

Vzdělávání Romů na ZŠ praktické a speciální v Holešově

Slámová Markéta, DiS.

Bakalářská práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta SLÁMOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Vzdělávání Romů na ZŠ praktické a speciální
v Holešově**

Zásady pro vypracování:

**Předmětem bakalářské práce je zjištění úskalí se kterými se učitelé a jejich žáci setkávají
v procesu výuky.**

Zvolit si a realizovat metody výzkumu.

Shromáždit a prostudovat odborně orientovanou literaturu vztahující se k tématu.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Kol. autorů, MŠMT ČR. My a ti druzí. Praha: Multikulturní centrum, 2004. ISBN 80-239-2099-5

BALVÍN, J. Romové a zvláštní školy. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-6

BALVÍN, J. Romové a pedagogika. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3

BALVÍN, J. Romové a volný čas. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-5-9

LICHÁ, H. (red.) Romové v České republice. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

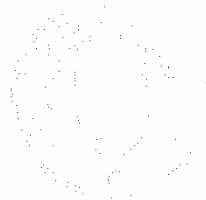
18. února 2009

Termín odevzdání bakalářské práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 18. února 2009

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 5.5.2009

Šárka Machalová

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vzděláváním Romů na Základní škole praktické v Holešově. Teoretická část práce vychází z odborné literatury vztahující se k oblastem kultury Romů obecně, k pochopení jejich odlišností od naší většinové kultury, problematiky vzdělávání Romů také obecně. Ukazuje a popisuje, jaké jsou nejpodstatnější překážky ve vzdělávání romských žáků. Dále pak teoretická část ve své poslední kapitole popisuje už konkrétně ZŠ praktickou v Holešově. Cílem praktické části je zjistit, jestli se hlavní překážky ve vzdělávání Romů, které jsou uvedeny v teoretické části, shodují s tím, jak tyto překážky vidí samotní učitelé v procesu výuky na ZŠ praktické, a také zjistit, jaké další nedostatky při vzdělávání Romů oni sami vnímají.

Klíčová slova:

Romové, vzdělávání, ZŠ praktická, romská kultura, romská historie, romská pedagogika.

ABSTRACT

This bachelor thesis is dealing with educating Gipsies on Practical and special primary school in Holešov. The theoretical part results from the technical literature that relates to the fields of Gipsies culture, understanding Gipsies differences from our culture and educating Gipsies. The theoretical part describes the main handicaps in educating Gipsies. There is the description of The Practical and special primary school in Holešov in the last chapter of the theoretical part. The aim target of the practical part is to find out if the main handicaps in educating Gipsies described in the theoretical part are similar to handicaps which are seen by teachers at The Practical and special primary school in Holešov.

Keywords:

Gipsies, education, Practical and special primary school, gipsies culture, gipsies history, gipsies pedagogy.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za trpělivý přístup ve vedení, za odborné rady, ochotu a praktické připomínky.

Také děkuji všem pracovníkům Základní školy praktické v Holešově za poskytnutí informací a materiálů ke zpracování. Hlavně paní Mgr. Ivaně Šťastné, která byla mou průvodkyní po celou dobu praxe a výzkumu na škole a vždy mi byla ochotná vyjít vstříc.

Chci také poděkovat všem svým přátelům a rodině, kteří mi byli při psaní práce velkou oporou.

Motto:

„Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos.“

Jan Ámos Komenský

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ROMOVÉ	12
1.1 Romská kultura.....	14
1.2 Vývoj Romů v ČR v letech 1945 - 1989	17
1.3 Vývoj Romů v ČR v letech 1989 do současnosti.....	20
2 ROMSKÁ PEDAGOGIKA – O VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ OBECNĚ	23
2.1 Teoretická východiska romské pedagogiky	25
2.2 Učitel romských žáků.....	28
2.3 Hlavní problémy ve vzdělávání romských žáků.....	31
3 ZŠ PRAKTICKÁ HOLEŠOV – CHARAKTERISTIKA ZARÍZENÍ	33
3.1 Důvody, proč se romské děti do ZŠ praktické dostávají - vyšetření v PPP.....	34
3.2 Co se romské děti v ZŠ praktické mohou naučit	36
3.3 Perspektiva ZŠ praktické ve vzdělávání romských žáků do budoucna.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 CÍL VÝZKUMU	40
4.1 Metodika výzkumu.....	40
5 ROZHOVORY S PRACOVNÍKY ZŠ PRAKTICKÉ V HOLEŠOVĚ	41
5.1 Vyhodnocení rozhovorů.....	44
6 SPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	46
6.1 Vyhodnocení dotazníků	52
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Romové jsou součástí naší společnosti od nepaměti a nezdá se, že by tomu v budoucnosti mělo být jinak. I přes různé ohlasy ze všech možných stran a řešení, která navrhla vláda, se zdá, že situace je stále ne-li přímo stejná, tak alespoň dalo by se říci víceméně stagnující. Existují také nestátní organizace, které se snaží Romům velmi aktivně pomáhat a začlenit je do většinové společnosti. Navzdory tomu ale velké množství Romů u nás žije stále stejně. Zdá se, že nedochází k ničemu, co by nasvědčovalo tomu, že si Romové ze všech těchto aktivit vzali nějaké ponaučení.

Nedávno jsem viděla v televizi dokument, bohužel si již nevzpomenu na jeho název, kde byla ukázána vesnice, kde žijí Romové víceméně způsobem podobným většinové společnosti, posílají své děti řádně do školy a bydlí v civilizovaných bytech, o které se starají a které jim starosta, který je také Rom, nechal postavit. Jednoho obyvatele se ptali, jak je to možné, že u nich to jde a u ostatních ne. Odpověděl v tom smyslu, že hodně Romů ani ne napadne, že jde žít i jinak, než jak žijí jejich rodiče a příbuzní, že i on si to myslel, a teď vidí, že to jde, že je možné prolomit bludný kruh. Tato věta na mě hodně zapůsobila a utvrdila mě ještě více v tom, že je potřeba politiku státu a působení organizací zaměřit ještě více než dosud na vzdělávání Romů a zvláště těch nejmladších a ukázat jim, že opravdu to jde i jinak a jejich způsob života není předurčenost ani danost a že je vždy šance na změnu. Myslím si, že v současnosti k tomu nemůže být použito lepšího nástroje než právě školy.

Společnost by se především měla zaměřit na prevenci, protože v ní je naděje, a říká se, že ta přece umírá poslední. Naděje je v tom, že mladí Romové, kteří přece jen dosáhnou vzdělání aspoň na nějakém typu učiliště, budou přece jen žít poněkud jinak než jejich rodiče, kteří neumí v mnoha případech ani číst a psát.

Proto jsem svou práci zaměřila právě na vzdělávání Romů na konkrétní škole praktické v Holešově. Jsem přesvědčena, že vzdělávání Romů je opravdu jedna z nejučinnějších cest, jak je ve třetím tisíciletí zařadit více do naší společnosti. Také ale, i když třeba někteří nemusí souhlasit, vidím do budoucna minimálně dalších deset let nebo i více vzdělávání romských dětí jako otázku pro typ školy praktické. Bohužel bariéry hlavně v jazyce a sociálních dovednostech jsou tak velké, že zařazování do praktických škol vidím bohužel já osobně zatím jako nutnost nebo v mnoha případech nejlepší řešení.

V teoretické části se zaměřím na popis a vysvětlení jednotlivých oblastí, které podle mě určitým způsobem nějak souvisí a ovlivňují vzdělávání romských dětí. Při zpracování této

problematiky se budu opírat o informace a poznatky z odborné literatury. Mým cílem je tedy zprostředkovat teoretická východiska v oblasti vzdělávání Romů.

V praktické části jsem si za cíl stanovila zjistit, jak vidí konkrétní škola praktická v Holešově problematiku vzdělávání romských dětí, jaké konkrétní handicap a skutečné nedostatky a překážky vidí učitelé u svých romských žáků. Odpovědi na tyto otázky se budu snažit získat formou dotazníkového šetření, a také formou rozhovorů mezi učiteli a pedagogickými pracovníky na ZŠ praktické v Holešově.

Ještě bych ráda uvedla, proč jsem si vybrala zrovna ZŠ praktickou v Holešově. Chodila jsem do Holešova na gymnázium od svých dvanácti let. Gymnázium je hned naproti této škole, a také hned vedle školy je řada romských domů, kde žijí tyto romské rodiny pro ně typickým způsobem života. Je to tedy dle mého názoru velmi příhodné místo pro provedení mnou plánovaného výzkumu. Měla jsem možnost prakticky několik let sledovat život těchto rodin a jejich dětí, setkávat se s nimi denně na ulici.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ

Romové žijí téměř po celém světě a často jsou označováni anglickým slovem Gipsies, v českém prostředí pak Cikáni. Pojmenování Gipsies se používá i pro některé další skupiny, Romům blízké příbuzné – označují se tak například indiští a syrští Domové, iránské Koulí, středoasijské Lúlí nebo západoevropské Sintové. O původu Romů existovala celá řada hypotéz. Nejrozšířenější z nich hledala jejich původ v Egyptě a najdeme ji v mnoha středověkých legendách. První a ojedinelou zmínkou o indickém původu Romů je záznam v městské kronice severoitalského města Forli, podle něhož se v létě roku 1422 ve městě objevila asi dvousetčlenná skupina Cikánů, z nichž „někteří říkali, že jsou z Indie“. V podobě vědecké hypotézy se tento názor objevuje až v poslední třetině 18. století, kdy k němu dospělo téměř současně několik badatelů na základě porovnání romštiny, sanskrtu a novoindických jazyků, jako například hindštiny a bengálštiny. Romové jsou jazykově a kulturně příbuzní většině evropských národů, z toho nejvíce slovanské větvi, a podle doby jejich příchodu je můžeme považovat za „nejmladší“ Evropany. Oproti jiným evropským národům jsou svým antropologickým typem, mentalitou, kulturou a jazykem více podobní Indům. U jednotlivých skupin indických Cikánů (např. Gade-Lohárů, Domů a Bandžárů) a u evropských Romů je shoda v tradičních profesích, provozování hudby, obchodu s koňmi a dobytkem. Pojmenování Rom je antonymum – příslušníci národa tak ve svém jazyce pojmenovávají sami sebe. Toto slovo vzniklo pravděpodobně z pojmenování kasty Dom, které je odvozeno od slova domra – buben. Domové, indiští příbuzní Romů, byli totiž profesionálními hudebníky, zpěváky a tanečníky. Romové pocházejí pravděpodobně ze severozápadní Indie. Nevíme přesně, kdy se vydali na západ a co je k tomu vedlo. Nejspíše však neodcházeli najednou, ale ve vlnách, a to někdy v 1. polovině prvního tisíciletí po Kristu, protože už v osmém století o nich máme první zprávy z Byzantské říše. Existuje mnoho spekulací o tom, proč odešli z Indie, např. že je vyhnaly hladomory či války, ale žádnou z hypotéz se zatím nepodařilo ani potvrdit, ani vyvrátit. Předkové Romů museli jít přes Pákistán, překročit řeku Indus a horskými průsmyky vstoupit na území dnešního Afghánistánu. Dále pokračovali přes dnešní Írán do Turecka a Řecka, tedy na území, která v tehdejší době patřila Byzantské říši. V byzantských písemných pramenech jsou poprvé zmiňováni už v 8. století jako Athínganoi. Z toho se postupem doby vyvinulo označení Cikáni, které se v různých podobách užívá dodnes ve většině evropských jazyků. Ještě před příchodem Romů do Byzance se některé skupiny oddělily a zůstaly na různých místech jihozápadní Asie (v Íránu a v dalších arabských státech), kde žijí pod různými

jmény dodnes. Část Romů se pak pravděpodobně oddělila na Blízkém východě a zamířila přes dnešní Írák nebo Sýrii, Jordánsko a Palestinu do Egypta. Zde někteří zůstali, jiní pokračovali dále po pobřeží severní Afriky, tedy přes dnešní Libyi, Tunisko, Alžírsko a Maroko. Po cestě se usazovali, ale některé romské skupiny se takto dostaly až do Španělska. (KOL. autorů, 2004, s. 40)

Romové jsou nejpočetnější národnostní menšinou žijící v ČR (podle odhadů 250 až 300 tisíc). Od ostatních menšin – Slováků, Maďarů, Poláků, Němců, Vietnamců a dalších se odlišují především tím, že nemají svůj stát, ale žijí rozptýleně v mnoha zemích světa. Dělí se na velké množství skupin, z nichž některé dodnes mluví svým jazykem, místním nářečím romštiny, jiné přijaly jazyk majority. Velké rozdíly ve způsobu života a civilizační úrovni jednotlivých skupin jsou dány prostředím, ve kterém žijí, a stupněm integrace do většinové společnosti. V České Republice je v tomto ohledu specifická situace, neboť původní romská populace pobývajících po staletí na území Čech a Moravy byla téměř celá vyvražďena za druhé světové války. Romové, kteří zde žijí dnes, přišli v uplynulých padesáti letech ze zaostalých a průmyslově nerozvinutých oblastí Slovenska. Postupně se usazovali zejména v pohraničí a ve větších městech. Ti, kteří se usadili ve městech, byli pak ve velké míře vystaveni asimilačním tlakům – často proto následoval rozklad tradičního společenství, rozpad hodnotového systému a ztráta jazyka. Politika komunistické strany v letech 1948 – 1989 sice umožnila zlepšit ekonomickou situaci Romů, a tak se vyrovnat nebo alespoň přiblížit majoritě, svým asimilačním, paternalistickým a zároveň represivním přístupem však na dlouhá desetiletí znemožnila rozvoj romské intelektuální elity, která by Romy vyzvedla ze začarovaného kruhu stigmatizace a vylučování ze společnosti. Komunisté považovali „cikány“ za občany druhého řádu a ve své ideologické hantýrce definovali Romy jako „občany cikánského původu, kteří tvoří sociálně patologickou skupinu“. Česká Republika má v širším evropském kontextu ve vztahu k Romům zvláštní postavení. Na mezinárodním poli zastupují Romy, kteří žijí v Čechách a na Moravě, výrazné osobnosti – např. po dobu dvaatřicetileté existence Mezinárodní romské unie (IRU) stanuli v jejím čele již dvakrát Romové z České Republiky – MUDr. Ján Cibula a JUDr. Emil Ščuka. Na druhou stranu patří Romové žijící v ČR k těm nejméně integrovaným v Evropě.

(KOL. autorů, 2004, s. 32)

1.1 Romská kultura

Pojem kultura můžeme chápat v širším či užším smyslu tohoto slova, vždy se však jedná o určitá specifika, která jsou pro danou kulturu charakteristická a díky nimž je možné odlišit jednu kulturu od druhé.

V případě Romů jsou tato specifika obzvláště výrazná, neboť ta základní a rozhodující souvisejí se svébytností indického původu. Termínu svébytnost užíváme, vztahujeme-li je k atributu jejího nositele; ostatním neboli nositelům „jiné svébytnosti“, se svébytnost „nejejich“ jeví jako odlišnost. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 117)

Je zřejmé, že jsou to právě tato specifika, která jsou u romských obyvatel natolik odlišná od většiny populace v České republice, ale také ve většině evropských zemí, že způsobují nemalé problémy mezi Romy a zbytkem většinové populace Evropy. Pojďme se nyní podívat na ty nejelementárnější, které vlastně tvoří základ romské kultury a jsou často příčinou nedorozumění mezi Romy a majoritní společností. Je třeba chápat, že už samotný základ dělení sociálních vrstev se diametrálně liší od našeho. Romská společnost, jakož to má své kořeny v Indii, byla od pradávna dělena kastovním systémem. Pro kastovní systém je typické, že příslušnost ke kastě je dána a nesmí se v průběhu života změnit. Je také nepravděpodobné, že by příslušníci jedné kasty měli povoleno uzavřít sňatek s příslušníkem jiné kasty. Tato tradice se u Romů dodržuje velmi přísně i dnes. Romové jsou ochotni hledat vhodnou partnerku třeba i přes velké geografické vzdálenosti, jen aby byla příslušnicí jejich kasty. Tato tradice není třeba už tak silná jako před padesáti lety, ale ještě i dnes si drtivá většina Romů bere za partnera jen příslušníka své kasty. Tímto jsou nejvíce u nás známi tzv. olašští Romové.

Mezikastovním sňatkům by ostatně překážely odlišné podmínky, za jakých se v jednotlivých kastách sňatek uzavírá. V některých se totiž nevěsta kupuje, v jiných naopak dostává velké věno a obdarování jsou příbuzní ženicha, jinde se sňatek uzavírá bez finančního vyrovnání a někde se uskutečňuje „sňatek výměnou“: bratr a sestra z jedné rodiny uzavírají partnerský vztah sourozenci z jiného rodu. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 120)

Sociální postavení mezi Romy se určuje také podle toho, co má která kasta povoleno jíst.

Je až neuvěřitelné do jakých podrobností se tento zvyk udržoval mezi Romy do nedávna. Žužo Rom (rituálně) „čistý Rom“, nekonzumující koňské maso by nikdy nepojedl v domácnosti degešů – těch, kdo se koňského masa neštítí. Ještě nižší status mají rikoňara požívající psy. Liší-li se status mezi romskými rody nevýznamně, pak ten o něco málo feder, žužeder (lepší, čistší) pojí v rodině toho „nižšího“ šukochaben odpovídající indickému kaččá khána – jídlo „suché“ neboli nevařené, koupené v obchodě. Sociální distance se projevuje i sídlištní segregací. Příslušníci mnohých kast mají své bastí, do kterých ostatní nesmí. Bas – etynom slova bastí – k sobě váže významy „sedět, sídlit, bydlet“ a je příbuzný romskému etynomu beš – s totožným významovým polem. Bastí je tedy sídlištní celek. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 121)

Zatím jsme hovořili o sociální distanci v rovině kontaktů osobních: o komunikaci a nekomunikaci mezi lidmi. Jak bylo vidět, distance se projevuje omezením, vymezením nebo úplným zamezením kontaktů. Přípustné mezikastovní styky se řídí přesnými pravidly. Jedna kasta se však distancuje nejen od osob z jiné kasty, nýbrž i od různých činností, zvyklostí, které spadají do dharmy (úkolů) odlišné džátí (kasty). Na prvním místě je to distance od „ne-vlastní“ činnosti profesní. Ekonomická nesoběstačnost kasty daná její monoprofesností vyžaduje výměnu produktů a služeb s jinými kastami. Vyměňují se pouze rezultáty, ve kterých je zhmotněn nebo projeven výsledek profesní činnosti: sama pracovní činnost, profese, se mezi kastami vyměňovat nesmí. Soubor činností, jimiž se vyznačuje jedna džátí (kasta) – a z nichž se často odvozuje i jejich název – jsou pro jinou džátí tabu. Hrnčič, obchodník, ba eventuálně ani mistr, pokud není z příslušné bráhmanské kasty, nesmí zastupovat bráhmána v různých profesních úkonech, které mají jednotlivé bráhmanské džátí ve své dharmě, ve svém „kastovním úvazku“. Naopak nikdo nepůjde zamést ulici před svým domem, protože to je činnost vymezená pro kastu bhángiů. Neudělá to „vznešený“ bráhman nebo kšatrija, ale ani prادلák dhóbi, kterého bhángiové považují za „nižšího“ než jsou sami. Úklid veřejných prostranství je tradiční profesí bhángiů a nikomu jinému nepřísluší, aby si tuto činnost z jakéhokoliv důvodu dělal za ně. Proto je nápadný rozdíl mezi pečlivou čistotou uvnitř indického příbytku a neuvěřitelným nepořádkem, sotva se vyjde za práh domu. Čistota na ulicích trvá chvíli po sedmé hodině ranní, kdy bhángiové důkladně vymetou město. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 123–124)

Zdá se, že tabuizovaný odpor k činnostem, které nesouvisejí s profesní činností určité kasty se uchoval i v romském společenství, i když jeho ideologizované zdůvodnění pozbylo pevných forem: v evropském kulturním prostředí nejsou původní „ideologové“, ani je

neobklopují rekvizity, které by Romům dennodenně onu ideologii připomínaly. Nicméně model „kastovních“ činností pařivale (počestných, přípustných) a „mimokastovních“, které jsou pre ladž (pro ostudu, nepřipustné), je v historickém povědomí zakotven až neuvěřitelně pevně. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 123)

Jakkoliv pro původní indickou ideologii bylo nepřipustné a nemyslitelné přestupovat z jedné kasty do druhé, přece jen vývoj a evoluce se nedají zadržet nikde a pokrok si vždy cestu najde. Tak také u Romů jakkoliv se to dlouho a obtížně uskutečňovalo, začalo docházet postupně k sanskrtizaci. Což znamená dostat se z nižší kasty do vyšší, postoupit z nižšího stavu do vyššího.

Pokud se tedy rodové komunitě podaří získat profesi s vyšší prestiží, „čistší“ práci, může se tzv. sanskrtizovat, to je postoupit výš na žebříčku kastovní hierarchie. Sankskrtizace ovšem předpokládá, že ona komunita – „nová kasta“ si nejen přisvojí novou profesi, ale že si osvojí i veškeré zvyky odpovídající jejímu novému statutu, a tedy že se vzdá zvyků původních: její příslušníci přestanou jíst vepřové a jiná „nečistá“ jídla, přestanou pít alkohol (alespoň na veřejnosti), přijmou legendu o původu, která je bude řadit k „vyšším“ kastám, a změni kastovní jméno. Společenské prostředí po čase jejich sanskrtizaci uzná. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 131)

K sanskrtizaci sekundární: totiž k přestupu k prestižním profesím „gádžovským“. Kdybychom provedli výzkum rodinného zázemí romských inženýrů, učitelů, právníků a jiných odborníků s vysokoškolským vzděláním, velice pravděpodobně by se ukázalo, že už jejich rodiče, eventuálně prarodiče patřili ke „kastám“ s prestižní romskou profesí a že prošli procesem primární sanskrtizace. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 133)

V dnešní době je situace přece jen poněkud jiná. I přes varovné zprávy, které můžeme vidat na televizní obrazovce a které nám ukazují většinou jen Romy žijící opravdu v žalostných podmínkách a bohužel je jich i na prahu třetího tisíciletí většina, přece jen je vidět značný posun oproti minulosti. Stále častěji se můžeme setkat naštěstí i s Romy, kteří absolvovali střední a vysoké školy. Dá se dokonce mluvit o tzv. vrstvě romské inteligence. Tito Romové se snaží stát na prahu třetího tisíciletí po boku těch ostatních osvícených duší z jiných kultur a ras, které se snaží udělat svět alespoň o kousek lepší navzdory národnosti, barvě pleti a jiným překážkám jakéhokoliv druhu, které by do dnešního, doufejme, civilizovaného světa neměly patřit.

Romská reprezentace se setkává na mezinárodních romských kongresech, kulturních festivalech, literárních soutěžích, politických schůzích a seminářích. Příslušníci různých „kast“ zjišťují, že to, co je spojuje, může být silnější než to, co je rozděluje. Existující rozdíly v romských dialektech, o kterých ideologové asimilace tvrdili, že jsou nepřekonatelné, se během půldenního jednání na mezinárodním fóru stávají vzájemně srozumitelnými. Vhodné výrazy z jednoho dialektu pronikají do dialektů původně „cizích“. Rituální hranice mezi odlišnými skupinovými zvyklostmi nemohla pochopitelně vymizet docela, ale je oslabena nejen tím, že se tyto zvyklosti překrývají novými modely chování, ale překlenuje ji i společný cíl. Vzájemné kontakty se realizují v rovině mimoosobní, „moderní“, jaká v romské minulosti neměla obdoby: v rovině romských sdělovacích prostředků, tisku, knižních publikací, výstav a podobně. Díky nim se znají i ti Romové, kteří se neznají osobně. (HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 134)

Romské reprezentace, ať mezinárodní nebo uvnitř jednotlivých „gádžovských“ států, tvoří vrstvu specifickými vztahy propojených „sanskrtizovaných“ Romů, kteří zůstali Romy, ač přestali být cikány. Vydělili se z cikánství v dimenzi tradičních profesí a přitom neemigrovali do gádžovství, třebaže se usídlili na vrchních příčkách „gádžovské“ profesní struktury. Tato skupina se může stát oporou i ostatním sanskrtizujícím se Romům.

(HÜBSCHMANNOVÁ in LISÁ, 1999. s. 135)

1.2 Vývoj Romů v ČR v letech 1945–1989

Konec třicátých a první polovina čtyřicátých let jsou pro československé, a z nich především pro slovenské Romy, dobou přirozené demografické revoluce, která naplňovala po celé předcházející půlstoletí generaci po generaci zvláštní „cikánské“ části východoslovenských obcí. Oproti minulosti je však konec 30. a 1. polovina 40. let zároveň obdobím, kdy starší regulátory prudkého nárůstu počtu mizely. Lokální koncentrace Romů tak spolu s technologickým pokrokem a omezeným okruhem odběratelů jejich produkce či služeb již tehdy prokazatelně paralyzovaly starší omezené koexistenční možnosti Romů s okolním obyvatelstvem. (HAIŠMAN in LISÁ, 1999, s. 137–138)

Druhá světová válka znamenala pro Romy hroznou tragédii, a proto Romové do nové etapy života po válce vstupovali nejprve s nadějemi a vizí lepší budoucnosti.

Nově osídlované pohraničí se stalo cílem romských migrací nejspíše až v jarních měsících roku 1946. Teprve s odsunem německého obyvatelstva a přesunem části českých osídlenců se v roce 1946 začínají vytvářet základní podmínky pro přesun slovenských Romů do měst i vesnic českého pohraničí i předpoklady k trvalejšímu přesunu těchto nových obyvatel do českých zemí. Příliv Romů do českých zemí neobyčejně zesílil v průběhu roku 1946 a v první polovině roku 1947. Romské obyvatelstvo se začalo soustřeďovat všude tam, kde se nedostávalo jiného nekvalifikovaného průmyslového i zemědělského dělnictva. Obecné postoje státní správy a patrně i většiny obyvatelstva k této části československých občanů byly výrazně poznamenány nechutí akceptovat také toto jinoetnické obyvatelstvo. Podobně jako při řešení tzv. německé či maďarské otázky prostupuje pokusy o řešení tzv. cikánské otázky snaha o „národní“ očistu českých zemí, často podbarvená dobově podmíněným akcentem sociality všech těch, kteří v nových podmínkách plně neakceptují dobové „hodnoty“ české či slovenské společnosti. (HAIŠMAN in LISÁ, 1999, s. 142)

Komunistická strana k Romům nejprve ještě do první poloviny šedesátých let přistupovala s postojem, že také Romové jsou obětí kapitalistického vykořisťování a snažila se Romy v rámci svého programu převychovat. Byla snaha o zapojení Romů do majoritní společnosti a také do pracovního procesu. Ovšem v realitě tato předsevzetí probíhala přece jen zvláštním způsobem. Romům byli zabaveni koně, vozy a Romové byli hned nuceně zařazeni na vhodné pracoviště. Také probíhaly hromadné nedobrovolné eskorty Romů z Čech na Slovensko. V roce 1958 ÚV KSČM jednal na svém shromáždění o romské otázce. Výsledky jednání byly shrnuty do několika hlavních bodů, které zahrnovaly asi toto: je třeba dále řízeně začleňovat „cikány“ do většinové společnosti, začlenit je mezi ostatní pracující pomocí odborů, povinná školní docházka pro romské děti a také tzv. kursy sociálního minima pro Romy. Tyto kursy měly obsahovat základy domácích prací pro romské ženy a zapojení Romů do kulturního života společnosti. Také program řešení bydlení Romů byl řešen celkem radikálně likvidací původních romských osad a nuceným přemísťováním Romů do bytů. Byla dokonce zřízena Komise pro péči a převýchovu cikánského obyvatelstva. Byl nařízen soupis romských obyvatel, který měl usnadnit jejich pracovní zařazení a začlenění do společnosti. Ovšem skutečnost byla jiná.

Ve skutečnosti se ukázalo, že jen málokterý ze sepisovaných získal vlastním soupisem víc než záznam do občanského průkazu o vzetí do soupisu v určitém místě, což mu mimo zařazení do všech možných evidencí (včetně kriminální) znemožňovalo jakýkoli územní přesun včetně návštěvy příbuzných. (HAIŠMAN in LISÁ, 1999, s. 165)

Bylo zcela evidentní i pro tehdejší komunistickou stranu, že všechna tato opatření se více či méně míjejí účinkem a očekávané konkrétní výsledky nebo zlepšení situace nějak nepřicházejí.

Bylo patrné, že posoupisové období se nachyluje ke svému závěru. Bylo zřejmé i to, že na scénu přichází další etapa v řešení tzv. cikánské otázky. Tentokrát to již nebyla komunisticky idealistická etapa převýchovného působení, ale spíše etapa zcela materialisticky technokratická. V každém případě však šlo o pokračování a další propracování dále rozvíjející stále jednu a tutéž utkvělou představu komunistické strany, jejíž základní ideou i zvolenými prostředky byla násilná a také konečná asimilace československých Romů nyní již v podmínkách tzv. socialistického Československa. (HAIŠMAN in LISÁ, 1999, s. 175)

Politiku komunistické strany v letech 1965–1970 můžeme nazvat také jako politiku řízeného rozptylu romského obyvatelstva.

Pro následující období si KSČM určila tři hlavní úkoly: Zabezpečit komplexní řešení cikánské otázky včetně potřebných finančních a materiálních prostředků a soustavné a komplexní sledování řešení cikánské otázky státními orgány. Zajistit vypracování celostátního dlouhodobého harmonogramu na likvidaci cikánských ulic a čtvrtí v českých zemích a cikánských osad na Slovensku. Zabezpečit všechny úkoly související s převýchovou cikánského obyvatelstva a soustavné objasňování otázek spojených s řešením cikánské problematiky mezi občany cikánského původu a mezi ostatními občany. (HAIŠMAN in LISÁ, 1999, s. 177)

Vláda zřídila komisi pro řešení otázek romského obyvatelstva, která byla zrušena až roku 1988. Řešení problémů s Romy se dostalo na veřejnost až začátkem sedmdesátých let. Šlo samozřejmě také o jeden z projevů uvolnění atmosféry, které nastalo po roce 1967. V té době se vytvořilo něco jako první romské politické strany, svazy nebo hnutí. Tyto svazy pak ale zanikly v období normalizace. Ovšem i toto relativně krátké působení znamenalo velký posun při řešení tzv. romské otázky. Po roce 1970 se přece jen přístup k romským občanům v mnohém změnil. V období, které trvalo bezmála dvacet let, se v oblasti státní politiky Romů řešily tyto hlavní otázky: evidence Romských občanů, zřizování sociálních kurátorů, kteří by pracovali s romskými obyvateli, zdravotní stav a porodnost Romů, jejich předškolní výchova a vzdělávání, zvláštní výcvik v armádě, zaměstnání, osvěta a v neposlední řadě migrace a bydlení Romů a s tím související sociální vzestup.

Nikdy nebyly vytvořeny účinné institucionální a ekonomické nástroje, které by tento státní program při zákonné odpovědnosti skutečně realizovaly. Vytvořeny byly jen orgány koordinační. Přitom jde o dobu, v níž stát byl univerzálním a často i monopolním subjektem všech aktivit. (VÍŠEK in LISÁ, 1999, s. 213)

Z jiného pohledu je možné říci, že minulý režim vykonal ve sledovaném období mnohé, často s tlakem, o jehož úměrnosti lze pochybovat, aby Romům pomohl přizpůsobit se životním zvyklostem a standardům země, v níž žijí. Je možné předpokládat, že většina Romů tyto standardy a zvyklosti zná a většina i respektuje, popř. nerespektuje, ale při jejich znalosti. (VÍŠEK in LISÁ, 1999, s. 214)

1.3 Vývoj Romů v ČR v letech 1989 do současnosti

Kruh socialistického experimentu státního programu integrace Romů se svým způsobem paradoxně uzavřel až v roce 1998, osm let po skončení komunistického režimu. (VÍŠEK in LISÁ, 1999, s. 217)

Vláda v tomto roce definitivně zrušila zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob.

V roce 1990 byl uplatněn návrh romských poslanců ve Federálním shromáždění celý tento zákon zrušit. Na základě doporučení vlády bylo však zrušeno jen ustanovení o trestnosti kočování. Zákon nadále obsahoval zejména definici a především povinnost místních orgánů „poskytovat osobám, které vedou kočovný způsob života, všestrannou pomoc, aby mohly přejít k usedlému způsobu života, zejména povinnost pomáhat při opatrování vhodného zaměstnání a ubytování a působit výchovnými prostředky soustavně k tomu, aby se staly řádnými pracujícími občany“. Toto řešení vycházelo z faktu, že šlo takto o jediný ze „sociálních“ zákonů, který neobsahoval jako základní podmínku nároku trvalý pobyt. Všechny ostatní až do současnosti, tuto podmínku obsahují. Protože to, co není zakázáno, je dovoleno, říkal tento zákon po roce 1990 toto: existují lidé, kteří kočují a živí se – ve vztahu k běžným způsobům života a práce – způsobem, který je považován za nekalý. Nicméně tato skutečnost se toleruje a není podrobena sankci. Když se ale tyto lidé budou chtít usadit a změnit svůj způsob života jsou místní orgány povinny jim pomoci s bytem, prací, školou apod. V roce 1998 byl tedy celý zákon zrušen, přestože obsahoval především jen právo na pomoc a povinnost pomoci, a to nad rámec práv ostatních občanů. Změnu

stavu lze deklarovat takto: Když bude někdo chtít žít stejným způsobem jako ostatní a bude se chtít usadit, není nikdo nadále mu povinen pomoci. Nemá totiž „trvalý pobyt“ a žádný orgán není povinný k tomu, aby mu, a to dokonce i v hmotné nouzi, pomohl. Pouze za mimořádných okolností může dobrovolně pomoci. Přestože to odporuje Listině základních práv a svobod. V době až exaltovaných diskusí o problémech soužití s Romy pustil stát z rukou v tom okamžiku jedinou legální možnost účinné a nárokové pomoci nad rámec práv ostatních občanů a nad rámec ostatních systémů sociální ochrany. (VÍŠEK in LISÁ, 1999, s. 217)

Jak se změnila situace za těch deset let od roku 1998 do současnosti, je zcela zřejmé. Česká republika řeší dál romskou otázku, která se zdá být stále neřešitelná. Je tedy třeba dál hledat nová realizovatelná řešení. Čerpat více z ostatních evropských zemí a jejich zkušeností s touto problematikou a přijmout fakt, že česká společnost je multikulturní a jinak tomu už asi v nejbližší budoucnosti nebude. Jaké jsou tedy cesty k integraci romské populace v dnešní době?

Protože problematika soužití má mnoho dimenzí, je třeba předpokládat, že k jejímu řešení je souběžně třeba postupovat více cestami. Jde zejména o to: Řešit nekompromisně problém diskriminace a zabránit projevům rasového násilí. Rasová diskriminace a rasové násilí je právě to, co procesu integrace nejvíce škodí. Vede k neadekvátním osobním postojům, opravňuje pasivní rezistenci k integračním aktivitám, činí společnost neprostopnou pro individuální mobilitu příslušníků minority. Formulovat různorodou dostupnou nabídku v oblasti vzdělávání, sociální pomoci, na trhu práce, v oblasti mezinárodních aktivit. Podporovat rozvoj romských elit, vzdělaných a plně integrovaných příslušníků střední a vyšší příjmové skupiny obyvatel státu. To nevyklučuje ani vznik dalších vrstev. Jejich existence činí šanci na vzestup ostatních reálnou a možnou. Přičemž tento vliv působí i na majoritu. Zvyšuje totiž prestiž celé skupiny. Trvale komunikovat s Romy samotnými, a to na všech úrovních sociálního, politického i regionálního rozdělení. Je třeba změnit stav, v němž romské reprezentace formulují požadavky, a stát na ně reaguje. Jde o to vést zcela otevřený dialog, v němž i majorita má právo vyslovit své názory a požadavky. Tento trvalý dialog je třeba vést s co nejširším okruhem Romů a trvale napomáhat vytváření reprezentace této minority. Provádět cílené výzkumy v romské komunitě i o vzájemných vztazích s cílem vědět o zjevných problémech více než z úrovně mediálních zjednodušení. (FRIŠTENSKÁ, HAIŠMAN, VÍŠEK in LISÁ, 1999, s. 503)

Takový je tedy současný stav. Je třeba porozumět minulosti celé romské komunity v jejím vývoji na území našeho státu, abychom lépe chápali současné problémy se kterými se Romové u nás potýkají, a tím také porozuměli, proč je stav vzdělávání Romů na takové úrovni, na jaké je, jak se o něm budu dále zmiňovat v následujících kapitolách.

2 ROMSKÁ PEDAGOGIKA – O VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ OBECNĚ

Jádrem problému vzdělávání romských dětí je společenské postavení romské komunity ve většinové společnosti. Jako každá etnicky rozlišitelná komunita, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti, i Romové zaujímají apriorně negativní, obranou pozici vůči většinové společnosti a integrují se na bázi výrazných etnických zvyklostí, jazyka a rasových znaků. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 334)

Děti vyrůstající na rozhraní romského domova a neromské školy mohou vnímat školu dopředu jako nepřátelské území. To vnáší již na počátku školní docházky nevraživost do výchovně vzdělávacího procesu a znemožňuje navázání pozitivních vztahů mezi romskou rodinou a školou. Každé romské dítě, které vstupuje do prvního ročníku ZŠ, se ocitá samo, odděleno nejen od matky, ale i od širší romské komunity, v naprosto cizím, jemu nesrozumitelném prostředí, ke kterému, na rozdíl od ostatních dětí, zpravidla nemá předem vytvořen pozitivní vztah. Romské děti z velké většiny nechodí do mateřských škol a nemají tedy žádnou zkušenost s jinými než romskými dětmi, ani s organizovanou kolektivní činností. Romské dítě bývá vychováno v širší rodině s větším počtem sourozenců, než je zpravidla běžné. Každé dítě má v rodině svoje místo a svoji přezdívku. Děti jsou vedeny od útlého věku k samostatnosti a brzy s nimi rodiče jednájí jako s dospělými, rovnocennými partnery. Jsou zasvěcovány do problémů dospělých lidí v rodině a berou na nich účast. To je také jeden z důvodů, kromě rasových somatických znaků, proč dříve dospívají. Jejich myšlení je velmi konkrétní a situační – nepřemýšlejí o budoucnosti. Tento postoj k dětem se zřejmě dědí z dob, kdy byla brzká samostatnost dětí nutná k přežití rodu. Na jedné straně otevírá svět dospělých s jeho starostmi a rozvíjí tak nebývalým způsobem jejich sociální vnímání a chování, na straně druhé, jakoby pro tuto zátěž ztrácely to „dětství“, jak ho prožívá většina ostatních dětí. Takový způsob výchovy je typický pro přírodní národy a odpovídá způsobu života v těžkých podmínkách na okraji civilizace. Ve všech kulturách je základem výchovy dětí předávání tradic a základních mravních norem; Romové vychovávají své děti k „přežití“, ovšem v civilizovaném světě. Jejich výchova se vyznačuje značnou emocionalitou a současně neschopností rodičů děti učit čemukoliv jinému, než je nezbytně nutné, vše ostatní je považováno za nepotřebné. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 337–338)

Způsob života v romské rodině vede u jednotlivce ke ztrátě pocitu zodpovědnosti za svůj život, což je v rozporu s pocitem tíhy zodpovědnosti za sebe sama, který je nosným princi-

pem evropské kultury. Kolektivní rozhodování a zodpovědnost v romské rodině vede k tomu, že jednotlivec nemá potřebu jakékoli individuální životní ambice, a to velmi citelně poznamenává školní práci a budoucí profesní orientaci. Z tohoto pohledu se romství může jevit jako sociální kategorie. Velmi často se stává, že když jedinec přestane žít v komunitě, přestává také být Romem. Tento fakt je pro vzdělávání Romů zásadním. Jak pěstovat v dětech individualitu a současně nenarušovat zákonitosti rodinné výchovy? Vědomí individuální zodpovědnosti za svůj život je nezbytně nutné k přežití v současném světě a není jiné cesty než k ní děti ve škole vést. Bude zřejmě trvat několik desítek let, než rodinná výchova a vzdělání romských dětí nebudou stát proti sobě. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 338)

Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksí samočinně. Také je nikdo nenutí učit se něčemu, co mu není od Boha dáno. Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vyvstane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo a všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na něj dívali úkosem. Romové se dělili nejen o chleby, ale i o názory. Ale ve škole se najednou chce po dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené, a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo. Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdoví, jestli by se nesnažila romské rodiče „převychovat“, „zcivilizovat“. Záleží na tom, jak je učitelka citlivá, jak je vnímá, jak je rozumná, jak je lidská. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 338 - 339)

V praxi se často setkáváme s šestiletým romským dítětem, které nepostaví z kostek komín, protože nikdy před tím nemělo kostky v ruce a jeho vědomosti o světě kolem něj budou překvapivě malé, ani básničku vám neřekne, za to ale bezpečně pozná hodnotu mincí i bankovek, které mu ukážete, a řekne vám, co si za tu neb onu můžete v samoobsluze koupit. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 339)

Vidíme, že vzdělávání romských žáků je i v dnešní době dalo by se říci bohužel stále jakoby na počátku, problémů jak se zdá nebylo, naopak přidávají se další. Kde tedy začít? Myslím si, že je nutné realizovat co nejdříve v praxi názor, který říká, že je třeba školu otevřít romským rodičům.

Jde o to, aby se uzavřená romská komunita otevřela škole a přijala ji za svou. Jedná se o dlouhodobý proces, jehož iniciátorem musí být škola. Ta v tomto případě není pouze vzdělávací institucí, ale očekává se od ní i práce v sociální oblasti, a to v mnohem širším záběru, než je ve školské praxi běžné. Cílem sociální činnosti školy je získat důvěru dětí, ale také jejich rodičů. Je velmi podstatné, aby do školy chodili rádi i rodiče žáků. Podmínkou je, že se bude personál školy k rodičům svých žáků chovat jako k sobě rovným partnerům. Zní to jako banalita, ale není tomu vždycky tak. Romští rodiče vnímají školu jako nutné zlo a přijdou do ní tehdy, když není vyhnutí, většinou k projednání nějaké nepříjemnosti. Učitelé s nimi v takovém případě zpravidla jednají spatra nebo vyhrožují. Není tedy divu, že se rodiče ve škole často neobjevují. Jenže učitel potřebuje být s rodiči v pozitivním kontaktu a ten není možný, pokud škola pro ně představuje represivní instituci. Když pak přijde učitel do rodiny, je rodiči automaticky považován za kontrolu, tedy za nepřítel. Ztrácí možnost pozitivní komunikace a nedostane se mu potřebných informací, které ovšem pro svoji práci nutně potřebuje. Většina škol s romskými rodiči jako s partnery už dopředu nepočítá. Chce totiž rodičům vnutit spolupráci po svém, což se pochopitelně nedaří a následky odnesou děti. Přitom otevření školy rodičům je jedna z možností, jak zmírnit záškoláctví dětí, se kterým se školy potýkají a které je jistě ovlivněno i tím, že rodiče mají se školou špatné zkušenosti. Aby si škola získala důvěru rodičů, musí je přesvědčit o tom, že není represivní institucí, ale že chce udělat maximum pro vzdělání jejich dětí. V prvé řadě to znamená jednat s rodiči jako s partnery, přijmout vzájemnou spolupráci, které jsou rodiče schopni, a pak na oboustranně přijaté spolupráci trvat a postupně zvyšovat své nároky. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 343)

2.1 Teoretická východiska romské pedagogiky

Odborník na problematiku vzdělávání Romů Jaroslav Balvín vidí jako nejlepší prostředek ke vzdělávání romských žáků systémovou pedagogiku, která stojí na filozofii humanismu, kterou ve výchově propagoval už sám velký učitel národů Jan Ámos Komenský, a dále pak se systémová pedagogika opírá o ucelený systém, který musí postihovat všechny oblasti života žáka.

Je patrné, že optimalizace výchovně vzdělávacího procesu romských žáků a zkoumání role pedagogiky při jeho realizaci se neobejde bez systémového řešení, bez jednotlivých kroků ve všech oblastech společenského života. Systémovost je proto zahrnuta jako zá-

kladní metoda i při vytváření koncepcí politiky vlády vůči romské komunitě. Z druhé poloviny devadesátých let jsou známy dva vládní dokumenty, které byly vypracovány na základě této metody a staly se východiskem pro pozitivní společenské změny i pro romskou komunitu. Prvním takovým dokumentem byla tzv. Bratinkova zpráva, na jejímž základě bylo vytvořeno Usnesení vlády České republiky ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě. Dalším takovým dokumentem je Usnesení vlády České republiky ze dne 14. června 2000 č. 599 ke Koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. (BALVÍN, 2000, s. 11)

V současné době se velmi zřetelně ukazuje potřeba cílevědomého řízení celého procesu osvojování přírody společností v zájmu harmonického rozvoje společnosti i přírody. Mnozí vědci poukazují na to, že bez moudrého řešení hrozí lidstvu zkáza. Důležitou roli v tomto procesu hraje i moudré ovlivňování národnostních procesů. Je potřebné, aby společnost přešla k obecnější teorii a praxi lidské kooperace, aby skloubila politické, ekonomické, kulturní, výchovné i další sociální aspekty v jediný celek. V tomto procesu optimalizace hraje svoji roli v konkrétních a historických podmínkách našeho teritoria i vzdělávání romských žáků. To odpovídá i systémovým principům komplexního přístupu ke skutečnosti, která za jednu z podstatných metod optimalizace společenských procesů považuje orientaci na hlavní hybné články vývoje daného celku. Že vzdělávání romských dětí je považováno za úhelný kámen integrace romské komunity, vychází z poznání nerovnovážného historického vývoje, které je v současnosti potřebné vyrovnat. Proto má své opodstatnění i afirmativní – vyrovnávací akce, v níž je počítáno do příštích dvaceti let se zásadním vyrovnáním handicapů romské komunity prostřednictvím systémových kroků v různých resortech, mezi nimiž bude hrát výchova jednu z nepodstatnějších rolí. (BALVÍN, 2000, s. 13)

Nebývalá univerzální otevřenost a globální propojenost nadějí i rizik soudobého lidského života a světa, kumulace složitějších problémů a převaha nesystémových jednostranných i povrchních nápravných projektů; nedostatečná hodnověrnost a axiomatizace pedagogických poznatků i jejich antipedagogické zpochybňování z pozic krajního subjektivismu i objektivismu představují nesnadné „překážkové dráhy“ pedagogických badatelů na prahu 21. století. (BALVÍN, 2000, s. 16–17)

Je pravda, že tedy ani vytvoření metodologie systémové pedagogiky není výjimkou. Na počátku třetího tisíciletí je takové obrovské množství informací a různých názorů, že je velmi obtížné navrhnout takovou metodologii, která by v praxi, při výuce romských žáků

nesla opravdu požadované výsledky. Přesto Balvín definoval tři základní principy systémové metodologie.

První princip systémové metodologie požaduje zkoumání dobře vymezeného předmětu výzkumu v jeho učleněné celistvosti, v jednotě s jeho prostředím, adekvátními metodami. Druhý princip se orientuje na základní, systémotvorné prvky (komponenty) a vnitřní i vnější vztahy zkoumané reality. Relativní oddělení systému a prostředí doprovázejí vnější vztahy systému a jeho okolí, relativní samostatnost částí systému vyvolává vnitřní vztahy systému, strukturu sdružující jeho jednotlivé prvky. Třetí princip požaduje pochopení a výklad vývoje daného celku, orientaci na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, procesy, vstupy, výsledky a vývojové tendence. Systémová metodologie využívá všech adekvátních poznávacích a verifikačních možností. K optimálnímu poznání dospívá postupně (aproximativně). Je univerzální a specifická, celistvá i otevřená. Respektuje svébytnost i vzájemnost, odhaluje zvláštní povahu, komplexnost a celistvost každého jevu, jeho procesualnost a jeho kontext s okolní časoprostorovou realitou. Vedoucí metodou systémového přístupu ke skutečnosti je modelování. Praktické i teoretické systémotvorné pokusy obvykle předchází i zakončuje. Model jakéhokoliv systému poskytuje možnost vyzkoušet nejprve v duchu, na papíře, v laboratoři nebo ve zjednodušených reálných podmínkách základy fungování skutečného systému. Ideální nebo reálný model by měl proto poskytnout přehledný, co nejvěrnější syntetický obraz příslušného celku, jeho okolí i částí, měl by zobrazit jeho determinaci i funkce, jeho strukturu, celkové fungování i další vlastnosti, jejichž znalost je nezbytná pro pochopení, usměrňování případně i řízení daného systému. Každý model skutečnost zjednodušuje, přesto nelze někdy komplikované systémy jedním modelem vyjádřit. Model se nemá orientovat na vnější jevovou podobu, ale na dialektickou podstatu skutečnosti, na její systémotvorné komponenty, vztahy a zákonitosti. Čím lépe model splňuje tyto náročné požadavky, tím větší má orientační stimulační teoretický i praktický význam. Dobrý model tak není jen cestou k hlubšímu poznání, je i spolehlivým mostem mezi vědou a praxí. (BALVÍN, 2000, s. 18–19)

Kvalitní výchova v jakýchkoliv konkrétních podmínkách předpokládá dokonalý přehled, pořádání a optimalizaci všech podstatných prvků, vztahů i hybných sil výchovy, vyžaduje dobrou znalost i jejich užších a širších souvislostí. Pedagogice se však dosud nedaří podat celistvý obraz systémotvorných elementů, vnitřních a vnějších vztahů i vývojových proměn a procesů výchovy, které by byly pro praxi vyhovujícím orientačním vodítkem. Teprve v poslední době se věnuje výběru systémotvorných komponent a vztahů výchovy zvý-

šená pozornost. Jejich hledání však často uplívá jen na vnější jevové stránce výchovy, nedostatečně zatím proniká k její vnitřní podstatě. Výsledkem jsou pak povrchní nebo neúplné analýzy výchovně vzdělávacího procesu, které nejsou přínosem pro pedagogickou praxi ani pro teorii. (BALVÍN, 2000, s. 19)

Vzdělávání romských žáků tedy teprve hledá nějaký ucelenější systém, podle kterého by se mohl řídit. Ovšem je třeba podotknout, že v několika málo posledních letech se situace přece jen zlepšuje, svědčí o tom nejen lepší připravenost učitelů, než byla třeba jen před pouhými pěti lety, ale také zaměstnávání romských asistentů na stále větším počtu škol, kde s romskými žáky pracují.

2.2 Učitel romských žáků

Analýza i jen prostý popis učitele a jeho role ve vztahu ke speciálním otázkám romských žáků, je nesmírně složitá. Jednak pro složitost samotného postavení, role a kompetencí učitele ve výchovně vzdělávacím procesu, jednak pro nesmírnou složitost výchovně vzdělávací práce s romskou populací. (BALVÍN, 2000, s. 31)

Jde v podstatě o to, jak je romský žák připraven pro aktivitu ve škole a jak je běžný učitel vybaven pro práci s romskými žáky, tedy do jaké míry je s to znát (a skutečně zná) specifika jeho vybavení pro práci ve škole a do jaké míry je s to svou prací ve vyučování právě tato specifika vnímat, respektovat, vycházet z nich v oné nesmírně náročné výchovně vzdělávací práci. (BALVÍN, 2000, s. 32)

U kompetence učitele v podstatě jde (ve vztahu k jeho práci s romskými žáky) o vybavení učitele pro práci se značně handicapovanými žáky. Pokoušíme se vybavovat učitele postupně pro práci se zdravotně handicapovanými, pro práci s mentálně handicapovanými (tendence integrace handicapovaných do běžných škol a tříd). I když i tyto kompetence učitele jsou stále jen okrajové a i ty by bylo třeba značně prohloubit. Zatím se v přípravě učitele nepodařilo prosadit potřebnou kvalifikaci učitele (zejména v regionech s větším počtem romské populace), dosáhnout vybavení učitelů pro handicap nazvaný „romské dítě“ (tím nechci toto dítě nějak poškozovat, jen poukázat na to, že jeho handicap vůči škole je někdy značnější než handicap mnohých zdravotně i mentálně poškozených dětí). To znamená, že vlastně ony kompetence romských žáků pro práci ve škole budeme v podstatě analyzovat jako jejich handicap ve vztahu ke škole. A asi tak to také musí učitel vnímat,

respektovat, nalézat specifické přístupy. S čím tedy romský žák přichází do školy a pohybuje se ve škole, pracuje ve vyučování, a to nejen při vstupu do školy (kdy je to asi nejsložitější), ale i v průběhu školní docházky: Především v mnohém své paní učitelce nerozumí – nejen proto, že do vstupu do školy ve svém prostředí mluvil různorodou směsí jazyka – s tím, že to není ani romština (kterou na některých fakultách může budoucí paní učitelka alespoň v základech zvládnout). Ale on jí nerozumí i proto, že mnoha výrazům (vlivem svého prostředí) přidává jiný obsah, než je obsah, který do výrazu vkládá paní učitelka. Jako klasický výraz lze uvést pojem „krást“ – paní učitelka jednoznačně odsuzující jev, romské dítě velice často pojem související s přežitím, s holou existencí, ale dokonce až s určitou šikovností, až hrdinství (tímto nechci znehodnocovat romskou populaci, ale uvádím to jako příklad rozdílného chápání pojmů). Právě ve smyslu zvládnutí požadovaného ve škole jazykového vybavení je asi nezbytné navštěvovat nulté ročníky a účast romských asistentů ve vyučování ve třídách s větším počtem romských žáků. A protože škola je stále více než na jiných základech založena na slově, na verbálním vybavení žáků, na verbálních metodách paní učitelky, je tento handicap velice komplikující. Za druhé je to poměrně rozdílný hodnotový systém, se kterým vstupují do školy ostatní žáci a žáci z romské populace – především hodnota vzdělání je v této komunitě minimální, protože vzdělání souvisí v podstatě s perspektivou, a to poměrně vzdálenou, a romská populace ve své podstatě žije ze dne na den. Bezprostřední přežití je součástí tradice, a tedy i hodnotového systému. A to dítě vnímá velice citlivě. Za třetí je rozdílný režim aktivit a celého dne, týdne, který přináší škola, a který se téměř diametrálně odlišuje od „režimu“ romské rodiny (pokud vůbec u velké části o nějakém režimu můžeme hovořit). Škola je řád, režim, pravidelná aktivita, požadavky, kterým je třeba vyhovět i systematickou aktivitou, prací. To vše jsou kvality, které velké většině romských rodin chybí, a tedy ani dítě není s to je přijímat, nebo není s to se jim přizpůsobovat. Za čtvrté je to neméně významný, ale z hlediska vybavenosti dítěte pro školu velice podstatný fakt – vybavení romského dítěte knížkami, pastelkami, atd. před jeho vstupem do školy – zatímco každé jiné dítě již dlouho před vstupem do školy se zajímá o písmenka, prohlíží si s rodiči případně „čte“ dětské knížky, u romského dítěte je to minimální nebo vůbec ne. A podobných handicapů bychom asi našli ještě celou řadu. Nám jde o to, že jestliže má učitel chápat romské dítě jako skutečný subjekt ve vyučování (a to je jedna ze základních aktivit, jejichž prostřednictvím se může ono romské dítě přiblížit k hodnotám majoritní společnosti) – musí tyto handicapy znát. Musí tedy vědět, s čím romské dítě do školy přichází, s čím do té školy pravidelně chodí a především by měl

být vybaven, jak tyto hodnoty romského dítěte ve vyučování bude překonávat a řekl bych dokonce, jak z těchto handicapů bude s to vytvořit i pozitivní prostředky pro rozvoj těchto romských žáků. (BALVÍN, 2000, s. 32–33)

Znalosti o specifice handicapu romských žáků a nezbytné osobnostní kvalifikace, mezi nimiž je tolerance asi základní kvalitou propojenou s důsledností a vytrvalostí, považujeme skutečně za východisko v tom smyslu, že učitel se realizuje (včetně realizace svého pedagogického přesvědčení a svého pedagogického kréda, svého pojetí, koncepce vyučování) především svými konkrétními operacemi ve vyučování, svými činnostmi, svými pedagogickými a didaktickými dovednostmi. A právě v této oblasti je největší problém – bohužel se to netýká pouze vztahu učitele k romským žákům, ale praxe učitelů vůbec. Jejich pedagogické přesvědčení (které je většinou na vysoké úrovni – vlivem studia na fakultách) není dotazeno, dopracováno do systému didaktických a pedagogických dovedností, činností, a to ani ne ve vztahu k běžným dětem, a tím méně k dětem s určitými handicapy, problémy – a ať chceme nebo nechceme, mezi takové romské děti patří. Pak ovšem vzniká situace, že romský žák přestává být subjektem vyučování, stává se skutečně pouze objektem, a to dost často nežádoucím objektem, který se dokonce zuby nehty brání pojetí sebe sama jako subjektu. V této poloze ale musíme přijmout pozici, že chápání žáka jako subjektu a chápání žáka sebe sama jako subjektu ve vyučování je věcí především učitele a jeho umožnění tohoto chápání žáka. Jak tedy dokázat, aby tento romský žák byl, stal se také aktivním subjektem ve vyučování. Co pro to musí udělat učitel a jak by měl být učitel právě pro tento proces vybaven? (BALVÍN, 2000, s. 33–34)

Nás nejvíce zajímají didaktické dovednosti učitele. Na prvním místě je to asi schopnost organizovat práci každého žáka individuálně (s respektováním jeho specifík) i prací společných (opět se respektováním specifík těch, kteří pracují společně). Ve vztahu nejen k romským žákům, ale k nim zejména je to vybavení např. velkou zásobou didaktických i etických her (vycházím z toho, že romské děti jsou přístupnější i oněm vlivům např. etických her – viz kandidátská práce dr. Balvína – Balvín J. Etické situační hry. Kandidátská disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky, Praha 1994) a aby je učitel dokázal používat v každé situaci ve vyučování. Tím vtahuje učitel děti do aktivit, ve kterých něčeho dosáhnou. A i minimální úspěch je cesta k vytvoření ze žáka subjektu, který chce, protože zjistil, že může, že je s to. Asi stejně významným momentem v převádění žáka do polohy i subjektu ve vyučování je dramatizace ve vyučování. Schopnosti romských dětí v tomto smyslu jsou známy a je tedy možné těchto schopností využít

nejen pro dosažení určitého úspěchu při hraní určité role, ale opět pochopení, že i ve škole lze dosáhnout úspěchu (viz práce J. Valenty – Valenta J. Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Institut sociálních vztahů nakladatelství. Nedatováno). Značný problém představuje zasazení do kolektivu třídy a vytvoření běžných vztahů s ostatními dětmi. Je to jistě otázka organizace práce ve vyučování, ale i otázka permanentního projednávání v kolektivu třídy otázek vztahů mezi lidmi vůbec, projednávání konkrétních situací vztahů ve třídě, vyzdvihování pozitivních příkladů. (BALVÍN, 2000, s. 34 - 35)

Podstatné je však, aby učitel neměl apriorní předsudky, aby byl schopen porušit jakési zaběhané schéma učitelské práce, aby byl ochoten pochopit onu jinost těchto žáků a aby byl také s to překonat skutečně existující potíže ve spolupráci s rodinou takového dítěte.

(BALVÍN, 2000, s. 35)

2.3 Hlavní problémy ve vzdělávání romských žáků

Jak je patrné z předchozích kapitol, problémů ve vzdělávání Romů existuje nepřehledné množství, jak tedy mezi nimi vybrat a určit ty hlavní? Může to být problém se špatnými hygienickými návyky, které si romské děti do školy z domu přinášejí nebo to mohou být problémy s kázní a chováním, které značně narušují edukační proces. Ovšem většina zdrojů a také většina pedagogů se shoduje na tom, že za hlavní problémy můžeme považovat nedostačující jazykové schopnosti dětí a potom hned na druhém místě nedostačující nebo žádnou spolupráci rodičů se školou. Co se jazykové otázky týká, znalost češtiny u romských dětí je velmi špatná nebo žádná. Dříve tyto děti byly brány jako děti s nižším IQ, ale je patrné, že v mnoha případech školní neúspěšnost nemá nic společného s inteligencí, ale s tím, že dítě nerozumí výkladu učitele. Jak tedy se s tou situací vypořádat? Jak tedy usnadnit romským dětem naučit se číst a psát v dnešní škole?

Základem výuky na prvním stupni základní školy je trivium (naučit se číst psát a počítat). Čtení a psaní v prvním ročníku má u romských dětí svá specifika v důsledku již popsáných problémů především jazykové bariéry, které je potřeba v těchto předmětech zohlednit. Je možné využít některých prvků waldorfské pedagogiky, kdy psaní představuje nejjemnější motorickou koordinaci a soustředění, které bychom vyžadovali u dětí, z nichž většina neudržela v ruce tužku a jejich grafomotorika je na úrovni tříletých dětí. Jestliže učíme romské děti současně číst i psát, dělejme to s vědomím, že přeskakujeme období tříletého vývoje grafomotoriky. Děti, které se učí zároveň číst a psát, učí se opticky a sluchově analyzovat,

správně přiřadit a graficky napodobit čtyři tvary (dva tiskací, dva psací) jedné hlásky, což vyžaduje značnou průpravu, kterou romské děti nemají. Často se pak setkáváme s romskými dětmi na druhém stupni zvláštní školy, které neumí ani dobře číst ani dobře psát. Vhodnější a dětem přístupnější je naučit je nejprve rozeznávat písmena velká a malá tiskací abecedy a napodobovat jejich tvary. Tento proces probíhá stejně jako u dětí čtyřletých, které se abecedy zmocňují spolu s prvními dětskými knížkami. Průpravu k psaní a prvky psaní pak můžeme zařadit do hodin výtvarné výchovy. Teprve až děti zvládnou čtení a mají dostatečně zafixovány tvary tiskací abecedy, začneme s nácvikem psacího písma. Stačí, když se děti naučí číst a psát do konce druhého ročníku. Tento start je zdánlivě příliš pomalý a neefektivní, jeho efekt však budeme moci ocenit ve vyšších ročnících. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 348)

O spolupráci rodičů a školy jsem se podrobněji zmiňovala v předešlých kapitolách, myslím si, že by už nebylo užitečné, to znovu opakovat. Hlavním úkolem školy ve spolupráci s romskými rodiči je pomalu a krok po kroku trpělivě a usilovně budovat vztah důvěry, což je otázkou dalších deseti a více let do budoucna. Je potřeba k tomu opravdu velké trpělivosti ze strany pedagogických pracovníků.

3 ZŠ PRAKTICKÁ HOLEŠOV – CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ

Základní škola praktická pracuje podle vzdělávacího programu č.j. 22980/97-22. Tato škola vychovává a vzdělává žáky s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole. Do základní školy praktické jsou zařazovány děti s různým typem postižení a s rozdílnou úrovní rozumových schopností. Vedle dětí školního věku s lehkým mentálním postižením, přibývá žáků, jejichž rozumové schopnosti se pohybují téměř v oblasti normálu nebo na jeho hranici, kteří však z různých důvodů neprospívají na běžných základních školách. Setkáváme se zde s dětmi s poruchou koncentrace pozornosti, s dětmi hyperaktivními, s dětmi psychicky i nervově nemocnými, s dětmi se specifickými poruchami učení a někdy i se žáky s více vadami v kombinaci mentálního postižení s tělesným postižením. (ŠŤASTNÁ, 2007, s.7)

Vzdělávací a výchovný program školy je zaměřen na celkový rozvoj osobnosti s důrazem na praktickou orientaci v okolním světě, na rozvíjení komunikačních, pohybových, výtvarných, hudebních a pracovních dovedností a přizpůsobuje se úrovni psychofyzického rozvoje žáků. Vzhledem ke značné variabilitě schopností a dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků je nezbytné uplatňování individuálního přístupu, který bude odpovídat vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Cílem školy ve výchovně vzdělávacím procesu je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do společnosti.

(ŠŤASTNÁ, 2007, s.7- 8)

Základní škola praktická v Holešově je školou úplnou s prvním i druhým stupněm. Při škole je rovněž zřízena pomocná třída a školní družina. Zřizovatelem je Krajský úřad Zlínského kraje. Škola v průměru vzdělává 70 žáků v sedmi třídách. Žáci na prvním stupni pracují v některých ročnících v odděleních. Poloha školy je výhodná pro dojíždějící žáky i pedagogy vzhledem k tomu, že je umístěna v blízkosti autobusového i vlakového nádraží. Žáci dojíždějí do školy v průměru z 25 obcí Zlínského kraje. Vybavení školy, jak po stránce materiální, tak prostorové, je na standardní úrovni. Nadstandardní je vybavení zejména pro výuku pracovní výchovy – pěstitelských prací. U školy je rozlehlá zahrada pro pěstování ovoce a zeleniny a celoročně vytápěný skleník pro předpěstování sazenic, květin a pro přestování zeleniny pro vlastní spotřebu školy. Výpěstky ze zahrady jsou zpracovány ve školní kuchyňce při hodinách domácích prací a vaření. Kladným prvkem je zde ohřev vody prostřednictvím solárního panelu. Výuka pracovní výchovy – dílny probíhá v prostorách dílny, která je poměrně malá a tím je omezena i vybavenost stroji a nástroji. Do budoucna je plánována realizace nové výstavby dílen a zlepšení podmínek výuky. Počítačová učebna

je vybavena čtyřmi počítači a zcela novým nábytkem. K výuce tělesné výchovy využívá škola vlastní tělocvičnu, travnatý školní dvůr a také moderní hřiště holešovského gymnázia, které je v blízkosti školy. Ostatní učební prostory a třídy jsou z větší části vybaveny novými moderními lavicemi v barevném provedení a vybavování zbývajících učeben stále pokračuje. (ŠŤASTNÁ, 2007, s. 8 – 9)

V posledních letech organizujeme na naší škole projektové dny. Jedná se o jednodenní tématicky zaměřené aktivity („Co chceme vědět o Evropě“, „Jarmark tradičních řemesel“ aj.) nebo o speciálně připravené a schválené projekty s finanční dotací, připravené ve spolupráci se Střediskem volného času Duha v Holešově a TYMY centrum Holešov („Keramická dílna“), Gymnázium Holešov („Peer program“). Cílem je stmelení kolektivů prostřednictvím psychosociálních her k sebepoznání a poznávání členů kolektivu. Žáci se jejich prostřednictvím učí pravidlům komunikace, spolupráce a empatii. Pro starší žáky organizujeme exkurze do odborných učilišť, na skutečná odborná pracoviště, besedy se zástupci učilišť spojené s prezentací jejich zařízení, poradenské dny IPS úřadu práce.

(ŠŤASTNÁ, 2007, s.13–14)

Škola spolupracuje s dalšími organizacemi, které se věnují práci s dětmi – Středisko volného času Duha, TYMY centrum, knihovna Holešova, Charita, Městské kulturní středisko Holešov, městský úřad – sociální odbor, žáci a pedagogové svými články přispívají do místního měsíčníku. (ŠŤASTNÁ, 2007, s. 14)

3.1 Důvody, proč se romské děti do ZŠ praktické dostávají – vyšetření v PPP

Téměř každé romské dítě je podrobeno na doporučení pediatra před vstupem do prvního ročníku ZŠ vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Vyšetření jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Do zvláštních škol (nyní ZŠ praktické) jsou pak zařazovány na základě odborného psychologického a pedagogického vyšetření, jehož základem jsou inteligenční testy sestavené podle průměru běžné populace předškolních dětí, které nezohledňují v celé šíři odlišnou sociální a kulturní zkušenost vyšetřovaného dítěte. Výsledky inteligenčních testů (více ve verbální, méně v nonverbální části) ukazují u drtivé většiny vyšetřovaných romských dětí na omezené inteligenční schopnosti. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 336–337)

Vlastní postup při posuzování návrhu na přeřazení do zvláštní školy je následující:

- 1) Děti bývají k vyšetření do PPP pozvány většinou na základě žádosti rodičů, pediatra či školy. Nezbytnou podmínkou je prokazatelný souhlas rodičů s vyšetřením.
- 2) Před vyšetřením je nutné udělat podrobnou osobní i rodinou anamnézu, s důrazem především na dosavadní vývoj dítěte, případné dřívější známky opoždění vývoje, zajímá nás prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, úroveň rodiny apod. Pokud byly děti již dříve v péči některého z partnerských zařízení, je třeba zjistit, jaká opatření a s jakým efektem již byla učiněna.
- 3) Dalším krokem je psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Základní součástí psychologického vyšetření je zjištění aktuální úrovně rozumových schopností některým z běžně užívaných a spolehlivých testů inteligence – většinou T-M nebo PDW. Hodnocen je sice celkový výsledek, důraz je však kladen na strukturu výkonů, jejich profil, je hodnoceno, zda výkon vykazuje posuny způsobené organickým poškozením, znaky nedostatečné rozumové stimulace, zda není negativně ovlivněn nízkou úrovní úkolové adaptace (popřípadě co je její příčinou, hodnoceno je, jaký vývojový trend, tzn. zda výkonnost vykazuje znaky akcelerace vývoje, pokračující retardaci apod. V žádném případě se nejedná o zjištění jakéhosi čísla, které předurčí další osud dítěte).

Při pedagogickém vyšetření zjišťujeme současnou úroveň školských vědomostí, míru a rozsah nedostatků, posuzuje se, zda příčinou školních neúspěchů nemohou být specifické poruchy učení, případně další, na intelektu nezávislé příčiny (zdravotní stav, rozsáhlá absence apod.) Po získání všech potřebných údajů se ve vzájemné konzultaci psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, dle potřeby i lékaře, posuzuje, zda je možno v konkrétní reálné situaci doporučit taková opatření, která by v rámci základní školy umožnila dítěti zvládat alespoň základní požadavky osnov, aniž by to znamenalo nepřiměřenou zátěž, nebo zda to možné není. Pokud nenalezneme realizovatelná opatření, posuzujeme, jsou-li splněny podmínky pro návrh na změnu školského zařízení. Tyto podmínky považujeme za splněné, pokud je typ a rozsah vědomostních nedostatků takový, že od opakování ročníku nelze očekávat jejich odstranění ani při péči respektující individuální zvláštnosti dítěte a pokud příčinou tohoto výukového selhání je retardace vývoje rozumových schopností, samozřejmě za předpokladu, že rodiče s tímto řešením souhlasí. (BALVÍN, 1997, s. 58 – 59)

Ze zkušeností víme, že většina šestiletých romských dětí, žijících v tradiční komunitě, neuspěje v základním Jiráskově testu školní zralosti především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině, nikoliv z důvodu mentálního handicapu. Rodinná výchova nedává romskému dítěti takový základ, který učitel v první třídě u dětí automaticky předpokládá, a tak mezi nimi vzniká nedorozumění, které se časem prohlubuje. Většina romských dětí prožije trauma školního neúspěchu už v prvním pololetí prvního ročníku ZŠ. Přeražení do ZŠ praktické je pro tyto děti a někdy i pro učitele vysvobozením a do nedávné doby jedinou možnou alternativou, jak dětem pomoci k úspěchu ve škole, ovšem za cenu snížených nároků na rozsah vědomostí. Přestože mnozí dětské psychologové hovoří o neadekvátnosti těchto testů při stanovení IQ romských dětí, o potřebě nově interpretovat výsledky testů u romských dětí (p. Klíma) a o tom, že intelekt člověka se dotváří kolem devíti let věku, je většina romských dětí právě díky těmto testům považována již v 6–7 letech za děti se sníženou inteligencí. Na základě výsledků testů je většina vyšetřovaných romských dětí pro údajně omezený intelekt, hraničící s mentálním defektem zařazována do ZŠ praktické. Jedním z podstatných úkolů MŠMT ČR je sestavit tým odborníků z psychologické praxe, kteří sestaví baterii psychologických testů, adekvátních pro romskou populaci a populaci z jiných etnických skupin. Mělo by jít o baterii „culture free“ psychologických testů, které jsou používány např. ve Velké Británii k testování dětí přistěhovalců z Asie a Afriky. Tyto testy jsou sestaveny tak, aby kulturní identita vyšetřovaného jedince neovlivňovala výsledek testu. (BALABÁNOVÁ in LISÁ, 1999, s. 337)

3.2 Co se romské děti v ZŠ praktické mohou naučit

Výchovně vzdělávací proces ZŠ praktické je podle vzdělávacího programu ZŠ praktické přizpůsoben žákům a je zaměřen na poskytování vědomostí, dovedností a návyků potřebných k uplatnění žáků v praktickém životě. Specifický význam ZŠ praktické spočívá v tom, že nejen působí speciálně pedagogickými metodami na celkový rozvoj žáka aktivizováním jeho schopností, ale často musí odstraňovat závažné nedostatky, způsobené negativními vlivy na jeho dosavadní vývoj (např. nepřiměřené nároky základní školy, vliv nepodnětného socio-kulturního prostředí, případné rozdíly atd.). Do ZŠ praktické přicházejí žáci z různých prostředí – přímo z rodiny, z mateřské školy, ze základní školy, a proto je hlavním východiskem práce učitele ZŠ praktické důkladné poznání žáka, jeho schopností, psychických možností a individuálních zvláštností. Cílem ZŠ praktické je vy-

bavit absolventy takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které je připraví na vstup do odborného učiliště. (BALVÍN, 1997, s. 60)

Absolvent ZŠ praktické by měl získat základní vědomosti ze všeobecně vzdělávacích předmětů, měl by se srozumitelně vyjadřovat ústní i písemnou formou, a pokud je to možné, být i zručný a fyzicky zdatný. Vzdělávací program ZŠ praktické klade důraz na činnostní pojetí vyučování. Podle schopností a zájmů žáků je možno obsah učiva rozšířit, popřípadě i redukovat. Vzdělávací program je koncipován jako otevřený a pružný systém, aby bylo možno respektovat individuální pracovní tempo žáků. Pro dosažení výchovně vzdělávacího cíle jsou redukovány počty žáků ve třídách... Jaké jsou perspektivy absolventů ZŠ praktických? Většina žáků je schopna zvládnout 9. ročník a může podat přihlášku na odborné učiliště na některý z tříletých učebních oborů ukončených výučním listem. (BALVÍN, 1997, s. 61)

3.3 Perspektiva ZŠ praktické ve vzdělávání romských žáků do budoucna

Možná by se mohlo někomu jevit, že investice do vyrovnávacích akcí vůči Romům jsou z hlediska kalkulu prospěšnosti „neekonomické“. Pokud uvažujeme v dlouhodobých perspektivách a výsledcích současných investic do vzdělání Romů, jednoznačně převažuje hledisko pozitivní. Vklad do vzdělání národnostních menšin je z hlediska budoucnosti nejenom efektivní, ale v současnosti je i mravně nezbytný. (BALVÍN, 1997, s. 25)

Můžeme se řídit Hitlerovou výzvou k rasové čistotě a rozdělit naši zem na uzavřené ministátečky s homogenní populací, avšak můžeme též využít své rozmanitosti k budování otevřené společnosti. (KOHÁK, 1993, s. 239)

Etický rozměr naší odpovědnosti k romským dětem a celé romské komunitě spočívá na faktu základní sdílené lidské situace, která je společná všem lidským bytostem i při existenci mnohotvárnosti lidství. Ve vztahu ke každému dítěti, tedy i k dítěti romskému, má výchova základní smysl nikoliv připravit člověka k nějakým úkonům, k práci, k zaměstnání. (BALVÍN, 1997, s. 25)

Jak uvádí Jan Patočka, „my nevychováme kvůli pravopisu ani kvůli jednotlivým činnostem ostatním, nýbrž kvůli něčemu jinému. Máme na zřeteli bytost, nikoli jednotlivou funkci. ...Vychováváním má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých vyšších

souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.“(PATOČKA, 1996, s. 391 – 393)

Etický obsah humanizace našeho vzdělávacího systému ve vztahu k romským dětem ve ZŠ praktických spočívá podle mého soudu v odstranění překážek, které stojí v cestě maximálnímu rozvoji romského dítěte. Je nutné si uvědomit v plné šíři nesprávnost přístupu, spočívající ve využívání ZŠ praktických k výuce romských dětí, které nebyly prokazatelně mentálně retardované, ale byly handicapované sociálně a kulturně. Mravní odpovědnost za změnu tohoto systému je východiskem pro hledání a realizaci konkrétních kroků k nápravě. Podle mého soudu čeká kompetentní orgány řešení v mnoha rovinách. Pedagogika jako věda by měla tyto otázky reflektovat a reagovat na ně teoretickým zpracováním, schopným vyústit v doporučení účinných změn. Pokusím se otázky, které souvisejí s řešením otázky vztahu Romů a Praktických škol v přehledu nastínit. Co je tedy podle mého soudu aktuální? (BALVÍN, 1997, s. 25 - 26)

Důsledné odlišení mentálního handicapu od sociálních a kulturních důvodů při zařazování romských žáků do ZŠ praktických jako důležitý mravní požadavek při naplňování lidských práv romské komunity. Objektivní posouzení a odlišení pozitivních a negativních důsledků omylů při vřazování romských žáků do ZŠ praktické, zhodnocení pozitivního vkladu učitelů ZŠ praktické pro rozvoj osobnosti romského žáka a nastínění možností využití jejich zkušeností i při změně systému speciálního školství. ...Odpovědnost pedagogicko-psychologických poraden a diagnostiky za podloženou analýzu zdravotní a sociální situace romského žáka. Nástin současné sociální situace romské komunity a její dětské populace. Vlivy a důsledky předchozího asimilačního procesu. Možnosti a konkrétní návrhy spolupráce romistiky a pedagogiky a romských sdružení při řešení problému romských žáků a ZŠ praktické. Příčiny neúspěchu romských žáků a vřazování do ZŠ praktické i v závislosti na jejich motivaci ke vzdělávání, jejich kulturních vzorcích, tradicích. Sociální problémy romské komunity jako výrazný omezující činitel vztahu ke vzdělání. Rozdíly chápání potřebnosti vzdělání i uvnitř romské komunity.

(BALVÍN, 1997, s. 26)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cíl mého výzkumu jsem zaměřila na zjištění s jakými problémy a překážkami se setkávají učitelé na ZŠ praktické v Holešově při výuce romských žáků, dále také na zjištění co by nejvíce dle názorů učitelů na této škole pomohlo tyto problémy zmírnit a usnadnit výuku.

Hlavní otázka a zároveň výzkumný problém tedy zní: **Jaké problémy a překážky jsou nejčastější při výuce romských žáků?**

Mezi vedlejší výzkumné otázky jsem zařadila také to, jaká je spolupráce s rodiči romských dětí, proč se romské děti na ZŠ praktickou vůbec dostávají, zda škola zaměstnává romské pedagogické asistenty a zda škola používá nějaké nadstandardní metody a postupy, které ostatní školy tohoto typu nepoužívají.

4.1 Metodika výzkumu

K výzkumu dané problematiky jsem zvolila kvalitativní druh výzkumu. Tento druh výzkumu jsem zvolila po rozhovoru s učiteli, kteří mi sdělili, která forma pro ně je nejvhodnější, a také proto, že pedagogický sbor na ZŠ praktické má pouze devět členů, což není dostatečně velký vzorek (dle mého názoru) pro výzkum kvantitativní.

K získávání nebo-li sběru dat, jsem použila metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami a také metodu dotazníku, s polovinou otevřených otázek dále pak polootevřené a uzavřené otázky. Dotazník jsem vypracovala sama tak, aby se co nejvíce blížil typem strukturovanému rozhovoru.

Vzor dotazníku viz P1

Vzor rozhovoru viz P2

5 ROZHOVORY S PRACOVNÍKY ZŠ PRAKTICKÉ V HOLEŠOVĚ

1.rozhovor : Mgr. Ivana Šťastná – výchovná poradkyně na ZŠ praktické v Holešově

1. Otázka

Popište mi prosím podrobně a konkrétně v čem má působení romské rodiny negativní dopad na romské žáky v procesu vzdělávání.

Rodina brání dětem přímo v dalším vzdělávání. Na konci devátého ročníku si žáci podávají přihlášky dále na učební obory. Přihlášku vyplní žák spolu s rodičem, škola tam dopíše potřebné údaje. Romští rodiče ve většině případů přihlášky nevyplní, ani nepřinesou zpátky do školy. Vymýšlejí si různé výmluvy, třeba že je jejich dítě tak nemocné, že nemůže dále studovat a jiné. Škola se snaží rodičům vysvětlovat, že vzdělávání jejich dětí je pro jejich dobro. Snaží se rodičům ukázat, že jejich dítě si může vydělat více peněz, když bude vyučené, než když bude mít jen základní vzdělání. Dokonce na učilišti v Křenovicích se mohou romští žáci vzdělávat zdarma, aniž by rodiče něco platili. Většina rodičů se ovšem nenechá přesvědčit a svým dětem další vzdělávání přímo zakážou. Rodiče potom musí škole podepsat prohlášení, že s dalším vzděláváním svých dětí nesouhlasí. Romové si vydělávají nelegálně, někdy to vypadá, jako kdyby studium dětí na učilišti bylo pod jejich úroveň. Přitom hodně romských žáků má na vysvědčení jedničky a dvojky, tak by si mohli učiliště i vybírat. Vzdělání u Romů nemá vůbec žádnou váhu. Rodiče, kteří přece jen pošlou své děti dále na učiliště, jsou většinou ti, kteří sami podobné učiliště vystudovali anebo rodiče, kteří sami normálně pracují. Žáci vstupují do školy bez jakýchkoliv společenských návyků, nemají žádné nebo špatné pomůcky.

2. Otázka

Jak probíhá spolupráce s rodiči, popište konkrétně.

Někteří chodí do školy pravidelně, někteří nechodí vůbec. Ti, kteří nechodí vůbec na třídní schůzky, a je třeba s nimi něco závažného projednat, tak ti jsou zváni do školy písemně – do výchovné komise. Byl dokonce i případ, že rodič sprostě řval a pozvánku roztrhal, případ se řešil až na přestupkové komisi Městského úřadu v Holešově. V současnosti žádný takový rodič do školy nechodí. Když jde s dítětem všechno dobře a není si třeba stěžovat, tak romští rodiče se chovají slušně. Na škole existuje pravidlo, že učitel by nikdy neměl jednat s romským rodičem sám, měl by být u toho ředitel nebo někdo druhý. Rodiče mají tendenci na učitele křičet, když jsou s ním sami. Také je zásada, že s rodiči se musí jednat pořád slušně, pokud to jen jde. Hodně rodičů, když je k nim učitel trpělivý, tak se postupně uklidní. V mnoha případech se dá s nimi jednat v klidu. Kdyby se ale rodič opravdu neuměl chovat, musí opustit školu. Stává se, že maminka začne křičet na ostatní děti ve třídě, že něco provedli jejímu dítěti, řeší to s ostatními dětmi, než aby šla za učitelem. Nepůsobí to dobře na ostatní děti. Romští rodiče jsou zvyklí hodně křičet a mluvit sprostě. Jak máme učit děti slušnému chování? Nejprve bychom měli učit rodiče.

3. Otázka

Co si myslíte, že by nejvíce pomohlo romským dětem k lepším výsledkům ve škole?

Jednoznačně nulté ročníky!!! Nelze spoléhat na domácí přípravu. V nultých ročnících by se zlepšil jazyk, návyky v chování a v první třídě by se mohlo začít učit učivo. Také snížení absence ve vyučování by hodně pomohlo. Lékaři to dětem omluví, také v některých rodinách jsou špatné podmínky pro zdraví dětí. Kde ještě jsou vlastně hranice podpory, aby to pomáhalo a nevedlo k pohodlnosti?

4. Otázka

Jaké konkrétní kroky vy sama v tomto ohledu navrhuje?

Nulté ročníky.

Předškolní docházku do MŠ.

Vybudovat u rodičů uvědomělost vůči škole.

Tvrďší postup ze strany státu.

5. Otázka

Co vám nejvíce vadí na vzdělávání romských žáků na vaší škole?

Že nejsou ve škole, vysoké absence, nepřijdou si v době nemoci pro úkoly. Nechuť k učení, chybějící podpora ze strany rodiny.

6. Otázka

Co byste ještě ráda sama dodala?

Myslím, že to důležité jsem řekla.

2.Rozhovor: Mgr. Lenka Páníková – učitelka na ZŠ praktické v Holešově

1. otázka

Popište mi prosím podrobně a konkrétně, v čem má působení romské rodiny negativní dopad na romské žáky v procesu vzdělávání.

Nevidí perspektivu vzdělávání. Způsob jejich života ze dne na den – nezajímá je, co bude zítra. Jiný režim dne, nemají pravidelnost, důslednost, přirozená lenost, lehké získávání finančních prostředků od státu, neumí hospodařit s penězi.

2. otázka

Jak probíhá spolupráce s rodiči, popište konkrétně.

Jak s kterými, většinou se nezajímají. Děti doma dělají, co chtějí, můžou všechno, nemají zábrany, omezení. Ve škole čekají, že všichni budou dělat podle nich, neumí se přizpůsobit, jednájí tak s učiteli i s ostatními. Když chceme jakýmkoliv běžným způsobem děti usměrnit, považují to za útok, rodiče si nepřejí, aby se jejich děti jakkoliv dotýkalo (třeba vzít za ruku apod.).

3. otázka

Co si myslíte, že by nejvíce pomohlo romským dětem k lepším výsledkům ve škole?

Zařazení do družiny, kde by si udělaly domácí úkoly. Někteří rodiče neumí číst a psát. Úřady nevyžadují, aby děti dále postupovaly ze ZŠ praktické na učiliště, není jak je přimět učit se, nemají důvod, stát je stále finančně podporuje.

4. otázka

Jaké konkrétní kroky vy sama v tomto ohledu navrhuje?

Nepodporovat finančně romské rodiny, když děti nebudou dále studovat. Žijí nad poměry: finanční dávky (auta, značkové oblečení).

5. otázka

Co vám nejvíce vadí na vzdělávání romských žáků na vaší škole?

Nepřizpůsobivost. Na prvním stupni je to lepší, když se s nimi pracuje od začátku, na druhém stupni je to s dětmi horší.

6. otázka

Co byste ještě ráda sama dodala?

Nahrávají jim zákony. Neochota přizpůsobit se zákonům ČR. Není to kultura, ale nepřizpůsobivost. Proč Romy stále vyčleňovat??? V první řadě jsou občané České republiky, první mají povinnosti, jako všichni ostatní občané, teprve potom práva. Úředníci se bojí, že jim Romové budou vyhrožovat. Špatně nastavený celý systém – zákony. Zkreslování z ministerstva, zveličování diskriminace.

5.1 Vyhodnocení rozhovorů

1. otázka

Z obou rozhovorů vyplývá, že romští rodiče bohužel opravdu nejeví v drtivé většině o vzdělání svých dětí zájem. Také se mi potvrzuje, co jsem napsala v teoretické části, že režim dne u Romů je zcela jiný, je-li nějaký, a to má velký vliv na to, že romští žáci se nedovedou přizpůsobit režimu školní pravidelnosti.

2. otázka

Z každého rozhovoru je zřejmé, že spolupráce s romskými rodiči je velmi individuální, liší se případ od případu. Existují samozřejmě romští rodiče, se kterými se dá jednat bez problému, ale jak obě dotazované uvádějí, tak je velká řada těch, kteří se stále snaží řešit problémy svých dětí ve škole křikem a nevhodným chováním, jako jsou výhrůžky a nadávání ostatním dětem ve škole.

3. otázka

Odpovědi na tuto otázku se zdají být jednoznačné. Jsou to nulté ročníky, které by velmi pomohly zvládat romským dětem další výuku na škole. Také zařazení do školní družiny, by pomohlo dětem lépe se vypořádat s nároky školy. Bohužel rodiče nemají o zařazení svých dětí do družiny zájem, a také nultý ročník není na škole zřízen.

4. otázka

Tady se odpovědi obou dotazovaných různí. Zatímco první dotazovaná trvá na své předchozí odpovědi a jako velkou pomoc vidí nulté ročníky, druhá dotazovaná zde zmiňuje finanční pomoc od státu a tu by podmínila jednoznačně docházkou romských dětí do školy.

5. otázka

Také zde se obě dotazované ve svých odpovědích rozcházejí. Jedna vidí jako největší problém velkou absenci romských žáků, která je ve většině případů řádně omluvena lékařem. Druhá dotazovaná uvedla nepřizpůsobivost, svou odpověď dále nerozvádí.

6. otázka

První respondentka už nic ke svým odpovědím dodávat nechtěla. Druhá naopak využila příležitosti ještě něco dodat a zdůrazňuje špatnou legislativu ve vztahu k Romům, není spokojena, jak stát romskou otázku řeší. Také si myslí, že by neměli mít žádné výsadní práva, ale měli by být bráni, jako běžní občané České republiky.

Celkové vyhodnocení:

Mě samotnou překvapilo, jak se některé odpovědi shodují s tím, co jsem uvedla v teoretické části. Třeba, jak paní učitelka mluvila o režimu dne a o způsobu života Romů. Chtěla jsem zjistit, nakolik se shoduje teorie s praxí. Musím říci, že výzkum pomocí rozhovorů mi potvrdil, dalo by se říci, téměř vše, co v teoretické části uvádím a myslela jsem si, že by se nejvíce vztahovalo ke vzdělávání romských žáků na ZŠ praktické v Holešově.

6 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ

Dotazníky jsem rozdala učitelům na ZŠ praktické v Holešově. Pedagogický sbor má devět pracovníků. Dotazníků se mi vrátilo sedm. Návratnost tedy byla 77%. Všechny dotazované byly ženy ve věku od 26 do 51 let. Původně jsem chtěla udělat více rozhovorů s učiteli na škole. Ale po dohodě s výchovnou poradkyní Mgr. Ivanou Šťastnou, která mě provázela, celým mým pobytem na škole, jsem se rozhodla provést výzkum formou dotazníku. Výzkum jsem prováděla v lednu, tedy zrovna před pololetním vysvědčením a bylo tedy vhodnější požádat učitele o spolupráci formou dotazníku, který byl pro ně praktičtější a rychlejší. Dotazník obsahoval celkem dvanáct otázek.

1. Otázka

V čem vidíte vy jako učitel(ka) největší úskalí při vzdělávání romských žáků na vaší škole?

Odpovědi:

Respondent 1: Jazykové bariéry, třeba vysvětlovat pojmy.

Respondent 2: Špatné návyky z rodiny.

Respondent 3: Nezájem o vzdělání, špatná spolupráce rodiny a školy.

Respondent 4: Nezájem rodičů a dětí, nepodnětné prostředí.

Respondent 5: Děti přichází do školy bez základních sociálních a hygienických návyků, neznají český jazyk, chybí ztelně práce v předškolním zařízení.

Respondent 6: Špatný český jazyk, vysoká absence, slabá nebo žádná domácí příprava, poruchy chování, obtížné řešení s rodiči, nezájem.

Respondent 7: Nemluví doma česky, rodiče často neumí dobře číst, žákovská knížka, pozvánky do školy.

2. Otázka

Myslíte si, že působení rodiny a rodinných příslušníků na romské žáky, má negativní dopad na jejich vzdělávání na vaší škole?

Odpovědi:**Respondent 1:** Ano.**Respondent 2:** Ano.**Respondent 3:** Ano.**Respondent 4:** Ano.**Respondent 5:** Ano.**Respondent 6:** Částečně.**Respondent 7:** Částečně.**3. Otázka****Existují jazykové bariéry při vzdělávání romských žáků na vaší škole?**

Šest respondentů na tuto otázku odpovědělo ano. Jeden respondent odpověděl ne.

Doplňující otázka zněla: Pokud ano, jak tyto bariéry řešíte?**Odpovědi:****Respondent 1:** Vysvětluji pojmy slovně, ukážu konkrétní věc, vezmu na pomoc obrázek, na PC.**Respondent 2:** Žádná odpověď.**Respondent 3:** Důraz na český jazyk, čtenářská gramotnost, osvojování a vysvětlování pojmů, grafické dovednosti, gramatika.**Respondent 4:** Vysvětlováním pojmů, opakováním, otázkami na žáka, zda rozuměl.**Respondent 5:** Individuálním přístupem.**Respondent 6:** Pomalý srozumitelný výklad, časté opakování.**Respondent 7:** Žádná odpověď.**4. Otázka****Zaměstnáváte na vaší škole romské pedagogické asistenty?**

Odpovědi:**Respondent 1:** Ne.**Respondent 2:** Ne.**Respondent 3:** Ne.**Respondent 4:** Ne.**Respondent 5:** Ne.**Respondent 6:** Ne.**Respondent 7:** Ne.**5. Otázka**

Jestliže jste v předchozí otázce odpověděli ano, uveďte prosím jejich počet a stručně popište, jak se vám jako učiteli (učitelce) s nimi pracuje.

6. Otázka

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků s vámi jako učiteli na vaší škole? Prosím o stručný popis.

Odpovědi:**Respondent 1:** Rodiče se v mé třídě na své děti informují, zajímá je chování dětí i prospěch.**Respondent 2:** Je to individuální. Někteří se nedokážou chovat slušně, urážejí učitele, vulgárně se vyjadřují.**Respondent 3:** Nezájem o vzdělávání jejich dětí se promítá ve vztahu rodina-škola.**Respondent 4:** Individuální, časté případy slovního napadání a vyhrožování učitelům, žákům.**Respondent 5:** Jsou i případy hrubého vulgárního slovního napadání ze strany romských rodičů vůči pedagogovi i ostatním žákům. S některými rodiči lze vyjít v klidu.

Respondent 6: Spolupráce individuální, s některými dobrá, s jinými obtížná nebo žádná (ve vězení).

Respondent 7: Chrání své děti a nevidí, že často jejich děti se první zapojí do šarvátky mezi dětmi.

7. Otázka

Proč si myslíte, že se romští žáci na vaši školu dostávají?

Odpovědi:

Respondent 1: Nedostačující domácí příprava.

Respondent 2: Žádná odpověď.

Respondent 3: Na základě SPG vyšetření. Na žádost rodičů.

Respondent 4: Nevládají učivo na základních školách.

Respondent 5: Nevládají učivo ZŠ.

Respondent 6: Poruchy chování, učení, u žáků schopných absolvovat normální ZŠ jde o pohodlnost rodičů – nemusí se doma připravovat. Finance – velmi levné vzdělání – málo výletů, akcí, drahých učebnic.

Respondent 7: Chodili sem často jejich rodiče.

8. Otázka

V čem vidíte největší nedostatky ze strany vaší školy při vzdělávání romských žáků?

Odpovědi:

Respondent 1: Nevidím nedostatky.

Respondent 2: Žádná odpověď.

Respondent 3: Malá kompetence školy při výchovných (i vzdělávacích) obtížích.

Respondent 4: Žádné, další možnost odb. asistenta.

Respondent 5: Potřebujeme více pg. asistentů.

Respondent 6: Nedostatek peněz na více asistentů, a tím více individuální péče.

Respondent 7: Bič na ně?

9. Otázka

Jste spokojen ve vaší škole jako učitel?

Odpovědi:

Respondent 1: Určitě ano.

Respondent 2: Spíše ano.

Respondent 3: Určitě ano.

Respondent 4: Určitě ano.

Respondent 5: Určitě ano.

Respondent 6: Spíše ano.

Respondent 7: Určitě ano.

10. Otázka

Myslíte si, že vaše škola se nějak liší v přístupu k romským žákům oproti ostatním školám vašeho typu?

Odpovědi:

Respondent 1: Ne.

Respondent 2: Ne.

Respondent 3: Ne.

Respondent 4: Ne.

Respondent 5: Ne.

Respondent 6: Nevím.

Respondent 7: Ne.

11. Otázka

Používáte nějaké nadstandardní pedagogické metody při práci s romskými žáky na vaší škole?

Odpovědi:

Respondent 1: Ne.

Respondent 2: Ne.

Respondent 3: Ne.

Respondent 4: Ne.

Respondent 5: Ne.

Respondent 6: Ne.

Respondent 7: Ne.

12. Otázka

Co byste chtěl dodat ještě vy sám (vy sama) ke vzdělávání romských žáků na vaší škole?

Odpovědi:

Respondent 1: Je třeba, aby učitelé byli lépe připraveni na tyto děti – umět jejich jazyk. Toto se netýká naší školy.

Respondent 2: Žádná odpověď.

Respondent 3: Žádná odpověď.

Respondent 4: Chybí podpora ze strany rodiny, spoléhají na finance od státu.

Respondent 5: Chybí podpora vzdělávání ze strany rodiny.

Respondent 6: Povolila bych tělesné tresty – ale u všech žáků, nejen u romských.

Respondent 7: Měli by sami chtít a mít zájem.

6.1 Vyhodnocení dotazníků

1. Otázka

Mezi nejčastější odpovědi patří jazykové bariéry a neznalost českého jazyka. Také hned za nimi je to nezájem rodičů, ale i samotných dětí o školu a jako třetí nejčastější se vyskytuje špatné chování a špatné nebo vůbec žádné sociální návyky z rodiny.

2. Otázka

Dva respondenti na tuto otázku odpověděli ano. Pět respondentů odpovědělo částečně. Je tedy patrné, že aspoň z části negativní dopad rodiny na romské žáky, co se týká vztahu ke škole a vzdělávání existuje.

3. Otázka

Ať už učitelé řeší jazykové bariéry jakkoliv, mezi nejčastější patří opakování, názorná ukázka a ujišťování, zda žák správně rozuměl, je bez pochyb, že jazykové bariéry jsou a velké. Myslím si, že nultý ročník by je hodně zmírnil.

4. Otázka

Všech sedm respondentů odpovědělo ne.

5. Otázka

Tato otázka byla bez odpovědí, protože už v předchozí otázce všichni respondenti odpověděli, že romské asistenty jejich škola nezaměstnává.

6. Otázka

Nejčastějšími odpověďmi u této otázky je, že se vyskytují slovní napadání, nezájem, ale také že jsou romští rodiče, s kterými to jde v klidu.

7. Otázka

Odpovědi na tuto otázku jsou velmi různorodé od nezvládnutí učiva na ZŠ přes nedostatečnou přípravu doma, vlastní žádost rodičů, finance, odborné vyšetření až po to, že na školu chodili rodiče dětí. Dalo by se říci, že děti se na školu dostávají úplně ze všech těchto důvodů a ještě z mnoha dalších, které zde nebyly uvedeny.

8. Otázka

Z odpovědí je patrné, že respondenti vidí největší nedostatek v malém počtu pedagogických asistentů. Odpověděli tak tři respondenti. Zbylí respondenti buď nevidí nedostatky, nebo považují kompetence školy za nedostatečné. Jeden respondent odpověděl dokonce: „Bič na ně?“

9. Otázka

Pět respondentů odpovědělo určitě ano, zbylí dva respondenti odpověděli spíše ano. Z odpovědí lze usuzovat, že respondenti jsou na svém pracovišti spokojeni. Tato otázka se sice přímo netýká vzdělávání romských žáků, ale myslím si, že do mého dotazníku určitě patří, protože spokojenost zaměstnanců je velmi důležitá pro dobrou práci.

10. Otázka

Šest respondentů odpovědělo ne. Jeden respondent odpověděl nevím. Respondenti se shodli na tom, že jejich škola se neliší nijak v přístupu k romským žákům oproti jiným školám jejich typu.

11. Otázka

Všichni respondenti odpověděli jednohlasně ne. Můžeme tedy předpokládat, že na škole s romskými žáky pracují standardním způsobem, jako se všemi ostatními žáky na stejném typu školy.

12. Otázka

Odpovědi ukazují, že tři respondenti by uvítali zájem a podporu ze strany rodiny. Dva respondenti neodpověděli. Jeden respondent by dokonce zavedl tělesné tresty.

Odpovědi v dotaznících v podstatě potvrdily to, co bylo řečeno již předtím v rozhovorech. Opakují se stále ta samá témata, která jsou zřejmě nejpalčivější při vzdělávání romských žáků a těmi jsou: jazykové bariéry, nezájem rodiny o školu a špatné chování romských žáků bez dostačujících sociálních návyků a zábran.

ZÁVĚR

Než jsem začala psát tuto práci, měla jsem o vzdělávání Romů jen základní informace, většinou z televize nebo z jiných medií. Také něco málo z předmětu multikulturní výchova. Toto téma jsem si vybrala záměrně, pracuji ve FOD Klokánek a mezi dětmi v našem zařízení jsou také Romové, kteří navštěvují většinou praktickou školu. Teprve tady jsem blíže mohla vidět na vlastní oči, jak se vlastně romské děti učí a že, přestože jsou inteligentní, normální základní školu nezvládají. Tady jsem se blíže setkala s tím, že děti opravdu českému jazyku pořádně nerozumí a nemohou se do školy připravovat. Tato problematika mě začala více zajímat a chtěla jsem vědět, jak se s romskými žáky na praktické škole pracuje.

Cílem teoretické části bylo zprostředkovat informace jako základ a výchozí bod pro následující výzkum a seznámit se základními poznatky a fakty z kultury a pedagogiky Romů. V teoretické části jsem parafrázovala hlavně z několika základních knih, někomu se možná může zdát jejich počet malý, ale rozhodla jsem se takto po důkladném prostudování ostatních materiálů, protože mi připadají tyto knihy logickým a přehledným, stručným a jasným shrnutím toho, co více ze široka popisují další publikace. Myslím, že cíl teoretické části: podat jasný a přehledný, srozumitelný a logický přehled základních teoretických informací potřebných pro lepší porozumění výzkumu a praktické části mé práce, jsem splnila,

V praktické části bylo mým cílem zjistit, jak vidí konkrétní škola praktická v Holešově problematiku vzdělávání romských dětí, jaké konkrétní handicap a skutečné nedostatky a překážky vidí učitelé u svých romských žáků. Z dotazníkového šetření a rozhovorů, kterého se zúčastnilo celkem devět respondentů, vyplynulo, že mezi největší handicap učitelé na ZŠ praktické řadí v první řadě jazykovou bariéru u romských dětí, dále pak nezáměr rodiny o školu, nepochopení důležitosti vzdělání u romských rodičů pro jejich děti a třetí největší problém je pro ně špatné chování romských dětí, chybějící základní sociální návyky. Domnívám se, že cíl praktické části jsem také splnila, možná jen v menším rozsahu, než jsem původně zamýšlela. Chtěla jsem udělat více rozhovorů, ale po domluvě s učiteli jsem otázky zpracovala do podoby dotazníku.

Pro mě byl výzkum přínosem, některé poznatky použiji aktivně při svém zaměstnání a budu lépe rozumět některým projevům chování u romských dětí. Také jim už budu umět lépe poradit a pomoci se školními povinnostmi.

Na základě zpracování teoretické i praktické části bakalářské práce se domnívám, že jsem splnila stanovené cíle práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Kol. autorů. MŠMT ČR. *My a ti druzí*. Praha: Multikulturní centrum, 2004. ISBN 80-239-2099-5
- [2] BALVÍN, J. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-6
- [3] BALVÍN, J. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3
- [4] BALVÍN, J. *Romové a volný čas*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-5-9
- [5] LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8
- [6] BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: občanské sdružení MENT, 1995.
- [7] ŠTĚPÁN, J. *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení*. Hradec Králové: Krajské kulturní středisko, 1984.
- [8] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5
- [9] KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo*. Praha: JEŽEK, 1993.
- [10] PATOČKA, J. *Péče o duši. Sebrané spisy, Svazek 1*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0
- [11] ŠTASTNÁ, I. *Profesní orientace žáků základních škol praktických – závěrečná práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, pedagogická fakulta, katedra psychologie a patopsychologie, 2007.
- [12] VALACHOVÁ, D. KADLEČÍKOVÁ, Z. BUTAŠOVÁ, A. ZELINA M. *Vzdělávání Rómov*. 1. vyd. Bratislava: Svornosť a. s., 2002. ISBN 80-08-03339-8
- [13] HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras můžeme se domluvit*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0
- [14] ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2
- [15] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

- [16] HŮBSCHMANNOVÁ, M. *Od etnické kasty ke strukturovanému etnickému společenství*. in LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8
- [17] HAIŠMAN, T. *Romové v Československu v letech 1945 – 1967 vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. in LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8
- [18] VÍŠEK, P. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. in LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8
- [19] FRIŠTENSKÁ, H. HAIŠMAN, T. VÍŠEK, P. *Souhrnné závěry*. in LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8
- [20] BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. in LISÁ, H. (red.) *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8

Internetové zdroje:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Romov%C3%A9>

<http://www.rvp.cz/sekce/670>

<http://litvinovjanov.blog.cz/rubrika/vzdelavani-romu>

http://romanohangos.cekit.cz/clanek.php?id_clanek=951

<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18586>

<http://www.srn.m.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: P1 – Dotazník

Příloha 2: P2 – Otázky rozhovoru

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

Jsem studentka 3. ročníku předmětu sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto Vás chci požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který použiji v praktické části své závěrečné bakalářské práce. Předem děkuji za spolupráci.

Podpis:

- 1) V čem vidíte vy, jako učitel (ka) největší úskalí při vzdělávání romských žáků na vaší škole?**

.....
.....
.....
.....

- 2) Myslíte si, že působení rodiny a rodinných příslušníků na romské žáky, má negativní dopad na jejich vzdělávání ve vaší škole?**

ano

ne

částečně

- 3) Existují jazykové bariéry při vzdělávání romských žáků na vaší škole?**

ano

ne

pokud ano, jak tyto bariéry řešíte?

.....
.....
.....

.....

4) Zaměstnáváte na vaší škole romské pedagogické asistenty?

ano

ne

5) Jestliže jste v předchozí otázce odpověděli ano, uveďte prosím jejich počet a stručně popište, jak se Vám jako učiteli (učitelce) s nimi pracuje.

.....
.....
.....
.....

6) Jaká je spolupráce rodičů romských žáků s Vámi jako učiteli na Vaší škole? Prosím o stručný popis.

.....
.....
.....
.....

7) Proč si myslíte, že se romští žáci na vaši školu dostávají?

.....
.....
.....
.....

8) V čem vidíte největší nedostatky ze strany vaší školy při vzdělávání romských žáků?

.....
.....
.....
.....

9) Jste spokojen ve vaší škole jako učitel?

určitě ano

spíše ano

jak kdy

spíše ne

určitě ne

10) Myslíte si, že vaše škola se nějak liší v přístupu k romským žákům oproti ostatním školám vašeho typu?

ano

ne

pokud ano, uveďte prosím v čem

.....

.....

.....

.....

11) Používáte nějaké nadstandardní pedagogické metody při práci s romskými žáky na vaší škole?

ano

ne

pokud ano, uveďte prosím jaké

.....

.....

.....

.....

12) Co byste chtěl dodat ještě vy sám (vy sama) ke vzdělávání romských žáků na vaší škole?

.....

.....

Děkuji za vyplnění.

PŘÍLOHA P2: OTÁZKY ROZHOVORU

Rozhovor

1. Otázka

Popište mi prosím podrobně a konkrétně v čem má působení romské rodiny negativní dopad na romské žáky v procesu vzdělávání.

.....
.....
.....

2. Otázka

Jak probíhá spolupráce s rodiči, popište konkrétně.

.....
.....
.....

3. Otázka

Co si myslíte, že by nejvíce pomohlo romským dětem k lepším výsledkům ve škole?

.....
.....
.....

4. Otázka

Jaké konkrétní kroky vy sama v tomto ohledu navrhuje?

.....
.....

5. Otázka

Co vám nejvíce vadí na vzdělávání romských žáků na vaší škole?

.....
.....
.....

6. Otázka

Co byste ještě ráda sama dodala?

.....
.....
.....

Děkuji za spolupráci.

