mají se vzděláváním Romů dlouholeté zkušenosti, jsou však velmi cenné, i když jen s největší opatrností zobecnitelné. V následující části rozebíráme odpovědi k jednotlivým výzkumným otázkám.

Jaká jsou specifika vzdělávacích potřeb Romů z pohledu jejich učitelů?

Za významnou specifickou vzdělávací potřebu je třeba pokládat **propojení vzdělávání s praxí/životem, navazování na konkrétní zkušenost**. Vzdělávání pro „rozvoj osobnosti“ může být – vzhledem ke kulturním specifickým romského etnika – jen velmi slabě motivující hodnotou. Vzdělávání za účelem zvýšení kvalifikace tedy nemusí být motivující, ideálním modelem by bylo vzdělávání přímo napojené na potřeby pracovní praxe, kterou si vzdělávaný dokáže představit. Konkrétnost obsahu pak nesouvisí jen s představou jasné a rychlé využitelnosti poznatků, ale patrně také se specifickostí intelektových funkcí Romů (srov. také teoretická část práce). Romové potřebují vidět za vzděláváním **bezprostřední užitek**. Je třeba **klást důraz na názorné myšlení a konkrétní myšlenkové operace**, volit **jednoduchý jazyk**, který je pro Romy srozumitelný, vyjasňovat úkoly, podněcovat dotazování. Významnou roli hraje **neverbalita**.

Dalším z diskutovaných témat, které zaslouží pozornost, je otázka **vztahu učitelů a učících se dětí/dospělých**. Zmíněný vztah je základním předpokladem úspěšného učení (humanistický přístup), vztah romských učících se dětí/dospělých a učitelů/lektorů z majoritní společnosti může být komplikovaný a jistě má svá specifika. Za základní podmínku adekvátního vztahu při vzdělávání romské populace můžeme považovat **trpělivost**, nadhled, empatii a **toleranci** k mnohým odlišnostem, zejména pokud jde o chování. Trpělivost je zmiňována v souvislosti s nutností

opakování probraného učiva, které je pro vzdělávání Romů typické. Tolerance se pak váže zejména k emočním projevům a k některým návykům, které jsou projevem specifické kultury.

Pozornost zaslouží také **vztah** lektora (zejména v aktivitách vzdělávání dospělých) k účastníkům vzdělávání, zvláště není-li vzdělavatel zvyklý vzdělávat romské jedince. Jeho vztah k Romům obecně se bezesporu promítá do jeho práce a je třeba, aby byl tento vztah dobře reflektován. Důležitá je pak snaha učitele/lektora pochopit specifika kultury vzdělávaných.

Jaká jsou specifika motivace Romů k učení z pohledu jejich vzdělavatelů?

Zdá se, že pokud jde ve vzdělávání o **atraktivní téma** (např. počítače) a pokud jsou zvolené zajímavé metody práce, mohou být Romové (děti i dospělí) pro věc **nadšeni**. Specifikem však je problém s udržení této **zpočátku dobře navoditelné motivace**. Snad nejvíce pozornosti tedy zaslouží otázka **vytrvalosti** Romů, jejich schopnost vydržet ve snahách vzdělávat se, udržet si počáteční nadšení, překonat vůlí mnohé z překážek a frustrací, které jsou součástí každého učení. Otázka vytrvalosti by jistě zasloužila více výzkumné pozornosti z hlediska podporujících a inhibujících faktorů. Podle vzdělavatelů je také důležitá **naděje na úspěch**, tedy přímá podpora ze strany vzdělavatelů, práce na malých úkolech, aby děti i dospělí měli (mnohdy po řadě opačných zkušeností) zážitek z daru.

Je zřejmé, že pokud jde o motivaci a volní vlastnosti, je to především **otázka výchovy a rodičovských vzorů** – v tomto ohledu mají vzdělavatelé jen málo možností, jak tyto vlastnosti ovlivnit. Vnější stimulace a podpora (zejména dětí) je podle vzdělavatelů základní podmínkou úspěchu. Lze také předpokládat, že jak úroveň intelektových předpokladů, jazykových schopností, tak i úroveň volních vlastností je determinována kvalitou rodinného prostředí, ve kterém učící se vyrůstá/vyrůstal.

Jaká jsou specifika postojů a chování Romů při vzdělávacích aktivitách z pohledu vzdělavatelů?

Jedním z poznatků z našeho výzkumu, který se vztahuje k postojům a chování ve vzdělávacím procesu a zaslouží odbornou diskusi, je otázka **pozornosti**. Pozornost je kognitivní funkcí, souvisí s nerovným systémem (tedy s biologickými predispozicemi jedince) a u dětí také se zralostí nervového systému (srov. Vágnerová, 2000). Záměrná pozornost, která je důležitým předpokladem pro řízené učení, je však do určité míry

trénovatelná již od dětského věku a souvisí také s kladením požadavků. S udržení pozornosti souvisí také využívání **zájmů** dětí i dospělých, neboť zajímavé téma či činnost spojená s výukou může přitáhnout pozornost. Řada otázek se váže ke specifickým zájmům romského etnika, která by zasloužila hlubší odbornou pozornost. Je však zřejmé, že se u romských dětí i dospělých lze spolehnout obvykle na hudbu, tanec, úpolové sporty a také některé nové technologie, které jsou v běžném životě rychle a snadno využitelné.

Chování v průběhu výuky (zejména u dětí) je pak typicky ovlivněno **málo řízenými emocemi, sebeprosazováním se a účelovým chováním**, které je třeba odhalit a pracovat s ním. V kontaktu obvykle vyžadují užší vztah a neformální komunikaci.

Pro vzdělávání dětí i dospělých platí **nastavení přísných pravidel** a vyjasnění těchto pravidel – je třeba, aby jim vzdělávání dobře porozuměli a uvědomili si následky jejich nedodržování. Vedení vzdělávaných k **přebírání odpovědnosti** za vlastní liknavost, nedůslednost a nedodržení pravidel se zdá být zásadní.

Závěr

Studium života romské populace je tématem často diskutovaným, avšak dlouhodobě aktuálním a pro rozvoj celé společnosti velmi významným. Jde o téma, které obsahuje řadu kontradikcí, množství tabu a rozděluje majoritní společnost na několik táborů. Kritizovány jsou zejména dva krajní, vyhraněné postoje: na straně jedné je to zbabělé „omlouvání“ asociálních projevů mnohých příslušníků romského etnika, schovávání se za obviňování z rasismu, nesmyslnou a mnohdy škodící pozitivní diskriminaci a zbytečné „vyhazování“ peněz za projekty, které mají za následek jen další přebírání odpovědnosti za problémy jiných a prohlubování propasti mezi minoritou a majoritou. Na straně druhé je to extrémní postoj k jakýmkoliv projevům specifické romské kultury, nesnášenlivost, předsudky a opravdový rasismus projevující se násilím a šablonovitým utvářením názorů a postojů k celému romskému etniku. Najít skutečně umírněnou, smysluplnou a hlavně efektivní cestu, jak řešit romskou otázku není jistě jednoduché a především vyžaduje více času, než se původně předpokládalo. Trpělivost, reflexe situace, výzkumné aktivity a z nich vyplývající smysluplné vzájemně provázané a legislativně podpořené koncepce zůstávají výzvou pro všechny angažované, odborníky i laiky, politiky a zákonodárce, příslušníky minority i majority. Nejde o přebírání odpovědnosti, ale o smysluplné vytváření podmínek a vytváření účinné opory.

Odborníci se shodují v názoru, že jednou z nejdůležitějších cest, jak pomoci romské menšině k integraci do majoritní společnosti, k rovnocennému a spokojenému bytí, je podpora vzdělanosti Romů. Je třeba začít u rodin, malých dětí, podpořit školy a jiné vzdělávací instituce a zkvalitnit terénní práci. Na tyto finančně jistě náročné snahy pak musí navazovat celý systém jak sociálních opor, tak i restriktivních opatření, evaluačních a kontrolních mechanismů.

Rozvoj vzdělanosti Romů naráží na řadu nesnází, která jsou důsledkem nejen nastavení tradičních školských systémů, ale zejména řady specifíků, které vzdělávání Romů doprovázejí. Jde o specifika týkající se procesu poznávání, emocionality, motivace (hodnotového systému) vnější podpory apod. Tato specifika jsou jak biologicky, tak zejména sociálně a kulturně podmíněna. A právě skrze jejich poznání, je možné zkvalitnit vzdělávání Romů a také odbornou přípravu těch, kteří se vzděláváním Romů zabývají.

Je třeba zmínit, že (podobně jako u majoritní populace) i mezi Romy jsou a budou vždy takoví, kteří nejsou ke vzdělávání motivovaní a budou se mu vyhýbat. Žádné intervence ze strany vzdělavatelů ani vzdělávacích a jiných institucí je nemohou motivovat a nemohou za ně přebírat odpovědnost. Lektoři i učitelé zmiňují, že za dobu svého působení měli již šanci vychovat mnoho velmi úspěšných lidí romského původu. Podmínkou, podle nich, je smysluplně „nastartovat jejich potřebu vzdělávat se.“ Také naši účastníci výzkumu – učitelé i lektoři - ocenili příležitost reflektovat v průběhu výzkumu svou práci a utřídit si vlastní zkušenosti se vzděláváním romské populace. Je pravděpodobné, že většina učitelů a lektorů, kteří pracují s Romy, potvrdí, že jejich vzdělávání má smysl. Zažívají radost z práce, protože mají možnost vidět pokroky vzdělávaných – ty jsou viditelné a rychlé zvláště v těch případech, kdy se daří rozvinout skrytý potenciál Romů žijících v sociálně znevýhodňujícím prostředí. Výstižně to vyjadřuje autentická výpověď jedné z učitelek, která byla účastnicí našeho výzkumu:

„Přes všechny potíže se vzděláváním považuji práci s romskými dětmi za velmi zajímavou a pro ně prospěšnou. Neměnila bych.“

Resumé

Otázka integrace menšin je jedním z důležitých úkolů moderní evropské společnosti a významnou roli v řešení této otázky sehrávají snahy o podporu jejich vzdělanosti. V České republice jsou jednou z nejpočetnějších menšin příslušníci romského etnika a podpora jejich vzdělávání poutá dlouhodobě pozornost řady odborníků. Vzdělávání Romů má jistá specifika, která pramení jak z odlišných biologicky podmíněných dispozic, tak zejména z kulturních odlišností. Cílem diplomové práce je popsat některá specifika vzdělávání romské menšiny, tak, jak je uvádí odborná literatura, popsat je a přinést také některé reflektované zkušenosti, které mají se vzděláváním Romů jejich vzdělavatelé. První dvě části práce přináší teoretické poznatky o romské menšině a poznatky o jejich vzdělávání. Ve druhé části práce věnuji již zaměřenější pozornost otázce vzdělávání Romů – historickým vlivům, vlivům pramenících z biologických a kulturních odlišností, specifikům vzdělávání a také celé škále možností podpory vzdělanosti Romů. V závěrečné – empirické - části pak uvádím výsledky empirického šetření, jehož cílem bylo poznat a popsat některá specifika vzdělávání Romů z pohledu jejich vzdělavatelů.

Za významnou specifickou vzdělávací potřebu je třeba pokládat propojení vzdělávání s praxí / životem, navazování na konkrétní zkušenost a bezprostřední užitek poznatků. Je třeba klást důraz na názorné myšlení a konkrétní myšlenkové operace, volit jednoduchý jazyk a významnou roli také hraje neverbalita. Snad nejvíce pozornosti zasluží otázka vytrvalosti Romů, jejich schopnost udržet si počáteční nadšení, překonat vůlí mnohé z překážek a frustrací, které jsou součástí každého učení. Je zřejmé, že pokud jde o motivaci a volní vlastnosti, je to především otázka výchovy a rodičovských vzorů; vnější stimulace a podpora (zejména dětí) je podle vzdělavatelů základní podmínkou úspěchu. Vedení vzdělávaných k přebírání odpovědnosti za vlastní liknavost, nedůslednost a nedodržení pravidel se zdá být zásadní.

Popsat specifika vzdělávání romské populace, porozumět jim a identifikovat podmínky efektivity jejich vzdělávání jistě není jednoduchý úkol. Výsledkem takových snah jsou obvykle spíše obecné poznatky, které je třeba aplikovat a reflektovat ve specifických kontextech. Není tedy univerzální, snadno použitelný recept. Rozvoj vzdělanosti Romů naráží na řadu nesnází, která jsou důsledkem nejen nastavení tradičních školských systémů, ale zejména řady specifik, které vzdělávání Romů determinují.

Anotace

Cílem práce je identifikovat a usnadnit porozumění některým specifickým životu a zejména vzdělávání romské minority. Práce pojednává o historii romské komunity, o životě a bydlení romské rodiny, o některých jiných antropologických a kulturních odlišnostech a hlavních problémech života Romů dnes v České republice. Zvláštní důraz je kladen na integrační snahy a téma vzdělávání. Součástí práce jsou výsledky kvalitativního výzkumu, který byl zaměřen na poznání specifík vzdělávání Romů, dětí i dospělých, z pohledu vybraných vzdělavatelů.

Klíčová slova

Vzdělávání Romů, romská rodina, historie romského etnika, specifika romské kultury.

Annotation

The aim of this thesis is identification and facilitation of understanding of some specifics of life and particularly of education of Gypsy minority. The thesis deals with history of Gypsy community, life and living of Gypsy family and some other anthropological and cultural differences and the main problems of Gypsy life in the Czech Republic nowadays. The particular emphasis lays on integration efforts and an education topic. One part of this thesis deals with results of a qualitative research which examined specifics of education of Gypsies, children and adults, from chosen educators' point of view.

Key words

Education of Gypsies, Gypsy family, history of Gypsy minority, specifics of Gypsy culture.

Seznam použité literatury

1. ACTON, T.; GALLANT, D.; VONDRÁČEK, P. *Romové*. Praha: Svojtka & Co., 2000, ISBN 80-7237-249-1.
2. BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004, ISBN 80-7220-180-8.
3. BAKALÁŘ, P. *Tabu v sociálních vědách*. Praha: Votobia, 2003, ISBN 80-7220-135-2.
4. BALVÍN, J. Možnosti a alternativy výchovy pro romské žáky. In *Vedení školy*. D1.7. Praha: Raabe, 1998, s. 1-19.
5. BARTOŇOVÁ, M.; PIPEKOVÁ, J. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy. In BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, 2008, s. 229-244.
6. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, ISBN 80-86432-23-8.
7. BEREZKEI, T. Selected Reproductive Strategies Among Hungarian Gypsies: A Preliminary Analysis. *Ethology and Sociobiology*, č. 14, 1993, s.71 -88.
8. BURYÁNEK, J. (ED). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, 2002, ISBN 80-7106-614-1.
9. DANIEL, B. A KOL. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8.
10. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom – Cesty domů 1945 – 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995.
11. DŽUKA, J.; KOVALČÍKOVÁ, I. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. *Československá psychologie*, roč. 52, č. 6, 2008, s. 633-637. ISSN 0009-062X.
12. FRIŠTENSKÁ, H.; HAIŠMANN, T.; VÍŠEK, P. Souhrnné závěry. In *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, s. 473-507. ISBN 80-902260-7-8.
13. GABAL, I. Etnické klima české společnosti. In *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G&G, 1999, s. 70-95. ISBN 80-86103-23-4.
14. GULOVÁ, L. Aktivity a programy směřující k rozvoji vzdělávacích perspektiv, romského dítěte. In BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido, 2008, s. 221-227.
15. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-246-0030-7.

16. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993, ISBN 80-7067-355-9.
17. HÜBSCHMANNOVÁ, M., ŠEBKOVÁ, H., ŽIGOVÁ, A. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna, 1998, ISBN 80-04-21768-0.
18. JAŘAB, J. A KOL. *Sborník příspěvků ze semináře o implementaci zásad stanovených Rámcovou úmluvou o ochraně národnostních menšin v České republice*. Praha: Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, 2004.
19. KLÍMA, P. Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte. In VÁGNEROVÁ, M.; KLÍMA, P.; ŠTURMA, J. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1988, s. 169-182. ISBN nepřiděleno.
20. KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů : o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos, 1996, ISBN 80-901776-8-9.
21. KUČEROVÁ, J. *Možnosti podpory integrace romské komunity*. Bakalářská práce. Brno: IMS, 2007.
22. LAZAROVÁ, B.; POL, M. *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: IPPP ČR, 2002, ISBN nepřiděleno.
23. LAZAROVÁ, B. A KOL. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-114-6.
24. MERGENTAL, A.; VACULOVÁ S. *Závěrečná zpráva projektu Mikrobus*. Brno: DROM, 2008, ISBN nepřiděleno.
25. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*: Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0625-7.
26. NAVRÁTIL, P.; ŠIMÍKOVÁ, I. *Strategie sociální inkluze Romů v Brně*. Brno, 2002, ISBN nepřiděleno.
27. NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky –Praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-009-3.
28. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 1993, ISBN 80-7067-310-9.
29. NEČAS, C. *Nad osudem českých a slovenských cikánů v letech 1939 – 1945*. Brno:Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1981, ISBN nepřiděleno.
30. NĚMEC, J.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledů asistentů pedagoga brněnských základních škol. IN BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno:Paido, 2008, s. 245-262.

31. PAPE, M. *A nikdo vám nebude věřit*. Praha: G+G, 1997, ISBN 80-901896-8-7.
32. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-72-2.
33. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-170-3.
34. SVOBODOVÁ, A. Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s. 131-146. ISBN 80-7178-285-8.
35. ŠEBKOVÁ, H. *Učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 1999, ISBN 80-7168-684-0.
36. ŠMAUSOVÁ, G. „Rasa“ jako rasistická konstrukce. *Sociologický časopis*, č. 4, 1999, s. 433-446. ISSN 0038-0288.
37. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1524-0.
38. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
39. VESELÁ-SAMKOVÁ, K. *Obraz Romů ve školství*. Dostupné na: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/klara-samkova-vesela-.php?itemid=5399>. Přečteno 11. 1. 2009.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

Jiné zdroje:

41. *Inkluzivní škola dává šanci i znevýhodněným dětem*. Dostupné na: <http://www.novinky.cz/clanek/152156-inkluzivni-skola-dava-sanci-i-znevychodnenym-detem.html>. Přečteno 11. 1. 2009.
42. *Ministr školství má plán, jak zlepšit vzdělávání Romů*. Dostupné na: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=609268>. Přečteno 11. 1. 2009.
43. *Romové a EU*. Informace o kulturním a občanském životě Romů v členských státech EU a v České republice, 2005.
44. *Slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.
45. Škola pro všechny. Informace o projektu. *Psychologie dnes*, č. 11, 2002, s. 14 an. ISSN 1212-9607.
46. *Výzkum: někteří budoucí učitelé jsou xenofobní*. Dostupné na: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_5381. Přečteno 11. 1. 2009.

47. *Vzdělání bez bariér – Romské děti v České republice*. Dostupné na: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_5176. Přečteno 11. 1. 2009.
48. *Vzdělávání Romů lze zlepšit za tři roky*. Dostupné na: http://www.financninoviny.cz/tema/index_view.php?id=344199&id_seznam=331. Přečteno 11. 1. 2009
49. *Vzdělávání Romů*. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/sekce/670>. Přečteno 11. 1. 2009.
50. *Vzdělávání Romů lze zlepšit za tři roky*. Dostupné na: www.ctk.cz. Přečteno 11. 1. 2009.
51. *Zákon o trvalém usídlení kočujících osob č. 74/1958 Sb.*
52. *Zákon o potulných cigánech č. 117/1927 Sb.*
53. *Žáci ze sociálně ohrožujícího prostředí potřebují specifické tempo a styl předávání informací*. Dostupné na: <http://www.dzamilastehlikova.cz/8373/185/clanek/zaci-ze-socialne-ohrozujiciho-prostredi-potrebuji-specificke-tempo-a-styl-predavani-informaci/>. Přečteno 11. 1. 2009.