

UNIVERZITA PARDUBICE

FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

LACHMANOVÁ ANNA

UNIVERZITA PARDUBICE

FAKULTA FILOZOFICKÁ

INTEGRACE ROMSKÝCH DĚTÍ V ZÁKLADNÍM
ŠKOLSTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY

(ANTROPOLOGICKÝ VÝZKUM V MĚSTĚ BŘECLAV)

Anna Lachmanová

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna LACHMANOVÁ**
Osobní číslo: **H07264**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Název tématu: **Integrace romských dětí v základním školství České republiky**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních věd**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce si klade za cíl na příkladu města Břeclav poukázat na možnosti desegregace českého školství směrem k romským dětem. V teoretické části autorka popíše historii vzdělávání Romů na našem území, důraz bude přitom kladen na současnou situaci, vládní i nevládní iniciativy které v tomto směru v dnešní době působí. V praktické části bude popsáno základní vzdělávání romských žáků v městě Břeclav. Zde autorka nastíní možné desegregační kroky, které lze podniknout v souladu se zavedenou legislativou. Dále bude v praktické části zejména na základě provedených hloubkových rozhovorů kladen důraz na analýzu názorů a osobních postojů pedagogů a pedagogických asistentů, kteří tvoří poslední články pomyslného řetězce při zprostředkování edukace nejen romským dětem.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, (Závěrečná zpráva); Člověk v tísní; 2009 Hübschmannová, M. (1998): Můžeme se domluvit. Univerzita Palackého, Olomouc
Nečas, C. (2002): Romové v České republice včera a dnes. Univerzita Palackého, Olomouc. Říčan, P. (1998): S Romy žít budeme - jde o to jak. Portál, Praha. Smékal, V. (2003): Podpora osobnostního rozvoje dětí z prostředí minorit, Praha. Šotolová, E. (2008): Vzdělávání Romů. Karolinum, Praha.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lada Viková
Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



Mgr. Petr Pabian, Th.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

Prohlašuji:

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem k práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odstavec 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 31. 3. 2010.

Lachmanová Anna

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi byli při vypracovávání práce nápomocni: Můj velký dík patří především vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Ladě Vikové, za trpělivost, podnětné připomínky a komentáře. Dále také děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a podělit se se mnou o své názory a zkušenosti. V neposlední řadě bych ráda symbolicky poděkovala Jakubovi Pavlíkovi, jehož osobní příběh byl impulsem k sepsání této práce.

Anotace

Práce se zabývá vzděláváním romských dětí v kontextu českého školství. V teoretické části je shrnut historický aspekt tématu a souvislosti stávající praxe. V praktické části je popsána situace romských dětí v základních školách města Břeclav; přičemž je kladen důraz na přístup pedagogických pracovníků a na úspěšnost prosazování kroků přispívajících k desegregaci školského systému.

Klíčová slova

Romský žák, vzdělání, segregace, integrace, inkluze, pedagogický asistent, pedagog.

Annotation

The work deals with the education of Roma children in Czech Republic. Theoretical part describes history of this theme and context of standard practice. Practical part deals with situation of Roma children at elementary schools in town Břeclav. Attention is paid to the attitudes of teachers and also to the success of steps which decrease the amount of segregation at Czech schools.

Keywords

Roma pupil, education, segregation, integration, inclusion, pedagogical assistant, pedagogue.

OBSAH

1. ÚVOD	9
2. Pojmový slovník	13
3. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	15
3. 1. Situace Romů v Čechách po 2. světové válce	15
3. 2. Romové a gádžovské vzdělání	17
3. 2. 1. <i>Je vzdělání pro Romy hodnotou?</i>	17
3. 2. 2. <i>Charakteristika a důvody případných obtíží Romů v „české škole“</i>	19
3. 3. Historie vzdělávání Romů v České republice	21
3. 3. 1. <i>Vzdělávání Romů v letech 1948 – 1989</i>	21
3. 3. 2. <i>Vzdělávání Romů po roce 1989</i>	25
3. 3. 3. <i>Vzdělávání Romů dnes</i>	27
3. 4. Příklady současných snah o zlepšení situace Romů ve školství	28
3. 4. 1. <i>Role neziskových organizací v procesu integrace romských dětí do základních škol ČR</i>	28
3. 4. 2. <i>Funkce asistenta pedagoga</i>	30
3. 4. 3. <i>Pozitivní příklady individuálního přístupu k romským žákům ze školské praxe</i>	32
3. 4. 4. <i>Vzdělávání Romů jako mediálně „v(d)ěčné“ téma</i>	34
4. Metodologie vlastního výzkumu a okolnosti zvolení dané lokality	36
5. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE	38
5. 1. Obecná charakteristika situace Romů v Břeclavi	39
5. 2. Situace Romů v břeclavských základních školách	40
5. 3. Přínos organizace IQRS v Břeclavi ve vztahu k romským žákům	43

5. 4. Asistenti pedagoga na břeclavských základních školách	44
5. 5. Přerazování romských dětí do břeclavské základní školy praktické	46
5. 5. 1. <i>Pohled pedagogů praktické školy vs. pohled pedagogů běžných základních škol..</i>	46
5. 5. 2. <i>Role pedagogicko-psychologické poradny.....</i>	48
5. 6. Role učitelů v procesu integrace romských dětí do základních škol	50
5. 6. 1. <i>Faktory ovlivňující přístup učitelů k romským žákům.....</i>	51
5. 6. 1. 1. <i>Vliv negativních zkušeností se členy romské komunity</i>	52
5. 6. 2. <i>Přístup pedagogů ke změnám napomáhajícím k větší integraci romských žáků.....</i>	53
5. 6. 2. 1. <i>Ochota pedagogů měnit stávající „stav“</i>	54
5. 6. 2. 2. <i>Ochota pedagogů vzdělávat se o specifikách romských žáků</i>	56
6. Ověření a zhodnocení jednotlivých hypotéz	60
7. ZÁVĚR.....	62
POUŽITÉ ZDROJE.....	64

1. ÚVOD

Vzdělávání romských dětí v kontextu českého školství bylo, je, a zřejmě na dlouhou dobu ještě bude velice ožehavým a diskutovaným tématem; ostatně stejně tak jako v podstatě vše, co se týče bariér v soužití majoritní společnosti a romského etnika v naší zemi.

Předkládaná práce vznikla na základě mé osobní zkušenosti se segregací konkrétních romských dětí a její vypracování jsem považovala za příležitost k tomu, abych mohla do tohoto tématu více proniknout a nebýt tak ve svých soudech odkázána pouze na mou dosavadní (a svým způsobem „povrchní“) zkušenost a kusé informace z médií.

Práce rozhodně není koncipována jako „jednostranná“ kritika současné situace romských žáků v českých školách, i když bohužel segregáčnické praktiky ve vzdělávání u nás neustále fungují. Teoretických analýz a studií upozorňujících na diskriminační charakter českého školství bylo doposud sepsáno velké množství, možná až příliš velké.

Ve své práci se proto snažím především poukázat na kroky, které je s ohledem na momentálně platnou zavedenou legislativu možné reálně uskutečňovat ke zpřístupnění kvalitního vzdělání pro romské děti a k prosazování rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu etnického nebo sociálního původu tak, jak to mimo jiné ukládá i samotný školský zákon České republiky.

Teoretická část bakalářské práce je z převážné většiny věnována souvislostem, které momentální míru integrace romských dětí do vzdělávacího systému České republiky přímo ovlivňují: Historické souvislosti vzdělávání Romů na našem území jsou v textu práce popisovány zhruba od konce 2. světové války, kdy začala probíhat zásadní migrace (převážně) slovenských Romů do Čech; přičemž je také popsána jejich výchozí situace, která měla na jejich přístup k českému „gádžovskému“ vzdělání značný vliv. Dále jsem se v první části práce zabývala souvislostmi a důsledky absence možnosti Romů vzdělávat se ve svém původním mateřském jazyce a bez přihlédnutí k určitým etnickým specifikům – zaměřila jsem se především na to, jak tato skutečnost ovlivňuje pohled Romů na české školství a zda-li je pro ně gádžovská škola hodnotou.

Ačkoli to v antropologických pracích není zcela běžné, dovolila jsem si do teoretické části zařadit značně podrobný historický exkurz popisující přístup majoritní společnosti ke vzdělávání Romů; jednak na pozadí asimilační politiky komunistického režimu, dále potom i vývoj situace po roce 1989, kdy vyšla najevo předchozím režimem

vyprodukovaná segregace většiny romských žáků mimo běžné základní školy – do škol zvláštních, dnes praktických.

V závěru teoretické části jsem zhodnotila současný stav dané problematiky, respektive faktory, které jej ovlivňují – ať už se jedná o státní politiku, iniciativu neziskového sektoru nebo v současnosti velice „živou“ mediální kampaň. Několik dalších stran je také věnováno představením toho, co může dle mého názoru mít na úspěšné integraci romských žáků do českých škol největší podíl a také pozitivní příklady z praxe, kdy se (bohužel zatím stále pouze jednotlivci) snaží o to, aby škola přestala být pro některé Romy pouze jakousi gádžovskou represí, ale aby to byla také tak trochu „jejich škola“.

Praktická část práce se opírá o terénní výzkum provedený v jihomoravském městě Břeclav, které díky určitým (později v textu blíže objasněným) specifikům nabízí vzhledem ke zkoumanému tématu ne zcela typický – o to však dle mého názoru zajímavější pohled na věc.

Nejprve je tedy v druhé části práce shrnuta obecná situace romské menšiny v dané lokalitě a dále je pak již věnován prostor školské situaci romských dětí v tomto městě: Je popsáno školské prostředí a možnosti edukace, které jsou romským dětem a jejich rodičům nabízeny; dále pak také to, do jaké míry jsou ze strany škol využívány vyrovnávací prostředky – zejména funkce pedagogického asistenta.

Na základě získaných teoretických poznatků jsem se rozhodla v praktické části zaměřit především na to, jakou roli hrají v procesu integrace romských žáků do základních škol jejich učitelé, jak k této problematice přistupují, čím jsou ve svých názorech na romskou komunitu (a tím pádem mnohdy i na romské školáky) ovlivňováni.

Samozřejmě, že pedagogové nejsou zdaleka jediní, kteří se na míře segregace romských žáků podílí. Považuji ovšem za velice účelné věnovat se v antropologické práci právě jim, jakožto posledním „článkům“ na konci řetězu zprostředkovávání hodnoty vzdělání konkrétním romským dětem, protože ačkoli tento proces úzce souvisí se spoustou dalších faktorů, v konečném důsledku jsou to právě učitelé, kdo s dětmi dennodenně přichází do styku a mají tak (minimálně teoretickou) možnost je v jejich přístupu ke škole ovlivnit.

Pokud jde o literaturu ke zvolenému tématu, těžko dnes hledat minimálně v rámci aktuálně diskutovaných témat soužití majoritní společnosti a Romů rozsáhlejší „zdrojovou základnu“ než jaká je k dispozici právě k problematice vzdělávání romských dětí.

Při zasazování tématu do širšího historického kontextu jsem čerpala převážně z publikací Ctibora Nečase¹ a Jany Horváthové². V kapitolách věnujících se přímo historii vzdělávání Romů jsem především vycházela z knihy Evy Šotolové – Vzdělávání Romů³ a dále také z příspěvků Heleny Balabánové a Mileny Hübschmannové v publikaci Socioklubu⁴. Z knihy Šaj pes dokeravas⁵ od poslední zmíněné autorky jsem také čerpala v části zabývající se těmi historickými a kulturními specifiky romské menšiny, které ovlivňují jak její vztah k hodnotě vzdělání, tak její přístup ke vzdělání gádžovskému.

V kapitolách popisujících aktuální míru integrace romských dětí v českém školství jsem na základě prostudování četných výzkumných zpráv organizací zabývajících se přímo danou problematikou čerpala především z internetových zdrojů a článků o konkrétních příkladech současné praxe. Objektivitu v práci použitých informací z těchto zdrojů jsem se snažila vždy ověřit seznámením se s jednotlivými skutečnostmi z vícero na sobě nezávislých pramenů.

Čistě z pohledu antropologie jsem také při vypracovávání bakalářské práce často narážela na provázanost výrazů popisujících vztahy mezi majoritní a minoritní společností – a totiž pojmy segregace, integrace a asimilace. Nejen při obecném definování těchto pojmů jsem vycházela především z pojetí T. H. Eriksena, který k těmto třem formám občanské participace přistupuje jako k proměnným a vzájemně se prolínajícím.⁶

V současné době se tematikou vzdělávání romských žáků zabývá obrovská spousta odborníků z různých sociálně-vědních oborů. Souběžně se vznikem této bakalářské práce probíhá nebývale rozsáhlá (nejen) mediální kampaň na téma oprávněnosti přeřazování romských dětí do praktických škol. Kritika současné školské praxe je dnes aktivně řešena i na ministerské úrovni a v posledních (doslova) týdnech se do veřejné diskuse o segregaci romských dětí začaly vkládat i pedagogičtí pracovníci, kteří často považují kritiku nevládních organizací za neoprávněnou či minimálně neopodstatněnou⁷.

Ačkoli se nikdy dříve o integraci romských dětí v základním školství nehovořilo v takovém rozsahu jako dnes, je otázkou, do jaké míry a v jak vzdáleném časovém horizontu současná (bohužel často jen mediální) kampaň ovlivní každodenní školní praxi.

¹ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002.

² Horváthová J. *Kapitoly z dějin Romů*. 2002.

³ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008

⁴ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. 1998; Hübschmannová M. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. obojí In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1989)*. 1999.

⁵ Hübschmannová, M. *Můžeme se domluvit*. 1998.

⁶ Eriksen, T. H. *Sociální a kulturní antropologie* (kapitola Segregace, asimilace a integrace str. 342 – 343).

⁷ Poznatek z vlastního výzkumu.

Mnohokrát, když se mě někdo zeptá na téma mé bakalářské práce a já odpovím, že se týká vzdělávání Romů, tazatel vyjádří svou skepsi nad tím, zda-li o tomto tématu nebylo napsáno už tolik, že se snad ani nedá přijít s něčím novým, co by přineslo ještě neobjevený a nediskutovaný náhled, nějaký nový poznatek či postřeh. Osobně jsem ovšem přesvědčena, že každá seriózní práce na toto téma má smysl, i když třeba z části opakuje to, co bylo už předtím napsáno: Každý autor do problému může vnést jiné postřehy, a v rámci antropologicky zaměřených prací také jedinečné poznatky z konkrétního terénu.⁸

Miroslava Hapalová, ředitelka slovenské pobočky Člověka v tísni, která se dlouhodobě osobně zasazuje o desegregaci školského systému na Slovensku, mi při neformálním rozhovoru v rámci mého TRP2 vyjádřila své přesvědčení o tom, že čím více zpráv o stavu segregace (nejen) romských dětí bude napsáno, tím bude vyvíjen větší tlak na lidi, kteří mají moc se současnou situací něco udělat. S tímto vyjádřením plně souhlasím.

Předkládaná práce je tedy jednou z mnoha zabývajících se problémy segregovaného školství; přesto může být dle mého názoru přínosem především z hlediska aktualizování nejnovějších poznatků a analýzou toho, jak se k nim staví majoritní veřejnost i samotní Romové.

⁸ Ve studentských pracích se na Univerzitě Pardubice tímto tématem zabývala např. Lucie Krajníková (Romské dítě na české škole; 2006), Oldřich Šmíd (Problematika menšin v českých školách na příkladu romských dětí v Hranickém regionu; 2006) a dále pak i další studenti v rámci prací s širším kontextem, především Martina Jeřábková (Romové ve Vysokém Mýtě se zaměřením na vzdělání a romský jazyk; 2009).

2. Pojmový slovník

Asimilace: V obecné rovině se jedná o proces, v němž jedna z etnických skupin (zpravidla menšinová) ztrácí své specifické rysy a přejímá hodnoty a normy skupiny druhé.⁹ Zároveň může být asimilace buď chtěná, nebo vynucená. V práci je pojem užíván zejména v kontextu státní politiky uplatňované v naší zemi vůči Romům v období komunismu; dále pak k vyjádření přístupu pedagogických pracovníků k socio-kulturním odlišnostem romských žáků.

Integrace: Pojem definující vztah nebo proces začleňování jednotlivců nebo skupin do stejného celku, který tak získává alespoň minimální soudržnost.¹⁰ T. H. Eriksen o integraci například hovoří jako o „kompromisu mezi asimilací a segregací“; přičemž počítá s účastí majority i minority ve společných institucích a zároveň s udržováním skupinové identity minority jako jisté míry kulturní odlišnosti.¹¹ V kontextu vzdělávání romských žáků se o integraci hovoří tehdy, kdy jsou tyto děti vzdělávány v běžných základních školách s přihlédnutím k jejich určitým specifickým.

Inkluzivní vzdělávání: Cílem této formy vzdělání je vytvoření takového systému, který by umožňoval vzdělávat naprosto všechny děti společně bez ohledu na jejich rozdíly (sociální, kulturní i inteligenční – tozn. například i včetně dětí s těžkým mentálním postižením). Tento přístup vychází z předpokladu, že škola má být schopná poskytnout plnohodnotné vzdělání všem a přizpůsobovat se flexibilně každému jednotlivému dítěti.¹² Ačkoli je tato forma výuky momentálně (minimálně v kontextu českého školství) jako celek nereálná, v současnosti je na odborné úrovni diskutováno prosazování dílčích principů tohoto typu vzdělávání; a to především právě ve vztahu k romským dětem.

⁹ Dohnalová, M.; Malina, J. *Slovník antropologie občanské společnosti*. 2006. str. 71.

¹⁰ Tamtéž. str. 589.

¹¹ Eriksen, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. 2008. str. 342.

¹² *Férová škola* [online]. (c) 2009 [cit. 2010-03-30]. Slovníček pojmů. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/slovnicek.html>>.

Segregace: Obecně se jedná o proces fyzického oddělení menšinové skupiny lidí od většinové, přičemž je tento proces často provázen představou, že příslušníci menšiny jsou méněcenní.¹³ V souvislosti se školskou praxí se pak hovoří o vydělování svým způsobem „nekonformních“ romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud, především do základních škol praktických. Zároveň se také termínu segregace užívá při hodnocení existence sice běžných, ale zároveň monoetnických základních škol, které vznikají například v místech vyšší koncentrace minoritního obyvatelstva.

Škola hlavního vzdělávacího proudu: V textu bakalářské práce je tento termín užíván pro odlišení (běžné) základní školy a základní školy praktické. Školou hlavního vzdělávacího proudu se tedy rozumí zařízení, ve kterém se děti učí (na rozdíl od ZŠ praktických) podle standardních osnov pro základní školy.

Praktická (vs. zvláštní) škola: Úpravou školského zákona z r. 2005 byly v České republice zvláštní školy zrušeny. Místo nich byly (ve stejných budovách a se stejnými osnovami) zřízeny „základní školy praktické“, určené pro vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací. (Pokud se v textu práce hovoří pouze o „základní škole“, vždy se má na mysli běžná škola hlavního vzdělávacího proudu; v případě, že se hovoří o základní škole praktické, vždy je slovo „praktická“ v textu zmíněno.)

¹³ Eriksen, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. 2008. str. 342

3. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

V úvodu teoretické části považuji za důležité zmínit, že vzhledem k užšímu kontextu zvoleného tématu se v práci hovoří především o Romech přišedších do Čech z území dnešní Slovenské republiky. Zároveň také zdůrazňuji, že jsem si vědoma jisté „omezenosti“ práce v tom směru, že ne všechny romské děti mají v procesu vzdělávání problémy, a jakékoli generalizování tak rozhodně není na místě.

Přesto, že je teoretická část (na poměry antropologických prací) poměrně rozsáhlá, všechny uvedené kapitoly považuji za důležité k tomu, aby bylo možno s co největší mírou objektivity přistupovat k poznatkům z praktické části práce.

3. 1. Situace Romů v Čechách po 2. světové válce

Po 2. světové válce, kdy na území Čech zůstalo díky nacistické genocidě jen několik stovek převážně usedlých Romů, objevila se pro budoucí vývoj zcela zásadní vlna migrace – a to (především) slovenských Romů na naše území. Přesuny Romů ze Slovenska do Čech byly někdy přímo vyvolány a dále podporovány najatými náboráři, kteří vyzývali k obydlování pohraničí vysídleného po odsunu sudetských Němců a zároveň agitovali nové pracovní síly pro obnovu válkou zničeného průmyslu. Charakter této migrace byl v prvé řadě tedy ekonomický. Jak poznamenává např. Nečas, Romové ze Slovenska v té době často k Čechám přistupovali doslova jako k „zaslíbené zemi“.¹⁴ Po válce totiž spousta Romů žila na Slovensku separovaně od gádžů v osadách, do kterých byli během války zahrnuti. Byly zde velice špatné podmínky, mnohem horší než před válkou. Elena Lacková, Romka, která po válce měla možnost procestovat řadu východoslovenských osad situaci tamních Romů komentovala mmj. takto: „*Ale co bylo horší než materiální bída, bylo to, že ti hladoví, špinaví, nemocní, zavšivení, negramotní lidé po pěti letech neustálého strachu, nejistoty, šikanování a týrání o sebe přestali dbát a bylo jim všechno jedno, protože poznali, že žádné jejich přání nemůže být vyslyšeno a každá jejich snaha je marná*“.¹⁵

Slovenští Romové se tedy z převážně agrárního prostředí slovenského venkova dostali do naprostého kontrastu – do nově zbudovaných průmyslových měst. Většina slovenských Romů se před válkou živila jako kováři, hudebníci nebo nádeníci na venkovských statcích. Poválečná situace a migrace do Čech ale vše změnila. Romští

¹⁴ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002. str. 85.

¹⁵ Lacková, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. 1997. str. 185.

přistěhovalci se začali v českých zemích uplatňovat spíše v nezemědělských profesích, které spočívaly v manuální práci a nevyžadovaly žádnou kvalifikaci.¹⁶

Naturální odměnu v podobě potravin (na kterou byli Romové ze slovenského venkova zvyklí) nahradila odměna peněžítá a místo nepravidelného výdělku se tak objevila pravidelná mzda.¹⁷ Další změny, například v otázce bydlení byly samozřejmě také zásadní: většina Romů na Slovensku žila v dosti primitivních podmínkách tamějších osad a odtud byli stěhováni přímo do bytů či domů, jejichž vybavení přirozeně mnohdy neuměli vůbec používat. Díky stěhování (i sestěhovávání) Romů byly také narušeny tradiční rodinné vazby, které byly nositeli morálních hodnot.

S tímto určitým „kulturním šokem“, který po příchodu do Čech slovenští Romové prožili, se spousta z nich pochopitelně nedokázala vyrovnat a nastupující komunistický režim se svým kolektivismem a asimilační politikou k integraci Romů rozhodně moc nepřispěl.

Po únoru r. 1948 se měli dle ústavy Romové (poprvé!) stát rovnoprávními členy společnosti¹⁸. Rovnoprávnost v pojetí komunistického režimu ovšem nakonec pro Romy znamenala přizpůsobování se majoritní společnosti na úkor vlastních hodnot a svébytnosti. Romové se měli „zařadit“ mezi ostatní obyvatelstvo a měly být smazány všechny rozdíly, které je od ostatních odlišovaly. Uplatňovaná koncepce řešení „cikánské otázky“ byla navíc pojata pouze jako otázka sociální: „Každý měl právo na zajištěné bydlení, právo na práci a povinnost pracovat, právo na bezplatnou léčebnou péči, jež byla u dětí povinná stejně jako školní docházka, za jejíž nedodržování hrozilo dokonce i odnětí rodinných přídatků. K vyrovnání s majoritou mělo dojít cestou materiálních a sociálních výhod pro „občany cikánského původu“.“¹⁹ Tento paternalistický přístup státu ale nakonec pouze zbavil spoustu Romů jejich soběstačnosti a schopnosti nezávislého rozhodování o vlastní budoucnosti.

Snaha o „úspěšné“ řešení tzv. „romského problému“ na principu sousloví „o nás bez nás“ se v konečném důsledku samozřejmě ukázala jako naprosto nereálná stejně tak jako předpoklad, že se ztrátou jedné identity je člověk automaticky schopen přijmout identitu novou.

¹⁶ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002. str. 91.

¹⁷ Hübschmannová, M. *Můžeme se domluvit*. 1998. str. 37.

¹⁸ Více o postavní Romů před r. 1948 např. Horváthová, J. *Kapitoly z dějin Romů*. 2002.

¹⁹ Říčan, P. Romale 2007 : pohled psychologa. *Revue Politika* [online]. Listopad 2007, 5, 9, [cit. 2010-03-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.cdk.cz/rp/clanky/365/romale-2007/>>.

3. 2. Romové a gádžovské vzdělání

3. 2. 1. Je vzdělání pro Romy hodnotou?

V množství literatury zabývající se vzděláváním Romů, se hovoří o tom, že pro Romy není vzdělání důležité. Neplatí to ovšem rozhodně vždy, proto generalizace určitě není na místě, stejně tak jako v jiných tématech diskurzu romských hodnot a „typických“ vlastností či návyků. Romská učitelka Iveta Pape ve své publikaci o práci s romskými žáky například poznamenává: *„Romové si vždycky vážili a cenili vzdělaných lidí. A pokud je tím vzdělaným člověkem Rom, který žije v jejich blízkosti, tak všichni, jak staří tak mladí Romové, ho respektují a chlubí se známostí s ním. Věta „vzdělání není pro Romy hodnotou“ zaznívá vždy z úst ne-Romů a Romové ji často vnímají negativně.“*²⁰

Pokud se dnes hovoří o vztahu Romů ke vzdělání, míní se vždy vzdělání takové, které považuje za běžné majoritní společnost. Jedním z důvodů, proč někteří Romové nevidí (či v minulosti neviděli) ve vzdělání svých dětí význam, může být to, že pro ně (na rozdíl od majoritních dětí) mnohdy neznamenalo tak zásadní posun vzhůru po společenském žebříčku. M. Hübschmanová například ve své knize *„Můžeme se domluvit“* hovoří o tom, že „v minulosti díky stavovské společnosti a také díky tomu, že vzdělání se dostávalo prostřednictvím majoritního jazyka, řada profesí závislých na vzdělání byla Romům uzavřena, a tak často rodiče ani učitelé nedbali na to, aby romské děti do školy chodily. To ovšem neznamená, že se romské děti nevzdělávaly. Vzdělávaly se v rodině, v příbuzenstvu v té profesi, kterou po svých předcích jednou zdědili: U slovenských Romů se jednalo především o kovářskou práci či hudebnictví nebo práci nádenickou – k žádnému tomuto povolání nebylo gramotnosti zapotřebí.“²¹

„Vzdělání a kultivovanost představovaly v tradiční romské komunitě významnou hodnotu. Bylo to ovšem vzdělání v „romipen“, to je v romské kultuře, jazyce, etice a v romských profesích - prostě v romství. Šance k tomu, že by se Rom mohl živit něčím jiným než hudbou nebo nějakým romským řemeslem (kovářstvím, košíkářstvím, korytářstvím, kotlářstvím) byla v minulosti tak minimální, že na "gádžovské vzdělání" aspirovali jenom zcela výjimeční a výjimečnými okolnostmi obdaření jedinci. Výmluvně to shrnuje i romské

²⁰ Srov: Pape, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. 2007. str 13.

²¹ Srov: Hübschmannová, M. *Můžeme se domluvit*. 1998. str. 38-39.

úsloví - *Soske tuke e škola? Raj tutar th'avka na ela!* (Nač je ti škola? Pán z tebe stejně nebude.)²²

Vzhledem k výše zmíněnému historickému kontextu je zřejmé, že gádžovské vzdělání nemělo zejména v předválečném období pro řadu Romů valného významu, i když se to samozřejmě netýkalo výlučně všech. Pozdější ztrátou možnosti se nadále uplatňovat v tradičních řemeslech a také v kontextu vývoje po 2. světové válce se ovšem situace změnila a Romové se začali takřka ze dne na den ve velkém měřítku potýkat s pravidelnou školní docházkou v gádžovské škole, která pro ně představovala naprosto kontrastní zkušenost vzhledem k jejich rodinnému zázemí. Svůj vztah ke vzdělání se měli najednou „naučit“ přehodnocovat.²³

V této souvislosti mě zaujal v knize Hübschmannové rozhovor, který vedla v r. 1991 během svého pobytu v Kanadě s „odžibwejským Indiánem“²⁴, panem Mc Harvey, který byl v té době vedoucím oddělení pro záležitosti původního obyvatelstva na ministerstvu školství v Ottawě. Hübschmannová na základě tohoto rozhovoru shledává velice nápadnou podobnost situace v Kanadě a v Česku když se od Mc Harveyho dozvídá, že „etnocentrické vzdělání majority narušilo všechno, co ve společenství Indiánů fungovalo jako pozitivní, integrativní, etický a humanizující faktor“; dále Harvey hovoří o pokřivení nazírání Indiánů na sebe samé, na jejich „selfimage“, a považují proto dnes svou kulturu a jazyk za bezcenné, protože k tomu byli po generace vedeni etnocentrickou školou majoritní společnosti, která veškeré indiánské hodnoty znevažovala či ignorovala.²⁵

Při diskusi o nejvhodnějším způsobu vzdělávání Romů, nelze také samozřejmě opomenout myšlenku národního školství, spočívajícího na samostatném plnohodnotném školství pro Romy, uskutečňovaném na základě jejich romské identity například tak, jak tomu bylo před druhou světovou válkou v „cikánské škole“ v Užhorodě²⁶. Na tento koncept je ovšem dnes někdy nahlíženo jako na zbytečnou segregační praxi a v řadě států se dnes dává přednost spíše vyrovnávacím prostředkům v rámci jednotné školy jak pro romské děti tak pro majoritu.

Nejen podle romistky Mileny Hübschmanové by mnohem více romských dětí dosáhlo vyššího vzdělání s perspektivou na širší profesní uplatnění ve chvíli, kdyby škola byla ochotná a schopná respektovat etnokulturní identitu romských žáků: „Romské dítě na

²² Hübschmannová, M. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. 1999. str. 33.

²³ Tamtéž. str. 33-34.

²⁴ Hübschmannová, M. *Můžeme se domluvit*. 1998. str. 124.

²⁵ Tamtéž. str. 125.

²⁶ Podrobněji viz. Eva Šotolová - *Vzdělávání Romů* na stranách 73-74.

rozdíl od českého se neučí ve vlastním etnickém (mateřském) jazyce, není seznámeno se žádnou slavnou romskou osobností, jejíž prestiž by mu usnadnila ztotožnění se s vlastní etnickou skupinou - a v očích ostatních by kompenzovala asociální kolapsy jedinců, připisovaných celé romské pospolitosti.²⁷

I přes všechny „nedostatky“ majoritou zřizovaných škol se pro mnohé Romy gádžovské vzdělání hodnotou již stalo. Je ovšem otázka, do jaké míry to byla hodnota vnucená například represivními opatřeními v případě nedodržování školní docházky apod. Hodnota gádžovského vzdělání pro mnohé začíná být důležitá ale i sama o sobě: „Řada Romů si začala uvědomovat, že v současné době je téměř nemožné získat si *than maškar o manuš* („místo mezi lidmi“) bez gádžovského vzdělání“.²⁸

3. 2. 2. Charakteristika a důvody případných obtíží Romů v „české škole“

V úvodu této kapitoly opět připomínám, že ne všechny romské děti mají ve škole problémy a dávat mezi „romské dítě“ a „problémovost“ rovnítko je naprosto nesprávné. Přesto se dá ovšem říci, že značná část romských žáků především díky určité specifičnosti rodinného prostředí přichází do procesu vzdělávání s určitým „handicapem“ oproti většině dětí majoritních.

Jedním ze zdrojů případných obtíží romských dětí ve škole může být například většinou zcela odlišný styl výchovy a jiná struktura socializačního procesu. Na rozdíl od majoritních dětí ty romské se doma učí především odpozorováváním věcí od druhých lidí. Nikdo je k ničemu nenutí, jsou zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními, neočekává se od nich samostatné řešení nějakého problému.²⁹ Poměrně brzy (v porovnání s majoritními dětmi rozhodně) je s nimi jednáno jako s dospělými lidmi a „rovnocennými partnery“. Je tedy nasnadě, že tato zkušenost z domova se dostává s prostředím školy do konfliktu: *“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(...).”*³⁰

²⁷ Hübschmannová, M. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. 1999. str. 10.

²⁸ Tamtéž. str. 11.

²⁹ Demeter, G. (příspěvek v kapitole *Slovo dvěma romským novinářům*). In Hübschmannová, M. *Můžeme se domluvit*. 1998. str. 117,118.

³⁰ Tamtéž.

„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 – a to především proto, že romské děti často nedochází do mateřských škol a nemají tak žádnou zkušenost s jinými než romskými dětmi, ani s organizovanou kolektivní činností.“³¹

Helena Balabánová, zakladatelka ostravské ZŠ Přemysla Pittera z vlastní zkušenosti popisuje: „*V praxi se často setkáme 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.*“³²

V souvislosti se vzděláváním romských dětí je diskutována také podpora ze strany rodiny. V romské rodině jsou mezi členy domácnosti v porovnání s majoritou mnohem užší vazby, takže rodinné prostředí může vztah dítěte ke škole samo o sobě výrazně ovlivňovat – nutno ale podotknout, že v negativním i pozitivním směru. Velice problematickým se v této souvislosti zdá být přechod ze základní školy (popřípadě školy praktické) na školu střední. Ale i když zde může hrát svou roli i určitý strach o odcizení se dítěte komunitě v případě, že bude dále pokračovat v („gádžovském“) vzdělání, osobně se domnívám, že konkrétně u přechodu na střední školu hrají (v přístupu rodinných příslušníků dítěte) roli spíše faktory ekonomického rázu. O obavách z výraznějšího odcizení se potom dá hovořit spíše až v souvislosti se vzděláním vysokoškolským.

Velkým problémem slovenských Romů v české škole je samozřejmě i zvládnutí vyučovacího jazyka – češtiny. „Jazykově asimilovaných komunit bylo po 2. světové válce mezi slovenskými Romy málo. Mezi sebou Romové hovořili výhradně romsky. Když po roce 1945 přicházeli do Čech, museli si osvojit češtinu, respektive její romský etnoлект, který pak vlastně předávali dál i svým dětem“³³. Eva Šotolová ve své knize *Vzdělávání Romů* (2007) hovoří o momentálně probíhající „kultivaci komunikační symboliky“ Romů (v českém jazyce). Zároveň však zdůrazňuje problémy související se ztrátou symboliky v jazyce romském. Spolu s Hübschmannovou také velice důrazně prosazuje to, aby pro

³¹ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1998)*. 1999. str. 337.

³² Hübschmannová, M. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. 1999. str. 33.

³³ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008. str. 31.

větší pochopení romských žáků byli jejich učitelé obeznámeni alespoň se základy romštiny.³⁴ (Jak jsem si sama mohla posléze ověřit ve vlastním výzkumu, tento požadavek je pro většinu pedagogů naprosto nepředstavitelný).

Ať už jsou ovšem výše zmíněné (ale i mnohé nezmíněné) neúspěchy romských dětí v gádžovské škole zapříčiněny čímkoli, snaha o nápravu je často blokována především právě neochotou majoritní společnosti měnit v minulosti uplatňované postupy.

3. 3. Historie vzdělávání Romů v České republice

Míra integrace romských žáků do českého vzdělávacího systému je samozřejmě ovlivněna zejména tím, jak k ní přistupuje majoritní společnost. Proto si do teoretické části práce dovoluji zařadit určitý „historický exkurs“, který přibližuje postupy ve vzdělávání romských dětí od r. 1948 až po současnost.

3. 3. 1. Vzdělávání Romů v letech 1948 – 1989

Jak již bylo v předchozí kapitole zmíněno, období komunismu provázela ve vztahu k Romům politika asimilace a „převýchovy“. Nejinak tomu bylo i ve školním prostředí. S výjimkou některých moravských Romů přeživších druhou světovou válku byla převážná většina Romů žijících koncem čtyřicátých let na území Čech zcela negramotná, do školy mnohé romské děti nechodily. Problém jejich školní docházky (a tím i gramotnosti) se začal výrazněji řešit až po roce 1950.

Dalo by se říci, že stát neustále balancoval mezi možnostmi Romy asimilovat a možnostmi ponechat jim jejich kulturní svébytnost. Příkladem může být např. vybudování komunitní školy pro romské žáky v Květušíně na Šumavě; později r. 1954 přestěhované z kapacitních důvodů do Dobré vody u Prachatic. Tento projekt je spojen se jménem Miroslava Dědiče, který v této internátní škole spojené i s dětským domovem se svými spolupracovníky působil deset let.³⁵ Roku 1960 však byla škola z úřední moci zrušena, neboť představitelé tehdejšího režimu pokládali „cikánskou otázku“ za vyřešenou.³⁶

³⁴ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008. str. 31-32.

³⁵ Dědič, M. *Z historie první romské školy v české republice v Květušíně na Šumavě*. In Balvín, J. *Romové a jejich učitelé*. 1999. str. 27.

³⁶ *Paměť národa* [online]. (c) 2000 - 2010 [cit. 2010-03-26]. PhDr. Miroslav Dědič (1925) - životopis. Dostupné z WWW: <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359?locale=cs_CZ>.

Ve směrnicích ministerstva vnitra z 5. března 1952³⁷ (pod názvem „Úprava poměrů osob cikánského původu“) byl přijat osmibodový program, který v sobě zahrnoval i bod týkající se vzdělávání romských žáků – podle této směrnice měl být největší důraz při vzdělávání Romů kladen na pravidelnou školní docházku a na zajištění umístění romských dětí do předškolních zařízení.³⁸ Od jiného – pro část Romů naprosto zásadního zákona z r. 1958 „o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob“ si jistě stát sliboval mimo jiné i větší kontrolovatelnost školní docházky. K jejímu postupnému zavádění bylo přikročeno v letech šedesátých. V prvopočátku končily všechny romské děti školní docházku na 1. stupni základní, a především (tehdy) zvláštní školy. S postupujícími lety se samozřejmě úspěšnost romských žáků zvyšovala.³⁹

Co se týče teoretických návrhů na řešení školní situace Romů, rozhodně se jimi v období komunismu neřešilo. Přesto, že řada z nich nebyla realizována, či dokonce realizovatelná, některé z návrhů si přece jen dovolím uvést pro ilustraci toho, že integrační snahy mohou být uplatňovány souběžně s marginalizujícími a segregujícími opatřeními, ostatně jak je tomu mnohdy i dnes.

V září r. 1958 to byla například směrnice o „výchově a vyučování cikánských dětí“ týkající se vytváření speciálních vyrovnávacích tříd pro „zaostávající cikánské žáky“ při základních školách.⁴⁰ V rámci asimilačních snah bylo dokonce podle vládního usnesení č. 502/1965 Sb. zabezpečení povinné školní docházky romských dětí považováno za druhý nejdůležitější úkol hned po řešení bytové situace Romů.⁴¹ Z období po r. 1968 pak pochází směrnice „o výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“. Tato směrnice například zdůrazňovala nutnost zřizovat třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách.⁴²

Ve věstníku ministerstva školství a kultury z roku 1972 vyšly například tyto návrhy: „Předškolní výchova romských dětí měla být zaměřena na tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní výchovu a pěstování správných hygienických návyků. Mateřské školy měly přednostně přijímat romské děti, jejichž matky nebyly zaměstnány a děti, kterým rodiče nezajišťovali (samozřejmě podle měřítek majority) přiměřenou výchovu.

³⁷ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002. str. 100.

³⁸ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008. str. 20.

³⁹ Urban, D.; Kajaková, Alena. Vzdělávání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice. *Antropowebsin* [online]. 2009, 1, [cit. 2010-02-6]. Dostupný z WWW:

<<http://antropologie.zcu.cz/webzin/vzdelani-jako-klicova-oblast-integrace-romu-v-ceske-republice>>.str. 42.

⁴⁰ Haišman, T. *Romové v Československu v letech 1945-1967 : Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. 1999. str. 162.

⁴¹ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002. str. 102.

⁴² Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008. str. 23.

Doporučovalo se ale také zřizovat samostatné mateřské školy pro romské děti v místech s vyšší koncentrací romského obyvatelstva. Na základních školách měly být zřizovány speciální třídy pro „výchovně zanedbané a prospěchově opožděné romské děti“. Ve výuce měl být důraz kladen zejména na vyučovací jazyk. Učitelé se měli při hodnocení vyhýbat nejnižším klasifikačním stupňům, dále také měli při svém hodnocení romských žáků vycházet ze širších historických, sociálních, kulturních a jazykových souvislostí. V Návrhu dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí z r. 1973 se učitelům dále doporučovalo absolvovat formou postgraduálního studia kurz romštiny, aby mohli s dětmi lépe komunikovat.⁴³

Zájem státu na předškolní výchově romských dětí se projevoval v přednostním umístění romských dětí v nedostatkových mateřských školkách a hrazení různých poplatků, například za stravování. Podle dobové statistiky bylo v roce 1977 ve školkách zařazeno 30 % ze všech romských dětí příslušného věku, v roce 1983 bylo již zařazeno do všech forem předškolní výchovy 74,5 % a v roce 1985 do mateřských škol chodilo 75,2 procent všech romských dětí⁴⁴.

Školní vzdělávání romských dětí se oproti předškolnímu tak dobře už rozhodně nevyvíjelo: „V roce 1985 bylo konstatováno, že „cikánské děti“ oproti celé populaci 14krát častěji propadají, mají 5krát častěji druhý nebo třetí stupeň z chování, 30krát častěji dokončí základní školu v nižším než závěrečném ročníku a 28krát častěji jsou převáděny do zvláštních škol, kde tvoří cca 24 % všech dětí.“⁴⁵ Tato statistika výmluvně dokládá neúspěch a rozporuplnost režimem uplatňované školské politiky.

Někteří autoři (např. Říčan) také uvádí, že komunistický režim někdy podporoval střední a vysokoškolské vzdělání Romů na úkor jeho kvality: „Pedagogové se často báli dávat romským studentům špatné známky, takže část vysvědčení a diplomů z té doby má pochybnou hodnotu. Režimu sloužila tato praxe k tomu, aby kamufloval hluboký – spíše rostoucí – kontrast mezi socio-kulturní úrovní gádžů a Romů, který usvědčoval státní romskou politiku z krachu.“⁴⁶

Podle údajů z 1987 pokračovalo na území dnešní České republiky po skončení základní školy ve studiu na střední škole pouze 0,6% romských dětí.⁴⁷ Režim tak sice

⁴³ Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2008. str. 23-24.

⁴⁴ Víšek, P. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 - 1989*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1989)*. 1999. str. 205.

⁴⁵ Nečas, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 2002. str. 95,97.

⁴⁶ Říčan, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 1998. str. 26.

⁴⁷ Víšek, P. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 - 1989*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1989)*. 1999. str. 205.

romským dětem vzdělání poskytoval a byl schopen např. odebíráním sociálních dávek přinutit rodiče, aby zajišťovali pravidelnou školní docházku, motivaci k získání vyššího vzdělání ale nemohli mít Romové téměř žádnou, protože mzdy za nekvalifikovanou práci byly většinou vyšší než platy lékařů a učitelů.

„V tom, v čem mohl minulý režim ve vztahu k Romům uspět, totiž ve zvýšení vzdělanosti jako nepopiratelného nástroje pro všeobecný sociální vzestup minority tak nejenže nesplnil své vlastní záměry, ale dokonce došlo v tomto směru ke zhoršení,"⁴⁸ zejména co se týče segregace romských dětí ve vzdělávacím procesu – především jejich umístováním do zvláštních škol:

Podle školského zákona z r. 1984 se ve zvláštních školách měli vzdělávat žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole⁴⁹, přičemž na střední školy ať už se jednalo o střední odborné školy, učiliště či jiné; se přijímali výhradně žáci, kteří absolvovali školu základní. Za příznačnou a zároveň paradoxní považuji v této souvislosti skutečnost, že pouhý rok po vydání tohoto zákona se mohl čtenář v knize Miroslava Dědiče (zakladatele komunitní školy pro Romy v Květušíně) například dočíst, že *„pokrokové školství socialistického Československa vytvořilo všechny podmínky pro plnoprávné, ale i plnohodnotné studijní uplatnění cikánských dětí ve školách a učilištích všech typů a záleží nyní na tom, s jakou mírou pochopení bude cikánské obyvatelstvo vytvořené příležitosti přijímat a spoluvytvářet budoucnost svých dětí.“*⁵⁰

Za komunismu uplatňovaná školní praxe "jednotné školy" ovšem vycházela z toho, že všechny děti ve společnosti jsou stejné (průměrné) a vylučovala vše, co z tohoto průměru vybočovalo.

Kulturní identita, jazyk a vlastní hodnoty romských dětí a jejich rodičů nebyly respektovány a v mnoha případech byly dokonce potlačovány jako nežádoucí. Na nátlak školských pracovníků přestávali rodiče mluvit na své děti romsky, aby jim tak (údajně) zaručili ve škole úspěch.⁵¹

Přesto, že občas komunistický režim „koketoval“ s myšlenkou romského národního školství nebo alespoň s dílčími vyrovnávacími prostředky v rámci školy gádžovské, vždy nakonec zvítězila méně náročná a „ozkoušená“ cesta asimilační politiky. Režim dělal

⁴⁸ Víšek, P. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 - 1989*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1989)*. 1999. str. 205.

⁴⁹ Bartoňová, E. *Současný stav českého školství, právní normy a jejich aplikace*. In: Balvín, J. *Romové a zvláštní školy*. 1998. str. 101.

⁵⁰ Dědič, M. *Škola bez kázně*. 1985. str. 222.

⁵¹ Horváthová, J. *Kapitoly z dějin Romů*. 2002. str. 52.

naprosto vše, aby děti do školy dostal, už ale nedělal téměř nic pro to, aby Romové ve vzdělání, které se jim dostávalo, dokázali být úspěšní, viděli v něm smysl a měli pocit, že je to také „jejich škola“. Klasická česká škola pro mnohé z nich tak zůstala přes veškeré asimilační snahy „školou pro bílé“ a zároveň také formou jakási gádžovská represe takže v okamžiku, kdy rodiče seshora nikdo nenutil, aby děti do školky či školy posílali, přestali to jednoduše dělat.

3. 3. 2. Vzdělávání Romů po roce 1989

Po revoluci se spolu s možností Romů zasahovat do věcí které se jich týkají začalo měnit i postavení romských dětí v české škole. (Nutno ovšem podotknout, že v mnoha případech pouze v teoretické rovině právě tak, jak tomu bylo za komunismu.)

Jednou z hlavních změn bylo například to, že se informace o zjevných obtížích českého školství ve vztahu k řadě Romů (a naopak) staly předmětem veřejných debat, začalo se otevřeně upozorňovat na legislativní i jiné nedostatky, které brání rovným šancím na vzdělání pro všechny děti bez ohledu na vstupní „výbavu“, kterou si z rodinného prostředí do vzdělávacích institucí přináší. Již v průběhu 90. let začíná být za segregáčnický přístup k romským dětem stát kritizován jak zahraničními, tak nově vznikajícími tuzemskými neziskovými organizacemi a iniciativami.

Začalo být také vydáváno obrovské množství literatury a nově se o tomto tématu mluví i na úrovni médií, což bylo za minulého režimu „přirozeně“ naprosto nepřijatelné. Tím, že se otevřel prostor pro veřejnou diskusi, byly ovšem také „odhaleny“ do té doby veskrze latentní a nemedializované předsudky a stereotypy velké spousty majoritních občanů směrem k Romům a vyšel najevo všeobecný (skeptický) postoj veřejnosti k jejich šancím na školní úspěchy.

Již v prvních letech po revoluci se samozřejmě stalo (dednes) nejdiskutovanějším tématem v rámci vzdělávání Romů jejich mnohem častější zařazování do zvláštních škol oproti dětem z řad majority. Podle odhadů bylo po revoluci v těchto školách zařazeno až 80% všech romských dětí. Dlouhou dobu dokonce i na ministerské úrovni existovaly tendence k názoru, že „zvláštní školy jsou romským dětem šity na míru a měli by nám za ně být vděčné“.⁵² Velká spousta školských pedagogů (především z praktických škol) tento postoj zastává dodnes. „Přesto, že se od r. 1989 začalo objeovat čím dál tím víc kritiků

⁵² Z vyjádření ředitelky speciálního školství ČR, Marty Teplé z roku 1998 v dokumentu „ZDI“ americké novinářky Arie Farnam dostupného z <http://spolecnedoskoly.cz/spolecne-do-skoly-uvadi-dokument-zdi-romske-deti-a-skola/>; 59. minuta.

této praxe, zařazování romských dětí do zvláštních škol bylo i po revoluci na dlouhou dobu jedinou možností poskytovanou státem, jak pomoci romským dětem přežít trauma školního neúspěchu v základní škole běžného typu. To ovšem za cenu snížených nároků na vědomosti, a tím i omezením možností pozdějšího profesního uplatnění.⁵³

Tendence přeřazovat romské děti do zvláštních škol zapříčinila, že mnohé z těchto škol, byť jejich posláním je vzdělávat děti mentálně retardované, mají v současné době více než polovinu žáků pocházejících z romské etnické skupiny. V průměru se jedná o 80 procent, v některých městech tvoří romští žáci dodnes klidně i 90 či 100(!) procent těchto (dnes praktických) škol; jedná se především o školy ve velkých městech se značnou hustotou romského obyvatelstva.⁵⁴

Již těsně po revoluci ale začaly být ve školství uplatňovány i určité vyrovnávací prostředky, které se snažily (a dodnes snaží) přispívat k větší úspěšnosti romských dětí na školách: Jednalo se například o zřizování nultých ročníků a především pak také o zavádění funkce asistenta pedagoga. S touto myšlenkou přišel v roce 1991 PhDr. Vladimír Oláh a první (romský) pedagogický asistent byl pak zaměstnán roku 1993 mgr. Helenou Balabánovou na škole Přemysla Pittera v Ostravě^{55,56}.

Snaha o pozitivní změnu ve značně rigidním systému českého školství byla postupně prosazována i na vládní úrovni. Doposud byla vydána spousta návrhů a opatření které ve větší či menší míře k desegregaci školství přispívají. Ačkoli materiálů k analýze vládních postupů po r. 1989 je k dispozici spousta, podrobnější posuzování efektivity konkrétních kroků na ministerské úrovni nakonec považuji v této práci za bezpředmětné, nebo minimálně rozsahově nad její rámec. Každopádně se dá momentálně ze strany státu hovořit o dlouhodobější snaze k pozitivním změnám školského systému. Úspěšnost převádění konkrétních opatření do praxe pak závisí na spoustě dalších faktorů včetně osobního přesvědčení konkrétních lidí na konkrétních pozicích.⁵⁷

⁵³ Balabánová, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945 – 1998)*. 1999.str. 336.

⁵⁴ Balabánová H. v přednášce o práci s romskými dětmi 23. 3. 2010 v Muzeu romské kultury Brno.

⁵⁵ *Církevní základní a mateřská škola Přemysla Pittera* [online]. 2010 [cit. 2010-03-26]. Historie. Dostupné z WWW: <<http://www.czsms.cz/historie.htm>>.

⁵⁶ Více k funkci asistenta pedagoga viz samostatná kapitola na straně 30.

⁵⁷ K vládním krokům zhruba do r. 2005 viz. například Markéta Hajska – Vzdělávání Romů v České republice dostupné z [www http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf).

3. 3. 3. Vzdělávání Romů dnes

Podle průzkumu agentury GAC, který si vloni objednalo ministerstvo školství, chodí dnes více než čtvrtina romských dětí do „cikánských“ škol, tedy škol, kde Romové tvoří většinu.⁵⁸ Z dalšího průzkumu, který vloni zadalo (opět!) ministerstvo školství Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplynulo také zjištění, že z celkového počtu všech romských žákyň a žáků základních škol navštěvuje školy vyučující podle rámcového vzdělávacího programu pro lehce mentálně postižené (tzn. základní školy praktické) téměř třetina (přesně 26,7%), zatímco z celkového počtu žákyň a žáků neromských navštěvovalo tyto školy pouze 2,17%.⁵⁹

Současný „stav“ řešení segregačních praktik v českém školství byl předznamenán rokem 2007, kdy osmnáct ostravských Romů úspěšně zažalovalo Českou Republiku u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku právě kvůli diskriminaci ve vzdělávání. V tomto procesu (Věc D. H. a ostatní proti České republice⁶⁰) byl stát „usvědčen“ ze segregace a neoprávněného zařazení těchto Romů do zvláštních škol, čímž jim byla znemožněna možnost plnohodnotného vzdělání. Ač řada lidí i z odborné veřejnosti minimálně některé ze závěrů tohoto rozsudku zpochybňuje, jedno je jisté – dá se považovat za určitý mezník v novodobém přístupu státu k řešení problémů Romů v české škole. Svědčí o tom např. tisková konference MŠMT s názvem „Štrasburk – dva roky poté“, která byla uskutečněna v listopadu r. 2009.⁶¹ Na této konferenci ministryně Kopicová spolu s náměstkyní Laurenčíkovou zhodnotily současný stav a předložily návrhy na nově prosazované změny. Prostor pro vyjádření na této konferenci dostal i aktivista a právník Jan Stejskal z koalice Společně do školy, která je momentálně asi „nejviditelnějším“ kritikem současné školské praxe ve vztahu k Romům.

Díky změně v přístupu k získávání statistických dat o Romech, právě dnes vzniká celá řada velice podrobných analýz a výzkumů týkajících se úspěšnosti romských žáků. Některé z těchto studií si nechalo vypracovat samo ministerstvo školství, což z momentálního hlediska naznačuje určitý pozitivní vývoj.

⁵⁸ Komárek, M. *Děti na odpis*. In týdeník Respekt č. 45/2009. str. 42.

⁵⁹ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c 2006 [cit. 2010-03-26]. Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>>.

⁶⁰ Podrobnější analýza rozsudku je nad rámec práce, rozsudek je dostupný např. z <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/rozsudek-eslp-dhvscr1.pdf>.

⁶¹ Videozáznam z tiskové konference dostupný z:

<http://media.msmt.cz/extranet/Catalog/Front.aspx?cid=1841de11-87b5-412b-9e62-40cc8d3de89d>

V době sepsání této bakalářské práce se na úrovni ministerstva školství vypracovává „Národně akční plán inkluzivního vzdělávání“, který má zajišťovat individuální přístup a větší úspěšnost (nejen) Romů v běžné škole.

Česká republika (obecně) stále patří mezi země, které příliš vysoké procento dětí vyčleňují z hlavního vzdělávacího proudu. Pozitivní ovšem je, že tyto soudy dnes zaznívají už i z ministerských kruhů. Méně pozitivní je pak skutečnost, že mnoho běžných pedagogů, kteří jsou nakonec těmi, kdo vzdělání žákům zprostředkovávají s většinou dnes diskutovaných opatření nesouhlasí, resp. v nich nevidí význam a shledávají je příliš teoretické a odtržené od běžné školní praxe.⁶² Jedna věc je proto „pozitivní politická vůle“, druhá, dle mého názoru zcela zásadní, je potom vůle pedagogů podpořit změny v dosavadní praxi a nepovažovat doporučení na změnu za neoprávněnou kritiku jejich už tak v naší zemi značně podhodnocené práce.

3. 4. Příklady současných snah o zlepšení situace Romů ve školství

Již s ohledem na konkrétní lokalitu terénního výzkumu, dovolím si v poslední kapitole teoretické části poukázat na faktory, které dnes ve větší či menší míře k integraci romských dětí do českých škol přispívají.

3. 4. 1. Role neziskových organizací v procesu integrace romských dětí do základních škol ČR

Ve snaze zpřístupnit vzdělání většímu množství romských dětí, působí v dnešní době řada subjektů, které svou činností a apelem na veřejnost upozorňují na současný nepříznivý „stav“. Ačkoli jejich aktivity samy o sobě k úspěšnému potlačování segregace ve školství rozhodně nestačí, jejich činnost a mnoholetá kritika stávající situace má nesporně vliv na diskutování tohoto tématu na občanské i vládní úrovni.

Dlouhodobě se této problematice u nás věnuje například Amnesty International, Člověk v tísni i Liga lidských práv. Tyto organizace již zpracovaly řadu výzkumů a analýz, ze kterých je dnes čerpáno. (Za všechny zmíním např. velice podrobnou Analýzu individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami⁶³, kterou v r. 2009 vypracovala organizace Člověk v tísni přímo pro Ministerstvo školství.)

Momentálně asi „nejviditelnější“ iniciativou, co se týče tématu vzdělávání Romů, je

⁶² Poznatek z vlastního výzkumu, dále rozebíraný v praktické části práce.

⁶³ dostupné z http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf

již výše zmíněná koalice Společně do školy, která je projektem organizace Zšvůle práva zaměřující se na právní ochranu Romů. Tato, podle slov svého zřizovatele, vznikla na základě vynesení štrasburského rozsudku v roce 2007. Dnes sdružuje celkem 15 mezinárodních, romských i českých nevládních organizací, které se ve svých programech, analýzách či výzkumech zabývají vzděláváním romských dětí a problematikou lidských práv obecně. Mezi zapojené organizace (kromě tří již výše zmíněných) patří např. Step by step ČR, Drom, nebo IQ Roma Servis⁶⁴ a řada dalších.⁶⁵ Konkrétní aktivity jednotlivých organizací se liší, jejich cíl je ovšem společný – snaha o přispění k desegregaci českého školství. Začátkem roku 2010 koalice například vydala výzvu o moratoriu na zařazování romských dětí do praktických škol. (Řadou odborníků i pedagogů z praxe ovšem toto považováno za přehnané, stejně tak jako mnohé z dalších kritik směřovaných na současnou pedagogickou praxi.)

Z dalších projektů bych ráda jmenovala například obecně prospěšnou společnost Nová škola, která od roku 1996 podporuje vzdělávání menšin, především Romů; pořádá například semináře a školení pro pedagogické pracovníky a od r. 1997 také realizuje pro děti literární soutěž Romano suno.⁶⁶

Jiným projektem je certifikát Férová škola, pro změnu aktivita Ligy lidských práv. Byl dosud udělen čtyřem základním školám v republice, momentálně se o něj dalších patnáct škol uchází.⁶⁷ K udělení tohoto certifikátu musí školy splňovat určitá kritéria, jedná se například o přítomnost antidiskriminačních a inkluzivních principů ve školském vzdělávacím programu nebo využívání funkce asistenta pedagoga a mnoho jiného.⁶⁸

K větší efektivitě všech těchto i řady dalších aktivit je zapotřebí, aby se vždy nejednalo pouze o „teoretické koncepce“ a návrhy těžko realizovatelné v současné praxi. Iničiátoři změn by vždy měly dbát právě na přímou zkušenost se vzděláváním romských žáků, aby se prosazované aktivity nestávaly nefunkčními mechanismy na principu „o nás bez nás“ tak, jak tomu bylo kdysi. Odborné literatury a poznatků z praxe je dnes k této problematice k dispozici obrovská spousta a dále už záleží jen na konkrétních lidech, jak se k nim postaví a jak je dokáží využít ke změně k lepšímu.

⁶⁴ **Tato brněnská nezisková organizace má od poloviny roku 2008 svoji pobočku i v lokalitě mého terénního výzkumu.**

⁶⁵ Srov: <http://spolecnedoskoly.cz/koalice/>

⁶⁶ Pape, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. 2007. str. 31.

⁶⁷ **Tímto certifikátem je oceněna i jedna ze šesti běžných základních škol v místě prováděného výzkumu, všechny zbylé školy ze zkoumané lokality se o certifikát „uchází“.**

⁶⁸ *Férová škola* [online]. 2010 [cit. 2009-11-27]. Podmínky pro udělení certifikátu. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/podminky-pro-udeleni-certifikatu.html>>.

3. 4. 2. Funkce asistenta pedagoga

Přesto, že Romové dnes nemají možnost vzdělávat se v primárním školství ve svém původním jazyce a s přihlédnutím k jejich historii a kultuře, existují dnes určité vyrovnávací prvky, které alespoň do jisté míry v gádžovské škole vstupní znevýhodnění kompenzují. Za nejučinnější z nich je dnes považována právě funkce asistenta pedagoga, která přispívá (především) k navázání pozitivního vztahu mezi školou a rodiči žáka.

Jak již bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, za vznikem této funkce stojí literát působící v Praze, pan Vladimír Oláh; a dále potom také někdejší ředitelka Církevní základní školy Přemysla Pittera v Ostravě, paní Helena Balabánová, která jako první romského asistenta v r. 1993 zaměstnala. V r. 1999 asistentů v ČR působilo zhruba 160⁶⁹, v r. 2000 už to bylo 230⁷⁰, v r. 2005 okolo 300 a jejich počet se stále zvyšuje.⁷¹

Legislativně upravena byla tato funkce poprvé v r. 1998, (tehdy pod názvem „romský pedagogický asistent“)⁷². V roce 2005 nastala legislativní změna, kdy je (již jen „asistent pedagoga“) nově definován jako pedagogický pracovník⁷³; s tímto se změnil například požadavky na vzdělání asistentů a způsob financování této funkce: nově zodpovědnost za zřizování a financování asistentů přešla z ministerstva školství na školské odbory při krajských úřadech.⁷⁴

Pracovní náplní asistenta je podle zákona „zprostředkování výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (...). Asistent pedagoga dále napomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikaci se spolužáky, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák pochází.“⁷⁵ Jak ale správně poznamenává Balabánová, konkrétně „*romský asistent není ve škole jen proto, aby překonával rozdíl mezi oběma kulturami, ale také proto, aby se od něho gádžovský učitel*

⁶⁹ Balabánová, H. *Asistenti pedagoga* In: Balvin, J. *Romové a etika multikulturní výchovy*. 1999. str. 162.

⁷⁰ Horváthová, J. *Kapitoly z dějin Romů*. 2002. str. 58.

⁷¹ *Romové v České republice* [online]. 25. 2. 2005 [cit. 2010-02-3]. U vzniku romských pedagogických asistentů stála Helena Balabánová z Ostravy. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/20412>>.

⁷² Hajska, M. Příspěvek o vývoji přístupu státu ke vzdělávání romských dětí. [online]. 2004 [cit. 2010-03-5]. Dostupný z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>.

⁷³ *Asociace pro osobní asistenci* [online]. listopad 2007 [cit. 2010-03-26]. Asistent pedagoga vs osobní asistent aneb kdo je kdo. Dostupné z WWW:

<http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf>.

⁷⁴ *Romové v České republice* [online]. 25. 2. 2005 [cit. 2010-02-3]. U vzniku romských pedagogických asistentů stála Helena Balabánová z Ostravy. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/20412>>.

⁷⁵ Ševčíková, V. Problematika romipen - podstata aktuálních systémových a pedagogických řešení, příprava projektu MŠMT ČR “vzdělávání Romů na českých konzervatořích”. *e-Pedagogium* (on-line), 2003, roč. 3, č. 1 - mimořádné. [cit. 2010-3-5]. Dostupné na www:

<<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek14.htm>>. ISSN 1213-7499.

*naučil pracovat s romským dítětem.*⁷⁶ Přesto, že funkce dnes umožňuje, aby ji vykonávali i neromští asistenti, zaměstnání romského asistenta je pro děti z romského prostředí mnohonásobně efektivnější.⁷⁷

Pokud si dnes Romové doplňují své vzdělání, často je to právě pro funkci asistenta. Osobně jsem se setkala několikrát s tím, že Romové tuto funkci vnímali jako svou určitou „morální povinnost“ vůči vlastní komunitě. Romská učitelka Iveta Pape k tomuto tématu dodává: *„Kdyby někdo před dvaceti lety řekl, že v České republice budou Romové pracovat ve školství nebo ve státní správě, asi by ho považovali za blázna. To, že tomu tak je a že hodně z nich má středoškolské vzdělání, může být protiargumentem k tvrzení, že vzdělání není pro Romy hodnotou.*“⁷⁸

V závěru kapitoly si dále dovolím citovat názory dvou romských pedagogických asistentů, které mě při studiu literatury zaujaly:

„Rodina je zodpovědná za vývoj dítěte, má svá práva. Ale nezapomínejme, že dítě má práva také a jedno z nich je právo na vzdělání, což si mnohé romské rodiny vůbec neuvědomují. A proto smyslem naší práce je i to, že budeme opakovaně navštěvovat rodiny, a když nám budou házet klacky pod nohy, tak je musíme překročit, přehlížet nadávky, pomluvy. Je mi z toho smutno, ale práce mě baví, mám ji rád, protože přicházím do kontaktu s rodinami a chci se podílet na zlepšení situace“ (Dále tento asistent ve své výpovědi poznamenává, že na základě své zkušenosti z praxe přehodnotil svůj původně dosti kritický názor na práci majoritních učitelů.)⁷⁹

*„My, romští asistenti, působíme jako můstek mezi rodinou a školou. Po nás nastoupí do škol kvalifikovaní romští učitelé. My jsme první vlaštovky. Kdybych si myslel, že jsem zbytečný, našel bych si jinou práci. My jsme sice nevzdělání, ale snažíme se. Teprve budoucnost ukáže smysl naší práce a výsledky komunikace mezi námi, našimi žáky a jejich rodiči“*⁸⁰

⁷⁶ Balabánová, H. *Pedagogičtí asistenti*. In: Balvín, J. *Romové a etika multikulturální výchovy*. 1999. str. 162.

⁷⁷ Poznatek z vlastního výzkumu. **Ve zkoumané lokalitě romští asistenti pedagoga působí na třech ze sedmi základních škol.**

⁷⁸ Pape, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. 2007. str. 14.

⁷⁹ Výpověď romského pedagogického asistenta z Karviné. In: Balvín, J. *Romové a etika multikulturální výchovy*. 1999. str. 139.

⁸⁰ Výpověď romského asistenta ze zvláštní školy v Chomutově. In: Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. 2007. str. 59.

3. 4. 3 Pozitivní příklady individuálního přístupu k romským žákům ze školské praxe

Přesto, že ve většině „běžných“ základních škol jsou Romové považováni za „problém“ (z vlastní zkušenosti vím, že některé školy si vyloženě „zakládají“ na tom, že do nich romští žáci nechodí); existuje dnes spousta škol, které se snaží svým aktivním přístupem zvýšit úspěšnost romských dětí a především přesvědčovat je i jejich rodiny o tom, že škola má smysl a může pro ně být užitečná.

Za určitého „průkopníka“ v oblasti změněného přístupu k romským žákům lze považovat v předchozích kapitolách již zmiňovanou Základní školu Přemysla Pittra v Ostravě, která vznikla v r. 1993. Tato škola vůbec jako první v České republice zaměstnala romského asistenta, Ernesta Polhoše, který s krátkou přestávkou pracuje ve škole dodnes. Postupně při škole vznikla mateřská škola, přípravný ročník a integrují se zde děti s různým postižením. Dnes má škola 292 žáků, 18 učitelů a 9 asistentů pedagoga.⁸¹

Svým alternativním přístupem na sebe v nedávné době díky týdeníku Respekt upozornila také Základní škola v Lačnově na pardubicku, tato škola je mmj. i historicky prvním držitelem ocenění Férová škola udělovaného Ligou lidských práv⁸². Škola v Lačnově má momentálně pouze první stupeň, ve školním roce 2009/2010 ji navštěvovalo třicet sedm dětí a třetinu z nich tvořili Romové. Ve výuce se inspiroje alternativními programy waldorfské školy a školy Montessori⁸³ – sázející především na otevřenou komunikaci, etickou výchovu a individuální přístup. V rozhovoru pro časopis Respekt ředitelka této školy uvedla, že romští žáci ve škole nemají žádné problémy: *“Skvěle reagují, jsou bezprostřední a rychle se učí(...). Jasně, mohou tu být nějaké rozdíly oproti tomu, co považujeme za běžné, které vyplývají ze života jejich rodin – mohou mít třeba problémy s češtinou, zpočátku třeba i s abstrakcemi v matematice, ale to se dá srovnat“*⁸⁴

Dalším pozitivním příkladem je např. základní škola na Havlíčkově náměstí v Praze. Ředitelka této školy Irena Meisnerová v polovině ledna 2010 v romském vysílání Českého rozhlasu uvedla: *„Nevím, jestli se dá říct, že je naše škola výjimečná, ale v každém případě vzděláváme velké procento romských dětí a myslím si, že se nám to i daří. Máme zhruba kolem 140ti romských dětí na základní škole (...). Asistentů máme pět a v současné době napomáhají překonávat dětem obtíže se vzdělávání a také překonávat handicap*

⁸¹ *Církevní základní a mateřská škola Přemysla Pittra* [online]. 2010 [cit. 2010-03-26]. Historie. Dostupné z WWW: <<http://www.czsms.cz/historie.htm>>.

⁸² Prezentační video této školy na stránkách projektu Férová škola: <http://www.ferovaskola.cz/video.html>

⁸³ Blíže k alternativnímu školství např. na <http://alternativy.webpark.cz/>.

⁸⁴ Komárek, Michal. Děti na odpis. *Respekt*. 2-8. 11. 2009, str. 46.

romských rodin, pro které ještě vzdělávání není prioritou. (...)Přiznám se, že úplně z počátku, to bylo asi v roce 1996, byly nějaké problémy, protože učitelé nebyly zvyklí pracovat s romskými asistenty, nevěděli, co po nich mají požadovat, ale v současné době už několik let je to bez problému. Kdybychom jich měli devět, tak všechny uplatníme, protože se o ně učitelé skoro perou.“⁸⁵ Zmíněná škola své prostory mimo jiné pronajímá i pražské pobočce Střední odborné školy managementu a práv Emila Ščuky.⁸⁶

V oblasti středního vzdělávání romských studentů jsou v posledních letech diskutovány právě hlavně jeho aktivity. JUDr. Emila Ščuka, mimo jiné bývalý předseda Romské občanské iniciativy, od r. 1998⁸⁷ s větší či menší úspěšností zakládá střední školy (především) pro romské žáky. Jedná se o školy sociálně-právního zaměření, po jejichž dokončení se studenti můžou uplatnit především jako romští poradci nebo asistenti pedagoga. V současné době má jeho Střední odborná škola managementu a práva se sídlem v Kolíně celkem osm dalších poboček – v Brně, Hradci Králové, Jihlavě, Karviné, Rumburku a od r. 2008 také v Liberci a Jablonci nad Nisou.⁸⁸ V r. 2007 také zahájila v Praze činnost Ščukova „Mezinárodní konzervatoř“, na které se vyučuje hudba a herectví.

Škol, ve kterých se snaží aktivně přistupovat ke vzdělávání romských žáků, je v České republice samozřejmě mnohem více. Bohužel se některé z nich právě kvůli svému přístupu k romským žákům potýkají s nedostatkem zájmu majoritních rodičů do těchto škol posílat své děti, což samozřejmě vede opět k „monoetnizaci“ škol a v mnoha případech jim to způsobuje i existenční potíže.⁸⁹ Předsudky majoritních rodičů osobně považuji za jednu z hlavních příčin segregovaného školství. Na samotné ředitele škol je tímto samozřejmě vyvíjen obrovský tlak, a ne všichni (ačkoli by třeba i měli zájem romským dětem více pomáhat) si zkrátka mohou dovolit ten „luxus“ rozhodovat se pouze podle svého osobního přesvědčení.

Samozřejmě ne všichni majoritní rodiče mají předsudky, na závěr proto uvádím postřeh „bílého rodiče“ který posílá své dítě do výše zmiňované školy v Lačnově: „Zaujaly mě metody této školy, a když jsem zjistil, že sem chodí tolik romských dětí, bral jsem to jako bonus. Je skvělé, že děti jsou v normálním, nesegregovaném prostředí.(...)Není pravda, že

⁸⁵ Romové v České republice [online]. 15. 1. 2010 [cit. 2010-03-5]. Základní škola na pražském Havlíčkově náměstí uplatňuje osobní přístup k potřebám jednotlivých žáků. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/23022>>.

⁸⁶ Romové v České republice [online]. 22. 1. 2010 [cit. 2010-03-6]. Taková žižkovská škola. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/23025>>.

⁸⁷ Srov. <http://www.sosmap.cz/dokumenty/zrizlistina.html>

⁸⁸ Srov. <http://www.sosmap.cz/>. **S pobočkou ekonomicko-právní školy v Brně podle vyjádření pracovnice MÚ ve zkoumané lokalitě spolupracuje i školský odbor města Břeclav.**

⁸⁹ Vlastní zkušenost z terénu, blíže popsána v praktické části.

*velké školy by se nemohly chovat jako tahle pro čtyřicet dětí. Je to věc přístupu. A samozřejmě i peněz, aby školy měly například na asistenty učitelů a mohly učitele lépe zaplatit (...) ale to všechno by nám snad už mělo být jasné. Vždyť tahle lačnovská škola není ani „cikánská“, ani alternativní, ani prostě nějak „divná“. Právě tohle je přece normální škola“.*⁹⁰

3. 4. 4. Vzdělávání Romů jako mediálně „v(d)ěčné“ téma

V závěru podkapitoly zabývající se současným stavem „problému“ si dovolím krátce upozornit na další z věcí, která momentálně přímo ovlivňuje postavení Romů (nejen) v českém školství. Jestli je to v pozitivním nebo negativním slova smyslu, je ale otázkou. Jedná se mi o prezentaci této problematiky v médiích.

V posledních letech (zejména po vynesení štrasburského rozsudku) se stalo vzdělávání Romů v českých médiích velice „atraktivním“ tématem. Média s využitím již zmiňovaných nově vypracovaných analýz reagují na současnou situaci a prezentují názory lidí, kteří se v tomto směru angažují. Bohužel, objektivita řady zpráv je někdy diskutabilní a zlepšení situace tak nepřispívá. Populismus a snaha o větší „čtivost“ článků vede často k jednostranným a stereotypizujícím soudům.

Každopádně také díky zmedializování řada lidí tento problém vzala za své a snaží se (v pozitivním slova smyslu) vyvíjet tlak na zainteresovanou veřejnost. Téma segregace v české škole které je některými považované za „český unikát“ samozřejmě přitahuje pozornost i zahraničních organizací a novinářů věnujícím se lidským právům.⁹¹ Z vlastní zkušenosti vím, že tato skutečnost českou majoritní veřejnost často popuzuje a z mnoha kruhů zaznívají názory typu, že lidé, kteří v České republice nežijí a nemají s místními Romy osobní zkušenost, nemohou objektivně toto téma posuzovat.

Řada českých škol se dnes také potýká především s latentní diskriminací, předsudky ze strany rodičů majoritních dětí, kteří mají strach své děti posílat do školy spolu s romskými v domnění, že přítomnost romských dětí na škole sníží kvalitu výuky, nebo ji přinejmenším „zkomplikuje“. Tyto projevy jsou „živnou půdou“ pro medializaci a ač se sdělovací prostředky snaží poukazovat na skutečnou praxi, paradoxně tím často naopak

⁹⁰ Výpověď majoritního rodiče In: týdeník Respekt; *Děti na odpis*. 45/2009. str. 46.

⁹¹ Ze zahraniční dokumentaristiky se tématu věnuje např. americká novinářka Arie Farnam v dokumentu „Zdi“ natáčeném v letech 1999-2000 na pozadí stavby zdi v Matiční ulici v Ústí nad Labem. Dokument se snaží postihnout segregační praxi českého školství a podle informace na serveru romove.radio.cz je promítán na amerických i evropských univerzitách při studiu forem diskriminace a sociálního vyloučení.

v majoritní společnosti vyvolávají ještě větší kritiku romské menšiny: stačí si pak přečíst několik komentářů například na internetových diskusích pod články týkající se segregace romských dětí v českých školách a další z příčin obtížného prosazování pozitivních změn je okamžitě jasná.

Vzdělávání Romů se v poslední době stává podstatnou součástí společenského diskursu o situaci této menšiny v České republice. Ovšem objektivní posuzování tohoto tématu se v médiích stává opravdu velkým problémem; řada příspěvků, ač se třeba i snaží napomáhat ke zlepšení situace Romů ve školství, se někdy v konečném důsledku stávají v jistém směru kontraproduktivními. Jako příklad si dovolím uvést reportáž odvysílanou 31. ledna 2010 v publicistickém pořadu České televize – „168 hodin“. V příspěvku (romského) reportéra Richarda Samko s názvem „Romům vstup zakázán“ zde bylo na příkladu jedné brněnské školy upozorněno na to, že řada škol při zápisu odmítne některé děti jen na základě jejich etnické příslušnosti. Po odvysílání této reportáže se ovšem v diskusi na webu ČT ozvala spousta diváků, kteří upozorňovali na neobjektivitu a zkreslenost reportáže – přispěvatelé prezentující se buďto jako rodiče žáků této školy nebo jako její absolventi například poukazovali na to, že v reportáži vůbec nebyl zmíněn fakt, že na uvedenou školu spousta Romů (stejně tak jako dětí jiných národností) dochází, pozastavovali se nad tím, proč ze všech brněnských škol byla vybrána právě tato, která je obecně považována za jednu z nejkvalitnějších ve městě, a obviňovali Českou televizi z pošpinění jejího jména.⁹²

I když se z momentálního hlediska často nejeví medializace tématu „vzdělávání Romů“ jako příliš úspěšná ve smyslu přispívání ke zlepšení situace, její skutečný dopad ukáže až delší časový horizont. Minimálně se díky ní do veřejné debaty na toto téma zapojuje široké spektrum odborníků i laiků, kteří mohou svými příspěvky poukázat na to, jaké rozličné faktory při posuzování daného tématu působí. Na jednu stranu je samozřejmě dobré, že se o tomto tématu diskutuje, stejně tak důležité je ovšem to, aby se pouze „nemluvilo“, ale začalo se také „konat“.

⁹² Česká televize [online]. 31. 1. 2010 [cit. 2010-02-08]. Pořad 168 hodin, příspěvek s názvem Romům vstup zakázán. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/210411058250131-168-hodin/>>.

4. Metodologie vlastního výzkumu a okolnosti zvolení dané lokality

Jako lokalitu pro provedení terénního výzkumu, zaměřeného na integraci romských dětí do škol, jsem si zvolila město Břeclav. Rozhodla jsem se tak na základě toho, že mě před zahájením výzkumu zaujaly určité skutečnosti, které jsem se měla možnost s ohledem na téma mé bakalářské práce o daném městě dozvědět. Jednalo se především o tyto tři informace:

- Město si v roce 2008 nechalo společností Ivana Gabala GAC spol. s. r. o.⁹³ vypracovat velice podrobnou analýzu o situaci Romů v Břeclavi. (Součástí této analýzy byla i kapitola týkající se vzdělávání romské mládeže v tomto městě.)
- Zhruba od poloviny roku 2008 má v Břeclavi svoji pobočku brněnská nezisková organizace IQ Roma Servis⁹⁴. (Ve svých aktivitách se taktéž zaměřuje na edukaci Romů.)
- Jedna z břeclovských základních škol má certifikát Ligy lidských práv „Férová škola“, všechny ostatní břeclovské ZŠ se o tento certifikát uchází.

S těmito poznatky jsem tedy zahájila výzkum, ve kterém jsem se mimo jiné chtěla přesvědčit o dopadu těchto aktivit na integraci romských dětí do břeclovských škol.

První kontakt s potenciálními respondenty jsem navázala díky zapojení se do dobrovolnické činnosti organizace IQRS na podzim r. 2009. V rámci jednoho z organizací realizovaných projektů doučuji individuálně romské žáky v jejich rodinách. Měla jsem (a stále mám) tak možnost proniknout do některých romských lokalit a absolvovat zde rozhovory se členy romských domácností. Dále jsem pak díky této spolupráci měla možnost podrobněji se seznámit s činností organizace IQRS, získat „její“ pohled na spolupráci s místními školami a vyzjistit míru využívání jejich služeb ze strany romských dětí.

Před realizací hlavní části výzkumu jsem teoretické poznatky o vzdělávání Romů v dané lokalitě získávala prostřednictvím článků z médií, z webových stránek jednotlivých institucí, a především z výše zmíněné studie agentury GAC⁹⁵:

⁹³ Dále v textu už jen GAC.

⁹⁴ Dále už jen IQRS

Fakt, že se tato Gabalova studie podrobně věnuje situaci Romů v Břeclavi (včetně situace školské) jsem rozhodně nehodlala „zneužít“ ve smyslu nabytí četných antropologických dat z terénu bez vlastního přičinění. Naopak: Mnohá v textu mé práce využitá data týkající se obecné situace Romů v Břeclavi bych osobně ze své pozice sháněla velice těžko, k některým z nich bych neměla přístup vůbec. Co se pak týče teoretických poznatků, získaných tímto způsobem o školské situaci břeclavských romských dětí – posloužily mi jako zcela nezávislý zdroj nezátížený subjektivním pohledem mnou oslovených respondentů.

Stěžejní část mého vlastního terénního výzkumu probíhala v lednu a únoru 2010: Kromě již výše zmiňované organizace IQRS a kontaktů s romskými rodinami jsem postupně oslovila všechny břeclavské základní školy, místní pedagogicko-psychologickou poradnu⁹⁶ a sociální odbor Městského úřadu Břeclav.

Hlavními metodami výzkumu byly polostrukturované hloubkové rozhovory se zástupci oslovených institucí a neformální rozhovory se členy romských domácností. Dále jsem v terénu využila zúčastněné i nezúčastněné pozorování zejména v rámci seznámení se s efektivitou kolektivního doučování romských dětí v prostorách organizace IQRS. Kontakty na informátory jsem získávala převážně z údajů na webových stránkách jednotlivých institucí, dále také prostřednictvím spolupráce s IQRS a v neposlední řadě také metodou „sněhové koule“, kdy mi byly tímto způsobem postupně předány kontakty na pedagogické asistenty z břeclavských škol.

V rámci výzkumu jsem nakonec provedla celkem osmnáct rozsáhlejších, předem připravených rozhovorů: 1 s romskou studentkou střední školy, 3 s romskými asistenty pedagoga, 1 s pracovnící organizace IQRS, 1 s pracovnící břeclavské PPP, 1 neformální rozhovor s pracovnící sociálního odboru MÚ, 1 se školní psycholožkou a 10 s pedagogy ze šesti břeclavských základních škol – většinou se jednalo zároveň i o výchovné poradce.

Výše zmíněné rozhovory byly realizovány na základě předem smluvených setkání. Délka jednotlivých rozhovorů se dosti lišila, v průměru ovšem trvala většinou čtyřicet minut. (Nejkratší z rozhovorů trval zhruba dvacet minut, nejdelší pak hodinu a půl.) Se čtyřmi výjimkami nikdo z respondentů nevyjádřil nesouhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru.

Ačkoli jedním z původních záměrů práce bylo zhodnotit význam tří v úvodu této kapitoly zmíněných bodů, z etického důvodu jsem (s výjimkou zhodnocení činnosti

⁹⁵ *Strategie integrace romské populace v Břeclavi (závěrečná zpráva)*. GAC spol. s r. o. 2008.

⁹⁶ Dále v textu už jen PPP

organizace IQRS) nakonec reflexi těchto aktivit do práce nezařadila: Některé z informací, které mi v těchto souvislostech jednotliví respondenti poskytli by po zveřejnění mohly narušit optimální spolupráci zainteresovaných subjektů a to rozhodně účelem práce nebylo, spíše naopak. Proto jsem se ve výzkumu nakonec zaměřila především na analyzování těch postojů konkrétních lidí, které mohou desegregaci romských dětí ovlivňovat nezávisle na výše zmíněných skutečnostech.

5. PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

Při výzkumu jsem se snažila zodpovědět především na tyto (v úvodu práce již zmíněné) výzkumné otázky: Jaké konkrétní faktory ovlivňují míru segregace romských žáků v mnou zkoumané lokalitě; jakou roli v procesu integrace těchto dětí hrají pedagogové zdejších základních škol a zda-li má osobnost učitele zásadnější vliv na úspěšnost romského dítěte ve škole. Dále jsem se na základě provedeného výzkumu zamýšlela nad tím, zda-li ve zkoumané lokalitě ve vztahu k romským dětem převažují asimilační, integrační či segregační „snahy“.

Při stanovování hypotéz jsem pak vycházela z těchto předpokladů:

- (Především) pedagogičtí pracovníci nebudou příliš ochotni se se mnou na dané téma bavit a budou spíše nedůvěřiví např. kvůli obavě z případných „problémů“ v době, kdy jsou postupy základních škol ve vztahu k romským dětem často veřejně kritizovány.
- Oslovení pedagogové nebudou příliš nakloněni jakýmkoli změnám ve školství přispívajícím k větší integraci romských dětí; přičemž pedagogové praktické školy budou zastávat v tomto kritičtější názor s ohledem na případné negativnější zkušenosti s romskými žáky.
- Základní školy využívající funkci asistenta pedagoga budou v porovnání s ostatními školami k romským dětem celkově vstřícnější.
- Učitelé budou ve svém přístupu k romským dětem značně ovlivněni pozitivními či negativními zkušenostmi se členy romské komunity.⁹⁷

⁹⁷ Zhodnocení hypotéz viz. samostatná kapitola na str. 60.

5. 1. Obecná charakteristika situace Romů v Břeclavi

Břeclav leží asi padesát kilometrů jižně od Brna. Je rozdělena na čtyři části a má zhruba 26 000 obyvatel⁹⁸. Město dlouhodobě považuje soužití majoritních občanů s místními Romy za velice problematické. Podle výsledků analýzy společnosti GAC v Břeclavi dnes žije asi 450 až 600 Romů ve zhruba 72 dvou domácnostech. Většina břeclavských Romů přišla do města v několika migračních vlnách v rozmezí 50. až 80. let z různých částí Slovenska.⁹⁹

Romové v Břeclavi rozhodně netvoří homogenní skupinu a žijí rozptýleně ve všech městských částech. Žádný z mnou oslovených respondentů si nevzpomínal na dobu, kdy by tomu bylo jinak. Navzájem se Romové často stýkají pouze se svou nejbližší rodinou. Z výpovědí informátorů dále vyplývalo, že romské rodiny, které v Břeclavi žijí déle (například již od padesátých let), jsou považovány za „méně problémové“. Sami oslovení Romové měli často negativní pohled na ty ostatní, jedna respondentka například uváděla, že Romové jsou v Břeclavi hodně agresivní, jiná romská matka přede mnou důrazně prohlašovala, že si vyloženě nepřeje, aby si její dcera vzala Roma z Břeclavi: Na otázku „proč?“ uvedla, že jsou to všichni flákači a feťáci¹⁰⁰.

Až na několik lokalit žijí Romové v bytových domech spolu s gádži. Na mapě míst ohrožených sociálním vyloučením sestavených GACem v roce 2006 se také objevily břeclavské holobyty, které v r. 2001 pro neplatiče nechalo město vybudovat v prostorově odloučené lokalitě městské části Charvátská Nová Ves na místě bývalého kravína. Kapacita těchto holobytů (19 bytových jednotek) nebyla nikdy naplněna, v poslední době zde průměrně žilo vždy zhruba pět rodin. Podle několika zdrojů se před časem romské rodiny žijící v holobytech přestěhovaly do jednoho z místních penzionů a nechtějí se vracet zpátky. Jeden ze zdrojů i uvedl, že se holobyty budou v dohlednu rušit úplně.

Pro bližší představu situace (většiny) břeclavských Romů uvádím dále některé informace zjištěné prostřednictvím výzkumu společnosti GAC: „Většina romských domácností je přeplněná, průměrný počet jejich členů je 5,73 osob. Z šedesáti romských domácností je 31 zadluženo, ve městě je nedostatek bytů, jež by byly dostupné pro sociálně slabé.¹⁰¹ (...) V roce 2007 připadla na 18 uchazečů o zaměstnání ve skupině nekvalifikovaných pozic pouze jedna nabídka pracovního místa. Nezaměstnaní Romové

⁹⁸ Srov: <http://www.mesta.atlasceska.cz/breclav/>

⁹⁹ GAC spol. s. r. o. *Strategie integrace romské populace v Břeclavi. 2008.* str. 10.

¹⁰⁰ Osobní sdělení paní D. D., 26. 11. 2009; vlastní archiv.

¹⁰¹ GAC spol. s. r. o. *Strategie integrace romské populace v Břeclavi. 2008.* str.15.

v Břeclavi představují přibližně 30 procent z celkového počtu nekvalifikovaných v evidenci úřadu práce. Mezi romskými uchazeči o zaměstnání jsou nejvíce zastoupenou skupinou nezaměstnaní mezi 26 a 35 lety, (38 procent). Jako hlavní bariéry zaměstnanosti byly vedle nízkého vzdělání (a s ním související i nízké kvalifikace) identifikovány finanční nevýhodnost legální práce na nekvalifikovaných pozicích, zhoršený zdravotní stav, nerovný přístup ze strany zaměstnavatelů, absence dovedností a sociálních kompetencí. Z celkového počtu 72 romských domácností se jich v hmotné nouzi nachází přibližně 67 procent.¹⁰²

*„Ve spojení s demotivačně působící státní sociální politikou se v 90. letech a na přelomu tisíciletí dále rozrůstaly řady romských nezaměstnaných a s prodlužující se dobou, po kterou byli nezaměstnaní, klesla také jejich zaměstnatelnost. Generace nezaměstnaných rodičů navíc často nedbala o vzdělání svých dětí, protože v něm nespatořovala cestu k vzestupné mobilitě“.*¹⁰³

Co se dále vzdělání týče, „většina břeclovských Romů (87 procent) dosáhla nejvýše základního vzdělání. Pouhých 11 procent břeclovských Romů dokončilo střední školu bez maturity, nejčastěji na dvouletých či tříletých učebních oborech. Jen asi dvě procenta břeclovských Romů v aktivním věku mají maturitu.¹⁰⁴

5. 2. Situace Romů v břeclovských základních školách

V Břeclavi v současnosti funguje 6 „běžných“ základních škol a jedna základní škola praktická¹⁰⁵. Dnes romští žáci navštěvují ve větší či menší míře všechny tyto školy. Zhruba do roku 2004 ovšem docházela naprostá většina romských dětí z Břeclavi na jedinou základní školu - ZŠ Sovadinova v centru města. Dlouhodobě vysoký počet romských dětí ovšem zapříčinil odliv majoritních žáků z této školy; (přestože z celkového počtu dětí na škole tvořili Romové asi jen 15 procent¹⁰⁶). Škole díky tomuto trendu hrozilo dokonce uzavření pro nedostatek žáků. Vedení města proto rozhodlo o sloučení této školy s jinou školou v centru Břeclavi; (došlo k němu počínaje školním rokem 2004-2005); nyní má tedy škola (pod názvem Kupkova) dvě budovy rozdělené podle prvního a druhého stupně.

¹⁰² Tamtéž, str. 43.

¹⁰³ GAC spol. s. r. o. *Strategie integrace romské populace v Břeclavi. 2008.* str. 47.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ K břeclovské praktické škole blíže viz. samostatná kapitola.

¹⁰⁶ GAC spol. s. r. o. *Strategie integrace romské populace v Břeclavi. 2008.* str. 31.

Přesto, že nejvíce romských dětí dnes stále dochází na nyní sloučenou ZŠ Kupkova, oproti minulosti navštěvují i všechny ostatní břeclavské základní školy. Podle vyjádření pracovnice městského úřadu je toto iniciativa města, (které je zřizovatelem základních škol) a snaží se o důslednější dodržování toho, aby romské děti chodily do spádových škol – tzn. do škol, které jsou nejbližší jejich bydlišti. Tento krok rozhodně výrazně přispívá k desegregaci školského prostředí ve městě a ze zkušeností z terénu mohu potvrdit, že do jednotlivých spádových škol dochází stále víc romských dětí. (Viz. tabulka na následující straně.)

Je ovšem také fakt, že ZŠ Kupkova, která má se vzděláváním romských dětí nejdelší zkušenosti, je k těmto dětem také nejvstřícnější, a romští rodiče sem posílají své děti nejen „ze zvyku“, ale i kvůli pozitivním zkušenostem s tímto školním zařízením¹⁰⁷. Například v centrální části Břeclavi je kromě ZŠ Kupkova ještě další škola – ZŠ Slovácká. Ačkoli v její bezprostřední blízkosti žije mnoho romských rodin, na tuto školu většina z nich nedochází. Škola je vedena jako „nejprestižnější“ ve městě, a jako jediná má dlouhodobě naplněnou kapacitu. Na základě rozhovorů z terénu si dovoluji konstatovat, že se tato škola momentálně nijak efektivně ani nesnaží o větší integraci romských žáků. Proto by dle mého názoru nemělo být dodržování školských obvodů zcela striktní, minimálně za předpokladu, že ostatní školy (tozn. mimo ZŠ Kupkovu) nebudou nově vzrůstající počet romských žáků nikterak výrazněji reflektovat a přizpůsobovat se této nové skutečnosti.

Školská situace v Břeclavi je příkladem toho, jak jsou dnes snahy o větší integraci romských dětí obtížné: Například břeclavská škola Kupkova se i momentálně podle vyjádření svých pracovníků potýká s nedostatkem majoritních žáků jen proto, že na ni dochází větší množství romských dětí. Sami pedagogové této ZŠ proto často navrhují romským rodinám, aby své děti zapsali na jinou školu (především zmiňovanou ZŠ Slováckou) ve strachu o to, aby se Kupkova opět nestala školou „monoetnickou“ a segregovanou, o možnosti opětovných existenčních potížích nemluvě: „...*když přijdou (romské děti) k zápisu, tak ne že bysme je hnedka nějak odlifovali, ale prostě posíláme je i na Slováckou, protože Slovácká je pořád taková škola jako prestižní a my tím že tu máme ty Romy, tak prostě ten náhled té společnosti a těch rodičů(majoritních) těch budoucích*

¹⁰⁷ **Považuji za vhodné poznamenat, že zmiňovaná ZŠ Kupkova není tou břeclavskou školou, která získala ocenění Férová škola.** (Přesto dle mého názoru k romským dětem přistupuje z břeclavských škol nejlépe.)

*prvňáčků je úplně jiný. To jako je fakt. (...) Ale vim že ze Slovácké řeknou: běžte na Kupkova, tam je to pomalejší, jo? Jako takovou taktní formou je pošlou sem.*¹⁰⁸

Dále se ovšem pedagogové ZŠ Kupkova vyjadřovali také v tom směru, že pokud majoritní děti do jejich školy nastoupí, nemají s romskými žáky výraznější problémy, takže jejich rodiče této volby rozhodně nelitují. Na některé z ostatních škol romské děti dochází teprve několikátým rokem, proto si troufám říci, že se tyto školy v určitých ohledech teprve „učí“ s těmito žáky pracovat a bylo by jistě vhodné a zajímavé s odstupem zhodnotit, jak se jejich přístup k nově nastalé situaci mění v čase.

Základní škola	Počet romských domácností ve školském obvodu	Podíl na celkovém počtu romských domácností (%)	Odhad počtu romských žáků na škole (školní rok 2007-2008)	Podíl na celkovém počtu romských žáků (%)
ZŠ Slovácká	28	45,2	13	17,6
ZŠ Komenského	9	14,5	3	4,1
ZŠ Jana Noháče	8	12,9	4	5,4
ZŠ Kupkova	7	11,3	38	51,4
ZŠ Kapitána Nálepky	5	8,1	10	13,5
ZŠ Na Valtické	5	8,1	6	8,1
Celkem „běžné“ základní školy	62	100	74	100

Zdroj: Analýza GAC, str. 30.

¹⁰⁸ Vyjádření pedagožky ZŠ Kupkova, 3. 2. 2010; vlastní archiv.

5. 3. Přínos organizace IQRS v Břeclavi ve vztahu k romským žákům

Brněnská nezisková organizace IQ Roma Servis má svoji pobočku v břeclavské části Poštorná od druhé poloviny roku 2008. „Ve své činnosti se zaměřuje na bezplatné sociálně-právní poradenství, vzdělávací a volnočasové aktivity osobám ohroženým sociálním vyloučením, především romského původu.“¹⁰⁹ Podle pracovnice této organizace služby poskytované věkové skupině 6 – 18 let využívá v průměru 30 – 40 romských dětí. Mohou využívat například nízkoprahový klub, výuku na počítačích a také organizací zprostředkované doučování, buď kolektivní, nebo individuální. V době realizování výzkumu v prostorách IQRS např. fungovalo kolektivní doučování angličtiny, které využívalo zhruba deset dětí. Dále prostřednictvím dobrovolníků (v převážné většině studentek břeclavského gymnázia) realizuje organizace individuální doučování pro romské děti, které po domluvě s rodinou probíhá buď u klienta doma nebo v prostorách organizace. Do tohoto projektu je momentálně zapojeno asi osm dobrovolníků a stejný počet klientů s tím, že počet zájemců množství dobrovolníků převyšuje.

Organizace se snaží navazovat kontakty s místními školami, v začátcích svého působení oslovila školy a žádala je o spolupráci – např. poskytnutím kontaktů na žáky, kteří by mohli mít o doučování zájem. Nabídla také školám „lekce“ pro žáky šestých až devátých tříd – v podstatě přednášky nebo workshopy se zaměřením na volbu povolání, motivaci a přípravu na rozhodování se žáků o své budoucnosti. „*Takže jednak to má takovou informační část, aby věděli, co můžou, co ne, jakoby možnosti, ale taky rozvoj klíčových kompetencí jako je třeba komunikace, vztah sám k sobě, sebeúcta, mezilidské vztahy, rozvoj tvůrčího myšlení.*“¹¹⁰ Pracovnice IQRS mi v rozhovoru dále uvedla, že o tyto lekce projevila zájem zatím jedna škola, a to ZŠ praktická. Výchovná poradkyně dané školy se ovšem o lekcích vyjádřila takto: „... *takže před vánocema ve třech třídách jako měsíčně jsme to měli domluvené...No...od té doby od těch vánoc jsme se nesešli, a...nevím. Asi v tom nebudem pokračovat. Protože...je to... děcka se k tomu staví...některým se to líbilo některým se to nelíbilo...asi by to muselo být častěji a zase my máme plán práce nabitý ...že to nemáme moc kam vměstnat.*“¹¹¹

Později v průběhu výzkumu organizace IQRS navázala užší spolupráci s další břeclavskou školou, ZŠ Kpt. Nálepky v okrajové části města. Do budoucna se dá určitě hovořit o zvyšování komunikace mezi IQRS a školami, protože zmiňovaná organizace

¹⁰⁹ Srov: <http://www.iqrs.cz/>

¹¹⁰ Z rozhovoru s pracovnicí IQRS, 21. 1. 2010; vlastní archiv.

¹¹¹ Z rozhovoru s výchovnou poradkyní ZŠ praktické, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

v jistých činnostech teprve „rozbíhá“ svou aktivitu a spolupráci s dalšími subjekty. Až delší časový horizont ukáže, do jaké míry se tato spolupráce daří.

Momentální názory samotných učitelů na aktivity IQRS byly odlišné, převažoval ovšem trochu pochybovačný názor na to, jestli může mít činnost této organizace výraznější vliv na případnou „změnu k lepšímu“. Pracovníci jedné ze škol dokonce nezávisle na sobě vyjadřovali svou nespokojenost nad tím, že romské děti vyměňují docházení do školy za docházení do klubu IQRS: *„No to tady v Břeclavě máme ten klub...IQRS – takže jsme dopadli tak, že děti dopoledne nejdou do školy a odpoledne jdou tam. Prostě dopoledne donese omluvenku, že mu bylo špatně, bolel ho zub, jo, a odpoledne vim že byl tam...tak k čemu je taková pomoc...“* „*Odpolední kluby se zvrhávají v to, že chodí radši tam...než do školy...protože třeba se to stane v dny, kdy třeba tady dou plavat – dvacet korun...takže radši dou tam – tam nemusejí platit...*“¹¹²

Osobně mi přístup některých pedagogů připadal mnohdy dosti laxní také v tom směru, že iniciativu IQRS nebrali jako „tvůrčí možnost“ ke změně stávající situace. Bez povšimnutí také rozhodně není fakt, že hodnocení přínosu IQRS všech tří oslovených romských pedagogických asistentů bylo vždy výrazněji pozitivnější než hodnocení pedagogů z řad majority. Tento postřeh předznamenává (později v textu více rozebíranou) skutečnost, že pedagogové často zastávají rezignované stanovisko ohledně snah směrem k větší integraci romských žáků.

5. 4. Asistenti pedagoga na břeclavských základních školách

Tuto funkci v současné době využívají čtyři břeclavské školy: Dlouhodobě jsou asistenti na dvou školách - na ZŠ praktické, kde jsou dva (romští) asistenti pedagoga a také na výše zmiňované základní škole Kupkova je jedna asistentka, Romka. V době mého výzkumu fungovala nově (asi čtrnáct dní) (romská) asistentka pedagoga také na základní škole Kpt. Nálepky v městské části Charvátská Nová Ves. Na ZŠ Slovácká v centru Břeclavi od pololetí školního roku 2009/2010 taktéž byla zřízena funkce asistenta, zde se ovšem jedná o důchodkyni, Neromku, bývalou učitelku této školy.

Učitelé ze škol, kde (romští) pedagogičtí asistenti pracují, tuto funkci hodnotí velice kladně. Z výpovědí asistentů pedagogů, Romů, vyplynulo, že tuto svou práci berou do jisté míry jako svou „morální“ povinnost a příležitost k tomu, aby mohli členům vlastní komunity zprostředkovat hodnotu vzdělání.

¹¹² Z rozhovorů s pedagogy nejmenované břeclavské ZŠ; 29. 1. 2010; vlastní archiv.

Na dvou zmíněných školách tuto funkci využívali krátce, takže nelze momentálně hodnotit její efektivitu. Na praktické škole jsou asistenti využíváni zejména při práci s dětmi ve škole, co se pak týče komunikace s rodinami dětí – pedagogové této školy se vyjadřovali v tom směru, že řada rodičů asistenty „*nebere*“, jejich práci jim závidí a myslí si, že ve škole nic nedělají.¹¹³

Z mého pohledu nejefektivněji je funkce asistenta využívána na základní škole Kupkova. Asistentka, která je na škole momentálně zaměstnána, zde pracuje čtvrtým rokem. Náplní její práce je jednak po domluvě s pedagogy doučovat děti v případě, kdy jim něco nejde, psát s nimi například úlohy a také hlavně – docházením do rodin dělat určitého „prostředníka“ mezi nimi a školou. V rozhovoru obě oslovené pedagožky této školy i asistentka samotná uvedly, že chvíli trvalo, než si na ni rodiny zvykly, než ji začali brát a více s ní spolupracovat; momentálně ale naprostá většina rodin s asistentkou spolupracuje a ta si ze své pozice může dovolit být směrem k rodinám i přísnější, lépe od ní snesou případné výtky než od kohokoli jiného. Na otázku, jak často do rodin dochází asistentka odpověděla takto: „*Já sem tam každý den skoro...furt...já su většinou aj terénni pracovník, víte? ...ale jako...z prvu se mi to nezdálo...ale zabralo to víc, protože ty rodiče si takto víc uvědomili tu školu...každý den když jim říkám, co je nového, co třeba potáhnout, co kde skřípe, kam mají jít. Peníze od nich vybírám na SRPDŠ, na výlety a tak...a všechno...Já sem s něma pořád v styku...a to je právě dobře*“.¹¹⁴

Na ostatních oslovených břeclavských školách, kde asistent pedagoga nepůsobí, mi bylo řečeno, že tuto funkci nevyužijí. V jednom případě například proto, že děti, které by tuto péči potřebovaly, není mnoho a dále pak že si tuto funkci mohou dovolit pouze velké školy, které mají pro asistenty dostatek „práce“. Na jiné ze škol mi bylo například řečeno, že děti o tuto funkci nemají zájem. V rozhovoru mi ovšem výchovná poradkyně této školy (stejně tak jako pedagožky všech škol, kde asistent pedagoga není) popisovala spoustu konkrétních příkladů „problémů“ s romskými dětmi, ve kterých by se právě tato funkce, dle mého názoru, sto procentě uplatnila.

Pracovnice městského úřadu mi v neformálním rozhovoru potvrdila, že se městu funkce asistenta velice osvědčila, že jsou jejímu zřizování velice nakloněni a že pokud nějaká škola asistenta požaduje, tak jí vyhoví, a zaměstnají jej klidně alespoň na půl úvazku. V kontrastu s tímto vyjádřením i s faktem, že asistenti mohou klidně působit na

¹¹³ Z vyjádření pedagogů praktické školy, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

¹¹⁴ Z rozhovoru s asistentkou pedagoga ZŠ Kupkova, 4. 2. 2010; vlastní archiv.

více školách zároveň, připadaly mi pedagogy výše uvedené důvody pro nezřizování funkce asistenta značně alibistické.

V rámci výzkumu jsem dělala rozhovor celkem se třemi romskými asistenty pedagoga. Z těchto rozhovorů bylo patrné, že tito asistenti byli mnohem více odhodlaní snažit se o zlepšení přístupu Romů ke škole v porovnání s pedagogy z řad majority. Osobně vidím v této funkci velký přínos a na základě vlastního výzkumu také nejefektivnější prostředek ke zlepšení situace Romů v českém školství, který současná legislativa nabízí. To ovšem samozřejmě pouze za předpokladu, že je vybrán takový asistent, který má se členy romské komunity v dané lokalitě potřebný pozitivní vztah a dokáže ze své pozice ovlivňovat přístup jak jednotlivých dětí a rodičů, tak třeba i překonávat mnohdy laxní či stereotypní přístup majoritních učitelů.

5. 5. Přerazování romských dětí do břeclavské základní školy praktické

Na této kapitole bych ráda ilustrovat skutečnost, že jednou z příčin, proč se nedaří nalézt efektivní řešení problémů romských dětí v české škole je to, že jednotliví aktéři, a to nejen učitelé praktických vs. základních škol, mívají často na tutéž věc odlišný náhled, a tím pádem i jiný názor.

5. 5. 1. Pohled pedagogů praktické školy vs. pohled pedagogů běžných základních škol

Na základní školu praktickou v Břeclavi dochází asi šedesát dětí, přičemž Romové tvoří (podle pedagogů této školy dlouhodobě) zhruba jednu třetinu všech žáků. V porovnání s celorepublikovým průměrem 80ti % romských dětí z celkového počtu žáků praktických škol je to relativně nízký počet. Nikdo z respondentů neuměl jednoznačně zodpovědět otázku, čím je tato poměrně „pozitivní bilance“ zapříčiněna.

Pedagožky praktické školy se ovšem v rozhovorech vyjadřovaly v tom směru, že díky současnému nastavení financování školství, kdy škola dostává příspěvek od státu „na žáka“ se základní školy snaží udržet si děti ve škole co nejdéle a k přerazení „přikročí“ až v krajním případě: „ (...) a teď teda v poslední době je to tak, že ty základky si je tam nechávají dokud to jde, dokud je to únosné a potom teda nám je sem dají až si s něma nevědí rady ...bud' už jim tam fakt tak nezvládají, že už jim tam pak jako překážejí nebo

začnou mít výchovné problémy a v tu ránu jim dají pětky a jsou u nás taky.“¹¹⁵.

Učitelky praktické školy také například uváděly, že dítě, které je na praktickou školu přeřazeno až po delší době, toho při nástupu do této školy mnohdy umí méně, než jeho vrstevníci, kteří praktickou školu navštěvují od začátku školní docházky. Dále se zmiňovaly o tom, že děti (zejména, ale nejen romských) dochází na praktickou školu čím dál méně také díky v současnosti „modernímu trendu“ integrovat co nejvíce dětí do normálních základních škol. Školy si podle nich dnes nechávají děti, které by měly docházet na praktickou školu proto, aby vypadaly navenek „lépe“, a aby se mohly chlubit tím, že se snaží tyto žáky integrovat.

Ze strany pedagogů praktické školy se tedy rozhodně nedalo mluvit o snaze integrovat romské děti na běžné základní školy: Pedagožky této školy byly přesvědčeny, že převážná většina romských dětí, které na jejich školu dochází, do praktické školy prostě „patří“ a to zejména proto, že na normální základní škole by se podle jejich vyjádření tyto děti trápily: *„Když k nám přijdou děcka z těch základek, tak prostě tam se trápí, přijdou sem, a některé třeba jejich psychické problémy zmizí, protože tady to zvládají, je jim tu dobře. A to není diskriminace nebo něco...já tady mám i bílé děti které sem v té páté třídě dojdou...a jsou na tom úplně stejně ne-li hůř...“*(...) *„...jim tady těm děckám není špatně...a oni mají obrovské možnosti, však to vám určitě kolegyně řekla, že tady...z této školy na pěkné učební obory...lepší odsud s dobrýma známkami a vyučit se, než ze základky, tam s odřenýma ušima, tam na ně čeká co já vim akorát zedník.“* (...) *„A vemte si to, že na ty praktické učiliště jdou i ty děcka z těch základek – to sou ti čtverkaři, pětkáři...takže tam už je jedno, jestli je to děcko od nás, nebo ze základky...“*¹¹⁶

Je otázkou, do jaké míry tento přístup vychází z přesvědčení některých pedagogů, že romské děti docházející na praktickou školu jsou zkrátka „méně nadané“ a do jaké míry je tento postoj ovlivněn určitou pasivitou a neefektivním využíváním vyrovnávacích prostředků (především) ze stran základních škol. Na základě tří rozhovorů s pedagožkami praktické školy jsem nabyla dojmu, že si sice odlišnosti romských dětí uvědomují, ale považují je pouze za „vstupenku“ na jejich školu a možnosti jiného řešení stávající situace si moc nepřipouští.

Zatímco pedagožky z praktické školy byly tedy přesvědčeny, že vysoké procento jejich romských žáků na běžnou základní školu zkrátka „nemá“, pedagogičtí asistenti i řada pedagogů běžných základních škol byli naopak toho názoru, že pokud by se s romskými

¹¹⁵ Z rozhovoru s pedagožkou praktické školy, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

¹¹⁶ Z rozhovorů s pedagožkami praktické školy, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

děťmi jinak a více pracovalo, mohly by tyto děti základní školu zvládnout a praktickou školu vnímali (z důvodu špatného prospěchu) jako naprosto krajní možnost.

Někteří z učitelů základních škol ovšem na otázku, proč jsou podle nich romské děti do praktických škol posílány častěji než majoritní, odpovídali, že tam nejsou „posílány“, ale že sami rodiče si přejí, aby tam jejich děti chodily. A přejí si to podle nich proto, že tam po dětech (a tím pádem ani po rodičích) nikdo nic nechce, je to „pomalejší“ a nenáročná.¹¹⁷

Pedagožky praktické školy se ovšem vyjadřovaly v tom duchu, že sami romští rodiče často nechtějí, aby jejich děti byly přeřazeny na praktickou školu právě proto, že je tam hodně Romů a že se sami bojí, že se tam jejich děti něčemu špatnému ještě „přiučí“¹¹⁸

Ať už jsou důvody jakékoli faktem zůstává, že romských dětí je (stejně tak jako všech ostatních) na praktických školách čím dál tím méně. Je ovšem otázkou, jestli je to k jejich prospěchu v situacích, kdy běžné základní školy sice tyto děti „integrují“, respektive „naberou“, ale v podstatě se nijak výrazněji nesnaží vytvořit jim ve škole takové podmínky, aby byly schopny obstát.

5. 5. 2. Role pedagogicko-psychologické poradny

Do břeclovské základní školy praktické jsou děti přeřazovány na základě vyšetření v místní pedagogicko-psychologické poradně¹¹⁹.

Podle v současnosti platného rámcového vzdělávacího programu je tento typ škol určen pro děti s lehkou mentální retardací¹²⁰, (dříve to bylo i pro ty, které měly velké výukové potíže nebo měly diagnostikované hraniční pásmo LMR.)¹²¹ Pracovnice PPP svoji odpověď na mou otázku, jestli je přesvědčena o tom, že všechny romské děti přeřazované na základě testů do praktické školy trpí LMR, začala slovy „*A když ne, tak je to to hraniční pásmo.*“¹²²

Dále tato pedagožka uvedla, že jí osobně stávající nastavení praktických škol nepřijde správné z toho důvodu, že řada dětí, které by podle ní měly být v praktické škole pro „nízký intelekt“ musí nastoupit na běžnou základní školu, která je pro ně velice

¹¹⁷ Souhrn výpovědi pedagogů běžných základních škol, únor 2010; vlastní archiv.

¹¹⁸ Souhrn výpovědi pedagogů praktické základní školy, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

¹¹⁹ Dále v textu už jen PPP.

¹²⁰ Dále v textu už jen LMR.

¹²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání upravující s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha : VÚP, 2006 [cit. 2010-03-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_zakladni_vzdelavani_postizeni.pdf>.

¹²² Z rozhovoru s pracovnicí PPP, 21. 11. 2009.

stresující a nezvládají ji také díky tomu, že základní školy nemají dostatek prostředků (či vůle) se o tyto děti postarat.

V břevclavské PPP se k „testování“ dětí používají Wechslerovy inteligenční škály. Pracovnice PPP v rozhovoru uvedla, že jí osobně tento test vyhovuje proto, že přesně kopíruje současnou školskou situaci, a proto je (podle jejich slov) pro ni při rozhodování důležité, jestli dítě bude schopno zvládat nároky běžné základní školy.

Tato respondentka se také zmínila, že ji samotnou překvapuje fakt, že mnoho romských dětí, které jsou třeba při testování na začátku školní docházky podle výsledků testu „v průměru“ nebo v „hraničním pásmu“; při opětovném testování po několika letech na základní škole jim ve výsledcích testů vyjde diagnostika LMR.

Oslovení informátoři, ať už šlo o pedagogy z běžné základní, nebo praktické školy, se shodovali na tom, že testy, stavěné na majoritní děti, mohou být pro romské žáky s ohledem na jejich odlišné socio-kulturní zázemí znevýhodňující. Z jejich reakcí na tuto mou otázku ale v několika případech vyšlo najevo, že se nad možností neregulérnosti testů nikdy nezamysleli, popřípadě nedokázali pochopit, proč by se s touto skutečností mělo něco dělat. Jedna z učitelek na mou otázku týkající se „férovosti“ testů směrem k romským dětem odpověděla takto: *„Však oni nejsou jinačí, ne? (myšleno romské děti) Nejsou jinačí...tak když udělá stejný test to děcko bílé, tak proč by nemohlo na základě stejného testu i to romské...když budou stejní, jo? Naše děcka sem jako půjdou a oni ne?...Stejnak oni na té základce nevydrží...a rozhodně pro ně bude lepší, když sem půjdou od té první třídy a nepoznají prostě to odstrkování těch děcek – ty jsi hloupý, ty jsi takový a ty nic neumíš...“* Jiná pedagožka praktické školy na otázku, jestli by se podle ní neměl způsob testování romských dětí (přínejmenším) změnit, odpověděla: *„Jako jak byste ty testy chtěla nastavit...jako já si myslím, že když to děcko jde do té první třídy tak tam by všechny ty děcka měli mít ty znalosti stejné, jo...umět držet tužku, pár barev, pár čísel, pár tvarů...jako ty testy nejsou náročné...tam nejsou žádné přemrštěné požadavky...“¹²³*

Pedagogové praktické školy tak chápali určitý „handicap“, který si romské děti s sebou do vzdělávacího procesu přináší sám o sobě jako důvod k tomu, aby byly vzdělávány na tomto typu škol, určených pro děti s LMR.

Každopádně finální rozhodnutí o tom, zda dítě bude či nebude do praktické školy přeřazeno je na rozhodnutí rodičů. V rámci diagnostiky v PPP se dnes hodně hovoří o informovaném souhlasu, který má zaručit to, aby byl rodič v poradně dostatečně

¹²³ Z rozhovorů s pedagožkami praktické školy, 29. 1. 2010; vlastní archiv.

informován o situaci, ve které se jeho dítě nachází. V této souvislosti mě značně překvapilo vyjádření pracovnice PPP, která uvedla, že v informovaném souhlasu rodič podepíše, že byl seznámen s průběhem a výsledky vyšetření, nikoli s důsledky případného přeřazení dítěte do praktické školy. (To ovšem neznamená, že by pedagožky v PPP na tyto důsledky rodiče neupozorňovaly). Je samozřejmě jasné, že pokud pracovník v poradně sdělí rodiči, že jeho dítě by se zřejmě na běžné základní škole trápilo, sám rodič pak s přeřazením pochopitelně v drtivé většině případů souhlasí.

5. 6. Role učitelů v procesu integrace romských dětí do základních škol

Příčiny toho, proč některé romské děti mají problémy zvládnout základní školu, byly a jsou diskutovány neustále. Osobně mi připadá, že všichni o těchto skutečnostech vědí, ale málo kdo se v každodenní školní praxi snaží dělat něco pro to, aby se současný stav změnil. Obrovské množství literatury sepsané na téma segregace či integrace romských dětí do českých škol je naprosto zbytečné v okamžiku, kdy lidé přímo pracující s romskými žáky zastávají stereotypní názory, často podporované jejich negativními zkušenostmi. Stejně tak jako spousta romských rodičů či žáků postrádá motivaci ke snaze uspět ve škole, řada pedagogů (alespoň těch mnou oslovených) postrádá „motivaci Romy motivovat“. Při práci v terénu mě proto nejvíce zaujaly právě názory konkrétních pedagogických pracovníků, kteří s romskými dětmi denně přicházejí do styku. Proto bych se ráda v poslední kapitole práce věnovala právě tomu, jak přístup učitelů k romským dětem ovlivňuje jejich úspěchy či neúspěchy ve školním prostředí. I když učitelé samozřejmě nejsou jediní, kdo se podílejí na přístupu Romů k české škole, jejich úloha je v tomto nezastupitelná, protože jsou to právě oni, kteří vzdělání (nejen) romským dětem zprostředkovávají.

Tím, že v textu práce poukazuji především na negativa v přístupu učitelů k romským žákům, rozhodně nechci jednostranně vrhnout špatný stín na jejich práci. Na prezentovaných negativních příkladech chci pouze přiblížit skutečnosti, které momentálně brání rovnoprávnému přístupu k romským žákům a tím i k jejich větší integraci (nejen) do škol.

5. 6. 1. Faktory ovlivňující přístup učitelů k romským žákům

Člověk je obecně ve svých názorech ovlivňován řadou zkušeností, které pak utváří jeho celkový pohled na určité skutečnosti. V této kapitole se chci proto zabývat tím, co může pedagog ovlivnit v jejich přístupu k romskému žákům.

Při realizaci rozhovorů mě překvapilo, že oproti mému původnímu předpokladu byli všichni oslovení pedagogové ochotni věnovat mi svůj čas a na dané téma se mnou hovořit. (Při oslovování respondentů jsem nemluvila ani o segregaci, ani o integraci, pouze jsem je žádala o rozhovor na téma vzdělávání romských dětí). Jednotlivé rozhovory se od sebe lišily v závislosti na tom, jaký měli kantoři k dané problematice přístup. Obecně jsem rozhovorům nechávala spíše volný průběh, protože mě zajímaly nejen konkrétní zkušenosti pedagogů s romskými žáky, ale hlavně také jejich osobní přístup a přístupnost k případným změnám například ve stávajícím systému školství. V praxi jsem pak mohla porovnat, že při teoreticky přibližně stejné předpokládané struktuře rozhovorů se nakonec od sebe mnohdy zásadně lišily: Některé z nich byly velice věcné a relativně stručné, jiné se ovšem „zvrhly“ v monology učitelů na téma „Romské etnikum jako věčný problém“.

V názorech učitelů se pochopitelně odrážel i negativní mediální obraz Romů v našem státě: „Problémy“ s Romy v rozhovoru respondenti převáděli téměř vždy pouze na sociální rovinu. Na mou otázku, co by se podle nich ve školním prostředí mělo změnit, aby k němu Romové měli pozitivnější přístup, často pedagogové odpovídali taktéž otázkou - proč pořád něco měnit, proč jim pořád v něčem ulevovat, proč bychom se jim neustále měli v něčem přizpůsobovat. V tomto duchu někteří z nich svůj názor „podpořili“ myšlenkou, že pokud se jim bude neustále v něčem slevovat, sníží se jejich motivace k tomu, aby se sami o změnu snažili.

Několikrát ve výpovědích pedagogů také v souvislosti s jejich školskou praxí zazněl názor, že „Romové už dávno nejsou u nás diskriminováni, ale naopak, že Romové diskriminují“: tento svůj názor mi (nezávisle na sobě) pedagogové dokládali na situaci, kdy sociálně slabá rodina z řad majority si nemůže z finančních důvodů dovolit například školní výlet přesto, že oba rodiče z této rodiny pracují; kdežto romské rodině, ve které nepracuje ani jeden člen domácnosti, sociální odbor vše proplatí.

Mnoho učitelů bylo natolik rozčarováno nad sociální politikou uplatňovanou (nejen) vůči sociálně slabým Romům, že dle mého názoru tento jejich postoj mohl mít značný vliv na jejich ochotu podporovat na školské úrovni vstřícné kroky směrem k romské komunitě.

5. 6. 1. 1. Vliv negativních zkušeností se členy romské komunity

Pokud jsem se s učiteli v rozhovorech bavila o jejich zkušenostech s Romy, převažovaly u nich ty negativní. Tato skutečnost byla možná umocněna i tím, že naprostá většina oslovených pedagogů byli učitelé vykonávající zároveň i funkci výchovného poradce. Měli tedy zkušenosti nejen z výuky, ale zároveň i s případným řešením problémů romských žáků; ať už se týkaly absence, nezvládnutí výuky, výchovných problémů nebo čehokoli dalšího. V rozhovorech jsem se proto snažila zjistit, do jaké míry množství negativních zkušeností ovlivňuje přístup ke všem romským žákům, potažmo k celé romské komunitě: Z rozhovorů vyplynulo, že učitelů, kteří neslučovali problémy jednotlivých Romů s problémy „všech Romů“, bylo skutečně minimum.

I když pedagogové občas zmiňovali, že jsou (podle jejich slov) „čestné výjimky“ či „nepočtené bezproblémové případy“ romských žáků, převážná většina z nich se nakonec nevyhnula zobecnování a přenášení problémů jednotlivců na celou skupinu – v tomto smyslu problémy jednotlivých romských dětí označovali za problémy všech romských dětí. Fakt, že většina z nich popisovala pouze negativní příklady ze školské praxe, mohl být do značné míry dán i tím, že se snažili o jakousi „sebeobranu“: V situaci, kdy je v médiích neustále diskutována diskriminace Romů ve školství, snažili se mi množstvím negativních příkladů z praxe dokázat, že kritika z „vyšších pater“ je často přehnaná a nereflektuje vůbec běžnou školní praxi.

Na otázku, zda-li by mohli uvést nějakou pozitivní zkušenost s Romy, často nedávali jasnou konkrétní odpověď tak, jako například v situaci, kdy mohli popsat zkušenosti negativní.

Oproti ostatním učitelům výchovní poradci také například mnohem více komunikovali s rodiči romských žáků. V této souvislosti mi také všichni z nich dokládali své negativní zkušenosti a někteří z nich dokonce rozhodně uváděli, že pozitivní zkušenosti s romskými rodinami nemají vůbec: Zmiňovali se například o situacích, kdy je romskému žáku něco vytýkáno tak, jako by to bylo vytknuto kterémukoli majoritnímu žákovi (např. neomluvená absence); a romský rodič na tyto výtky reaguje tím způsobem, že (podle vyjádření pedagogů) ztropí ve škole scénu a osočí učitele z rasismu a diskriminace. Jiní učitele zase svůj názor, že si za spoustu věcí Romové mohou sami, dokládali například zkušenostmi s krádežemi ve škole – jak romských dětí, tak i jejich rodičů.

Učitelé dále často naprosto spontánně uváděli příklady negativních zkušeností s Romy i mimo školní prostředí: Už samotný tento fakt svědčí o tom, že těmto

zkušenostem pedagogové přikládají váhu minimálně takovou, aby „podpořila“ oprávněnost jejich případných negativních soudů o kritice, která je vznášena na jejich práci s romskými žáky.

Na břeclovskou romskou komunitu je dlouhodobě drtivou většinou majoritních obyvatel tohoto města pohlíženo velice negativně. Řada obyvatel má s některými Romy osobní nepříjemnou zkušenost, pedagogy nevyjímaje.

Ačkoli se část oslovených pedagogů snažila v rozhovoru striktně oddělovat rovinu negativních zkušeností s Romy a přístup k jednotlivým romským žákům, dle mého názoru u většiny z nich tyto dvě roviny spolu úzce souvisí. Pokud převažují zkušenosti špatné, k celkovému pozitivnímu přístupu k romským žákům rozhodně nepřispívají. V závěru této podkapitoly si pro ilustraci dovolím citovat z jednoho rozhovoru s pedagožkou základní školy:

„Je fakt, že když sem šla po tržnici, už je to pár let, a byli tam takoví výrostci (Romové), je fakt, že mi hodili petardu na hlavu. No tak sem jim taky řekla: Pak se divíte! Sládka na vás! (...) Že se paní doktorka na ušním divila že sem neohluchla, to jako je celkem...nepříjemnej pocit. (...) Dělalí to i bílý děcka, jenomže je fakt že... (pomlka) jich se lidi bojí. Prostě když vidím někde partu cigánů, tak já jim nebudu nic říkat, nebudu jim ubližovat, ale je fakt, že se jim vyhnu. Protože když to nebudou takoví ti slušní a hodní, tak co si na nich vezmu. Dozví se, že mají jinou kulturu, jiné zvyky, jiné tradice. S tím ať se dou všichni vypchat“.¹²⁴

5. 6. 2. Přístup pedagogů ke změnám napomáhajícím k větší integraci romských žáků

Jak již bylo v textu práce několikrát zmíněno, úspěšnost integrace romských žáků do vzdělávacího systému závisí na řadě dílčích faktorů, které spolu na první pohled sice nemusí vůbec souviset, v praxi ovšem všechny z nich tento proces ovlivňují. Přesto, nebo možná právě proto, že oslovení pedagogové ve většině rozhovorů poukazovali na všechny možné z těchto faktorů, jen ne na ty, které se bezprostředně týkají jich samotných, budu se v závěrečné podkapitole práce věnovat především jejich ochotě či neochotě přispět svým přístupem k desegregaci českého školství.

¹²⁴ Z rozhovoru s pedagožkou nejmenované břeclovské školy, 2. 2. 2010; vlastní archiv.

5. 6. 2. 1. Ochota pedagogů měnit stávající „stav“

Na otázku, jestli se přístup Romů ke vzdělávání stále zlepšuje, měli oslovení pedagogové mnohdy zcela rozdílné názory: Někteří hovořili o výrazné změně k lepšímu, jiní žádný posun neviděli, stávající situaci charakterizovali jako „začarovaný kruh“, a pokud přece jen zmínili „pozitivní příklady“ - mluvili v tomto směru o rodinách, které zkrátka jsou „přizpůsobivé“, a o těch, které byly, jsou a nejspíš i vždycky budou „problémové“. Na otázku, co by se dalo ještě ze strany českého školství zlepšit, odpovídali, že už toho bylo uděláno dost, a neměli veškerou žádnou motivaci nějak se ve zlepšení přístupu romských rodin ke škole angažovat.

Jedna z takto smýšlejících pedagožek v rozhovoru na téma změn ve školství například uvedla: *„Já mám pocit, že Romové to moc ani jako nepotřebují a nechtějí jako měnit. Já když vezmu... tady břeclavským Romům úplně vyhovuje, že nemají práci, že si chodí jenom pro ty dávky.“*¹²⁵ Na otázku, co by většinová společnost mohla udělat k tomu, aby byli romští žáci ve škole úspěšnější, jiná respondentka odpověděla slovy: *„Musela by přijít na to, jak zařídit to, aby se jim chtělo. Tam jediné je, když by si ti dospělí vážili práce, tak děti by si vážily vzdělání. Ten vztah vzdělání a práce – když všichni nepracují, tak na co oni potřebují vzdělání. Myslím si, že je kazí to, že mají ty peníze zadarmo.“*¹²⁶

Všem osloveným respondentům jsem také pokládala obdobnou otázku týkající se možných změn ve školství, které by mohly přispět ke změně v přístupu romských rodin ke škole a vzdělávání obecně. Předpokládala jsem odpovědi typu: změna systému výuky, méně žáků ve třídě... zkrátka odpovědi týkající se zpřístupnění školského prostředí romským dětem a napomáhající k možnosti individuálnějšího přístupu. Místo těchto návrhů se mi shodně od většiny pedagogů dostalo odpovědi, ve které s určitou „nostalgií“ vzpomínali na dobu, kdy byla (nejen) romským rodinám za deset a více neomluvených vyučovacích hodin dětí strhávána část sociálních dávek. Znovuobnovení této praxe považovali někteří z pedagogů za jediný (!) možný způsob, jak „přitáhnout“ romské děti do školy.¹²⁷

Pokud jsem otázku upřesnila tak, aby učitelé byli nuceni vyjádřit se opravdu ke konkrétním krokům, kterými může škola vyjít romským dětem a jejich rodinám vstříc,

¹²⁵ Z rozhovoru s pedagožkou ZŠ Slovácká, 26. 1. 2010; vlastní archiv.

¹²⁶ Z rozhovoru s pedagožkou PPP, 21. 11. 2009.

¹²⁷ V Břeclavi uplatňovali strhávání dávek za neomluvenou absenci od školního roku 2004-2005, po změně zákona z r. 2007 už tato praxe není možná, v současné době se o ní na vládní úrovni znovu diskutuje (Zdroj: analýza GACu v Břeclavi; str. 34.)

dostávalo se mi mimo jiné odpovědi typu: „máme tady školní psycholožku ale romští rodiče za ní moc nechodí“; „my jim můžeme něco nabídnout, ale vždy už záleží na těch rodičích a hlavně na tom, jestli se chce tomu dítěti“. S ohledem na užší kontext těchto výpovědí mi tyto názory řady pedagogů připadaly dosti alibistické a jimi jmenované „vstřícné kroky“ v praxi naprosto nefunkční.

Z řady rozhovorů jsem měla pocit, že učitelé si občas vůbec neuvědomují, že na vztahu romských rodin ke vzdělání se podílejí i oni sami. Ať už jsou důvody k tomuto přístupu pedagogů jakékoli (od negativních zkušeností přes pocit marné snahy až třeba po demotivaci vlivem špatného finančního ohodnocení jejich práce); právě jejich „motivaci motivovat“ romské žáky (a potažmo i romské rodiny) k lepším školním výsledkům považují v procesu integrace romských dětí do českého školství za zcela zásadní. Dovolím si to ilustrovat na výpovědi sedmnáctileté romské studentky, která se v rozhovoru na adresu učitelů na základě svých zkušeností ze základní školy vyjádřila takto: „*Prostě oni jak na tom děckovi ti učitelé vidijou, že to děcko na to kašle už na tu školu...tak oni to tak nechají...že oni si určitě řeknou ježiš marija je to cigán. Co cigán může dokázat...toto jako...toto si myslím.*“ Dále v rozhovoru uvedla, že konkrétně jí se podařilo v základní škole uspět a pokračovat ve studiu na střední škole právě díky tomu, že jí učitelé stále říkali, aby se snažila a povzbuzovali ji k lepším výkonům. Neustále jí zdůrazňovali význam studia pro její budoucí život a opakovali jí neustále výhody, které jí vyšší vzdělání přinese. Zároveň také podotýkala, že jiným jejím romským spolužákům toto učitelé neříkali – hodnotila to velmi kriticky a byla přesvědčena, že to ovlivnilo přístup těchto studentů ke škole¹²⁸.

Výše zmiňovaná romská respondentka tedy rozhodně (stejně tak jako řada jiných zainteresovaných lidí mimo řady pedagogů) viděla velký význam v osobnosti učitele a jeho snaze získat si studentovu důvěru a nezabředávat do stereotypů, které často pedagogům brání v aktivním přístupu k romským žákům.

Znovu ovšem podotýkám, že v uváděných souvislostech se pasivita rozhodně netýká všech pedagogických pracovníků. V rozhovorech jsem se samozřejmě setkala i s těmi, kteří stávající situaci nevnímali jako „neměnnou“ a vyjadřovali svůj názor týkající se pozitivní změny: Dle některých pedagogů se tak stále více daří „bourat“ určité bariéry ve vztahu romských rodin ke vzdělání. Zároveň si někteří z učitelů uvědomují i to, že svým osobním přístupem mohou integraci romských žáků napomoci.

¹²⁸ Z rozhovoru s romskou studentkou střední školy, 28. 1. 2010; vlastní archiv.

V procesu integrace mnozí z pedagogů také viděli veliký význam pozitivních vzorů. Na závěr proto uvádím citaci z postřehu mladé (romské) asistentky pedagoga, která vlastně naznačuje cestu možné změně, kterou si bohužel někteří z majoritních pedagogů stále nepřipouští...

„Já si myslím že se to ilepší...ted' ty děti co sou tady...já si myslím až budou větší, že nebudou tak přemýšlet jak jejich rodiče...a že se to doufámlepší...no já určitě až budu mít děti, tak moje děti budou určitě do školy chodit...Jo...a budou vlastně i pozitivní příklad pro to svoje okolí...“¹²⁹

5. 6. 2. 2. Ochota pedagogů vzdělávat se o specifiích romských žáků

Všichni oslovení učitelé nepřikládali vědomostem o romském etniku přílišnou váhu, ačkoli důvody tohoto přístupu se mnohdy značně lišily: někteří neviděli důvod k tomu, proč by se měli v rámci vlastního vzdělávání speciálně o Romech dozvídat víc, než o kterékoli jiné menšině, jiní podotýkali, že například vědomosti o historii, romské kultuře a tradicích jsou jim v běžné praxi naprosto k ničemu, protože sami Romové už o těchto věcech nic nevědí; jedna z pedagožek v této souvislosti dokonce uvedla, že *„tito (myšleno skupinu břelavských Romů) – si jenom hrajou na Romy: Protože oni ani neumijou romsky, ani neumí jejich historii, a neumí ani česky.“*¹³⁰

V odpověď na otázku, zda by ocenili, kdyby se v rámci svého pedagogického vzdělání dozvídali něco o romské komunitě, mi někteří kantoři uvedli, že by jim to přišlo zbytečné, protože přece v době, kdy studovali pedagogickou fakultu, nemohli vědět, zda se jednou v praxi s romskými žáky setkají. Jedna z pedagožek k tomuto tématu poznamenala, že učitelé mohou být obdobné kurzy „k ničemu“, pokud prostě bude přistupovat k romskému dítěti předsudečně a nebude ho brát prostě jen jako „dítě“. Pokud má podle této respondentky učitel děti rád a má k nim pozitivní přístup, dokáže si k nim cestu najít i bez nějakých přípravných kurzů¹³¹.

Ve snaze dozvědět se něco bližšího o současném vzdělávání budoucích pedagogů v rámci kurzů týkajících se Romů, oslovila jsem jednu studentku pedagogické fakulty a položila jí otázku, co si odnesla z kurzu, který o Romech v rámci výuky absolvovala:

¹²⁹ Z rozhovoru s asistentkou pedagoga ZŠ Kpt. Nálepky, 5. 2. 2010; vlastní archiv.

¹³⁰ Z rozhovoru s pedagožkou nejmenované břelavské ZŠ, 3. 2. 2010; vlastní archiv.

¹³¹ Z rozhovoru se školní psycholožkou ZŠ Kupkova, 3. 2. 2010; vlastní archiv.

trochu sarkasticky mi tato studentka odpověděla, že si z kurzu pamatuje to, že nejstarší romskou dceru ve třídě pozná podle toho, že skoro vůbec nechodí do školy.¹³²

Ačkoli břeclavští pedagogové zpočátku budili v rozhovorech dojem, že další vzdělávání o Romech nepotřebují, protože přece takové ty „všeobecně základní věci“ o nich dobře vědí, v průběhu rozhovorů vyplývalo najevo, že u řady z nich se jejich povědomí o Romech zužuje na představu toho, že se chovají tak jak se chovají, protože dříve kočovali, že žijí ze dne na den a nepřemýšlí o budoucnosti a tím pádem ani nevidí ve vzdělání smysl.

Pokud ovšem učitelé mají takovéto omezené představy, pak se není co divit, že nemají mnohdy potřebu romské děti motivovat: Za určitý „extrém“, i když rozhodně s velkou vypovídající hodnotou, považují v předsudečných názorech některých pedagožek výpověď jedné z nich, když se přede mnou rozhořčovala nad tím, že „Romové u nás žijí přes dvě stě let (!) a za tu dobu ještě nebyli schopni naučit se pořádně česky, kdežto Vietnamci, kteří zde žijí několik let nejenže mluví plynule česky, ale dokonce(!) i výborně píšou...“¹³³

Někteří pedagogové se v rozhovorech zmínili o seminářích, které během své pedagogické praxe absolvovali. Ačkoli tyto vzdělávací aktivity by měly v učitelích podněcovat aktivní přístup k problémům romských žáků, na základě rozhovorů jsem nabyla naprosto opačného dojmu: pokud jsem měla možnost z výpovědí pedagogů posoudit, informace, které si absolventi ze seminářů odnášeli dle mého názoru rozhodně nepřispívali k pozitivní motivaci učitelů, spíše je podněcovali k pasivitě a stávaly se tak naprosto neefektivní, v některých případech možná i kontraproduktivní. Jedna z pedagožek mi například v rozhovoru uvedla toto: „*Já vám něco řeknu...já jezdím na ty různé semináře v Brně...přednáší tam jedna ... (jméno přednášející)...ta dvacet let pracuje s romskou komunitou a snaží se integrovat Romy. A ona nám tam řekla: po dvaceti letech jsem zjistila, že Romy nemůžeme integrovat do společnosti, protože oni nechcú. To řekla. A nestydí se za to...protože ona je jako kapacita ... (...)*“¹³⁴ Dále potom tato respondentka uvedla, že jim na seminářích (dle jejího názoru naprosto správně) radí, aby se ve škole věnovali především dětem, které o vzdělání zájem mají a neplýtvají svoji energií na práci s těmi, které zájem nemají.¹³⁵

¹³² Osobní neformální sdělení studentky pedagogické fakulty, leden 2010.

¹³³ Z rozhovoru s pedagožkou nejmenovanou břeclavské ZŠ; 3. 2. 2010; vlastní archiv.

¹³⁴ Tentýž zdroj.

¹³⁵ Z rozhovoru s pedagožkou nejmenovanou břeclavské ZŠ; 3. 2. 2010; vlastní archiv.

Jiná z pedagožek popisovala svůj absolvovaný seminář o práci s romskými dětmi a jejich rodinami takto:

„Jo...to nám tam na tom semináři taky řekli takovou zajímavou věc, kterou sem si říkala dobře, když se jí budu teda řídit tak v podstatě s nimi nemusím vůbec mluvit o budoucnosti protože tam nám tvrdili, že oni sou komunita, která jednoznačně žije přítomností a že nemusíme dětem vykládat...“

Otázka:Řekli že nemusíte dětem vykládat?!

Ano, řekli, že nemusíme romským dětem vykládat, že: když se budeš teď učit...protože oni to nejsou schopni pochopit...takhle nám to tam vyloženě ta paní řekla: ...oni žijí teď, tím co je a když jim budem vykládat že jednou, někdy, jim nějaký výuční list k něčemu bude...a tak dál...nemusíme se tímto zabývat, protože to je jak bysme jim to neřekli.“¹³⁶

Dále se na adresu absolvovaného semináře dívala oslovená respondentka negativně v tom směru, že jí přišlo, že v něm lektorka dávala „jednostranně“ majoritě za vinu současnou situaci Romů v naší zemi – s tímto názorem navzdory absolvovanému semináři respondentka zásadně nesouhlasila, v odpovědi na otázku, jestli v nějakém směru změnil seminář její názor či přístup k romským žákům či romské komunitě uvedla: „Že bych změnila názor na ně tak to teda jako určitě ne, tady v Břeclavi člověk se s nimi setkává, takže si udělá obrázek...“¹³⁷

Aby mi „dokázala“ opodstatnění svého skeptického přístupu k informacím nabytým na semináři, popisovala mi dále tato respondentka situaci z praxe, kdy podle ní „nefungoval“ lektorkou semináře navrhovaný postup: Uvedla, že jim bylo na semináři zmíněno, že pokud si získá na svou stranu romskou rodinu, má v podstatě vyhráno, protože ta pak dokáže ovlivnit v přístupu ke škole i své děti. V zápětí mi ovšem popisovala případ z její poradenské praxe, kdy romská matka chtěla, aby její syn studoval, ale nebyla schopna jej k tomu přesvědčit. Tímto způsobem respondentka sama pro sebe zpochybnila všeobecnou platnost na semináři doporučeného postupu a pro svou budoucí praxi v něm již nespatořovala valný význam.

¹³⁶ Z rozhovoru s pedagožkou ZŠ Slovácká, 26. 1. 2010; vlastní archiv.

¹³⁷ Tentýž zdroj.

I když mnohé semináře pořádané pro pedagogy mohou být dobře míněné, v rozhovorech jsem se měla možnost přesvědčit o tom, že řada z nich má zjevně kontraproduktivní charakter: místo toho, aby v učitelích podněcovali snahu o větší zapojení romských žáků do vzdělávacího systému, spíše je utvrzují v předsudečných názorech a diskriminujícím zevšeobecňování. Oslovení pedagogové poznatky ze seminářů spíše vnímali jako určité „alibi“ pro svůj pasivní přístup. Pokud by měly být produktem seminářů názory podobné tomu, který uvádím v závěru této kapitoly, pak je možná lepší do těchto aktivit neinvestovat:

„Nebudem si nalhávat, tady prostě v Břeclavě si myslím, že zrovna jsou takoví ti Romové ražení, že to vzdělání není to nejdůležitější asi zřejmě. Je pravda, že já chodím po těch seminářích a člověk vlastně poslouchá historii Rómů, co mají jakože dáno typické, tak tam se všude dozvíte, že to vzdělání pro ně není prostě hodnota, že opravdu pro ně na vzdělání oni nikdy moc netrvali a spíš rodina, a být pospolu.“¹³⁸

¹³⁸ Z rozhovoru s pedagožkou ZŠ Slovácká, 26. 1. 2010; vlastní archiv.

6. Ověření a zhodnocení jednotlivých hypotéz

- **Předpoklad:** (Především) pedagogičtí pracovníci nebudou příliš ochotni se se mnou na dané téma bavit a budou spíše nedůvěřiví např. kvůli obavě z případných „problémů“ v době, kdy jsou postupy základních škol ve vztahu k romským dětem často veřejně kritizovány.

Zhodnocení: Právě v tomto případě se můj původní předpoklad nejvíce vzdálil od skutečnosti: Žádný(!) z mnou oslovených respondentů rozhovor neodmítl. Ba často právě naopak: Pedagogové nejen, že s rozhovorem souhlasili, ale většinou se při něm rozhovořili natolik, že mnohé z nich pozbyly původní plánovanou strukturu a dalece přesáhly přibližnou předpokládanou délku. Tento mnou naprosto neočekávaný fakt si na základě poznatků z výzkumu vysvětluji tak, že totiž pedagogové cítili potřebu vyjádřit v diskurzu vzdělávání Romů své stanovisko někomu, kdo se „z venku“ o toto téma zajímá: V době, kdy ze všech různých stran sami slyší spíše kritiku na jejich vlastní přístup k romským žákům (např. z médií, a dnes už také i z ministerstva školství), pedagogové rozhovor se mnou brali jako příležitost vyjádřit svůj názor, na který se jich často nikdo neptá, ačkoli právě oni mají s praktickou prací s žáky největší zkušenost.

- **Předpoklad:** Oslovení pedagogové nebudou příliš nakloněni jakýmkoli změnám ve školství přispívajícím k větší integraci romských dětí; přičemž pedagogové praktické školy budou zastávat v tomto kritičtější názor s ohledem na případné negativnější zkušenosti s romskými žáky.

Zhodnocení: Většina pedagogů skutečně neviděla problém na straně školy a odkazovala se na zásadní (někdy i výlučný) vliv rodinného zázemí Romů, které často považovali za „jediný problém romských dětí“. Určité rozdíly byly ovšem patrné především ve výpovědích pedagogů praktických a běžných základních škol: Pedagogové praktických škol byli sice skutečně méně nakloněni integraci, ale ani ne z důvodu špatných zkušeností například ve smyslu výchovných problémů. Spíše se vyjadřovali v tom směru, že běžná základní škola zkrátka není schopná efektivně tyto děti vzdělávat.

Ne všichni oslovení pedagogové samozřejmě přistupovali k možným změnám k lepšímu skepticky. Hrála zde dle mého názoru velkou roli osobní zkušenost, která mohla být na jednotlivých školách odlišná v závislosti na konkrétních romských dětech danou školu navštěvujících.

- **Předpoklad:** Základní školy využívající funkci asistenta pedagoga budou v porovnání s ostatními školami k romským dětem celkově vstřícnější.

Zhodnocení: Na jediné z běžných břeclavských základních škol, kde působil (romský) asistent pedagoga dlouhodobě, byly naprosto zřetelné rozdíly jak v úspěšnosti romských dětí, tak také v pozitivnějším přístupu (tří) oslovených kantorů této školy v porovnání se školami ostatními. Ačkoli tato úměra nemusí souviset pouze s přítomností asistenta, jeho pozitivní vliv považuji za zcela zásadní: Asistent nejen že může ze své pozice působit na členy romské komunity účinněji, než kterýkoli „gádžovský“ pedagog, zároveň také může být pro romské žáky ve škole určitou autoritou z „vlastních řad“; stejně tak jako obrovským pozitivním vzorem. V neposlední řadě (a zkušenost z terénu mi to jen potvrdila) může také už jen z podstaty své funkce v řadách majoritního pedagogického sboru bořit případné stereotypy či předsudky vůči romské komunitě. Ve využívání této funkce proto vidím osobně obrovský potenciál a možnost vytvářet „most“ mezi institucí školy a romskými rodinami.

- **Předpoklad:** Učitelé budou ve svém přístupu k romským dětem značně ovlivněni pozitivními či negativními zkušenostmi se členy romské komunity.

Zhodnocení: Z rozhovorů s oslovenými pedagogy jasně vyplynulo, že řada z nich je ve svých soudech o romských dětech ovlivněna osobními zkušenostmi s jednotlivci z řad romské komunity, jak na půdě školy, tak i mimo ni. U oslovených pedagogů převažovala zkušenost negativní, kterou pak často přenášeli na celou romskou menšinu. Tímto způsobem dle mého názoru může docházet k vytváření (někdy třeba i jen latentních, podvědomých) předsudků, které následně mohou „poznamenat“ přístup pedagogů k jednotlivým romským dětem.

7. ZÁVĚR

Cílem předložené bakalářské práce bylo na základě v teoretické části popsaných skutečností poukázat na konkrétní změny, které je možné (a zároveň i nezbytné) uskutečňovat směrem k větší integraci romských dětí do základních škol; a následně pak ve vlastním výzkumu ověřit ochotu jednotlivých zainteresovaných osob aktivně se na dílčích změnách podílet.

V kontextu zvolené lokality s ukázalo, že integrační snahy mohou být velice těžko realizovány za předpokladu, že k nim budou jednotlivé subjekty či jednotliví aktéři přistupovat s odlišnou mírou „nasazení“:

Břeclavské romské děti, které byly dříve z převážné většiny vzdělávány pouze na jediné z místních základních škol, ZŠ Kupkova, dnes navštěvují všechna primární školská zařízení ve městě. Z mého výzkumu ovšem vyplynulo, že právě ZŠ Kupkova, na které jsou romské děti vzdělávány dlouhodobě, má k nim také nejvstřícnější přístup. Proto se momentální snaha „města“ o to, aby romské děti chodily vždy do školy v příslušném obvodu svého bydliště, jeví jako nepřilíh „šťastná“. Na jednu stranu pozitivní snaha o „demonoetnizaci“ školského prostředí ZŠ Kupkova a integraci romských dětí do všech základních škol, může být zcela neefektivní v okamžiku, kdy pedagogové ostatních škol považují za nejvhodnější přístup k romským žákům jejich naprosté „asimilační“ přizpůsobení se gádžovskému školskému prostředí. Tento přístup pak může (teoreticky) vést k opětovnému segregování nekonformních romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud, nebo minimálně na jeho okraj.

Ukazuje se zde tedy již v úvodu práce (slovy T. H. Eriksena) zmiňovaná skutečnost, že principy asimilace, integrace i segregace jsou spolu v určitém slova smyslu „provázány“. Také proto na otázku, který z těchto tří přístupů ve zkoumané lokalitě převládá, neexistuje jednoznačná odpověď. Segregační, integrační i asimilační snahy zde zkrátka koexistují souběžně tak, jako ve všech ostatních sférách soužití Romů s majoritní společností. V kontextu školského prostředí tak záleží na konkrétních jednotlivých učitelích, ke které variantě se přikloní a budou ji vůči romským žákům uplatňovat.

Na úplný závěr si dovoluji zařadit určité subjektivní zhodnocení mého terénního výzkumu: Při vypracovávání praktické části práce pro mě bylo někdy dosti těžké kriticky a zároveň fundovaně hodnotit práci pedagogů v situaci, kdy oproti nim sama nemám dlouhodobější zkušenost s vyučováním (nejen) romských žáků. V průběhu analyzování dat z terénu jsem si sama pro sebe dokonce několikrát zapochybovala o tom, zda-li jsem vůbec schopná a kompetentní úroveň jejich práci objektivně posoudit. Nakonec ovšem považuji svoji „výchozí pozici“ za přínosnou pro získání určitého (jedinečného) náhledu na danou problematiku.

Jsem přesvědčena, že učitel se na přístupu romské komunity ke škole podílí skutečně velkou mírou; mnohdy mnohem větší, než si je ochoten sám připustit. Obrovské množství teoretických doporučení na práci s romskými dětmi je naprosto bez významu v okamžiku, kdy pedagogickou veřejnost spíše popuzuje a nepodněcuje snahu aktivně přistupovat ke specifickým potřebám jednotlivých romských žáků.

Pro mě osobně má tato moje práce význam především v tom, že jsem se díky jejímu vypracování mohla na téma podívat právě z perspektivy pedagogů a zjistit, co je v jejich práci limituje a ovlivňuje. V rozhovorech s pedagogy jsem se dotkla často otázek a témat, nad kterými podle mě řada z nich nikdy třeba ani neuvažovala. S ohledem na mé vědomosti nabyté studiem oboru sociální antropologie jsem jim mohla nabídnout trochu jiný pohled na věc, a možná i poskytnout náměty k zamyšlení nad jejich stávajícím přístupem k romské komunitě. Zároveň se na druhé straně cítím obohacena i já o jejich perspektivu: I z mé strany rozhovory (nejen) s pedagogickými pracovníky přispěly k přehodnocení některých mých dosavadních soudů a některé z kritik na práci pedagogů jsem začala považovat za neoprávněné...

Několik dní před dokončením bakalářské práce jsem se zúčastnila v Muzeu romské kultury přednášky Heleny Balabánové na téma „práce s romskými dětmi“. Tato pedagožka s dvacetiletou praxí s romskými dětmi neustále apeluje na kantory, aby navštěvovali romské rodiny a seznamovali se tímto způsobem s jejich socio-kulturním prostředím, protože jen tak budou schopni obtíže spousty romských dětí více chápat a jejich rodiny škole více přibližovat. Na otázku pedagogů, kdo jim tuto jejich práci „navíc“ zaplatí, Balabánová odpovídá: „Nikdo, prostě buď chcete, nebo ne“.

Osobně pevně věřím, že se bude do budoucna stále častěji „chtít“.

POUŽITÉ ZDROJE

1. PRIMÁRNÍ ZDROJE

□ BIBLIOGRAFIE:

- BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha : Socioklub, 1999. s. 558. ISBN 80-902260-7-8.
- BALABÁNOVÁ, H. *Asistenti pedagoga*. In: Balvín, J. a kolektiv. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Praha: Hnutí R, 1999, 199 s. ISBN 80-902149-4-0.
- ERIKSEN, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha : Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-465-6.
- HAIŠMAN, T. *Romové v Československu v letech 1945-1967 : Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha : Socioklub, 1999. s. 558. ISBN 80-902260-7-8.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha : Lidové noviny, 2002, 84 s. ISBN 80-7106-615-X.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, 3. vydání. 129 s. ISBN 80-7067-905-0.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha : Socioklub, 1999. s. 558. ISBN 80-902260-7-8.
- Kolektiv autorů. *Strategie integrace romské populace v Břeclavi (závěrečná zpráva)*. Praha : GAC spol. s r. o. 2008. s. 85. (Poskytnuto informátorkou v terénu, vlastní archiv.)
- KOMÁREK, M. Děti na odpis. *Respekt*. 2-8. 11. 2009, 45, s. 40-46. ISSN 0862-6564.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 5. vydání. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. 142 s. ISBN 80-7178-250-5.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha : Karolinum, 2008. 124 s. ISBN 978-80-246-1524-0
- VÍŠEK, P. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 - 1989*. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha : Socioklub, 1999. s. 558. ISBN 80-902260-7-8.

□ ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

- HAJSKÁ, M. Příspěvek o vývoji přístupu státu ke vzdělávání romských dětí. [online]. 2004 [cit. 2010-03-5]. Dostupný z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>.
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c 2006 [cit. 2010-03-26]. Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>>.
- PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky (Příručka pro učitele a asistenty pedagogů)* [online]. Praha : Slovo 21, 2007 [cit. 2010-01-5]. Dostupné z WWW: http://internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=157>. 55 s.
- ŘÍČAN, P. Romale 2007 : pohled psychologa. *Revue Politika* [online]. Listopad 2007, 5, 9, [cit. 2010-03-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.cdk.cz/rp/clanky/365/romale-2007/>>.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. Problematika romipen - podstata aktuálních systémových a pedagogických řešení, příprava projektu MŠMT ČR “vzdělávání Romů na českých konzervatořích”. *e-Pedagogium* (on-line), 2003, roč. 3, č. 1 - mimořádné. [cit. 2010-3-5]. Dostupné na www.epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek14.htm>. ISSN 1213-7499.
- URBAN, D; KAJANOVÁ, A. Vzdělávání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice. *Antropowebzin* [online]. 2009, 1, [cit. 2010-02-6]. Dostupný z WWW: <<http://antropologie.zcu.cz/webzin/vzdelani-jako-klicova-oblast-integrace-romu-v-ceske-republice>>.

2. SEKUNDÁRNÍ ZDROJE

- BARTOŇOVÁ, Eva. *Současný stav českého školství, právní normy a jejich aplikace*. In Balvín, Jaroslav. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1998. 189 s. ISBN 80-902149-6-7.
- DĚDIČ, Miroslav. *Škola bez kázně*. České Budějovice : Jihočeské nakladatelství, 1985. 222 s.
- DĚDIČ, Miroslav. *Z historie první romské školy v české republice v Květušíně na Šumavě*. In Balvín, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé*. Praha : Hnutí R, 1999. 143 s. ISBN 80-902461-1-7
- DOHNALOVÁ Marie; MALINA, Jaroslav. *Antropologie občanské společnosti*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2006. 778 s. ISBN 80-7204-349-8.
- LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha : Triáda, 1997, 270 s. ISBN 80-901861-8-1.

- *Asociace pro osobní asistenci* [online]. listopad 2007 [cit. 2010-03-26]. Asistent pedagoga vs osobní asistent aneb kdo je kdo. Dostupné z WWW: <http://www.apoa.cz/media/dokumenty/zajimave_clanky/Asistent_pedagoga_a_osobni.pdf>.
- *Církevní základní a mateřská škola Přemysla Pittra* [online]. 2010 [cit. 2010-03-26]. Historie. Dostupné z WWW: <<http://www.czsms.cz/historie.htm>>.
- *Česká televize* [online]. 31. 1. 2010 [cit. 2010-02-08]. Pořad *168 hodin*, příspěvek s názvem Romům vstup zakázán. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/210411058250131-168-hodin/>>.
- *Férová škola* [online]. 2010 [cit. 2009-11-27]. Podmínky pro udělení certifikátu. Dostupné z WWW: < <http://www.ferovaskola.cz/podminky-pro-udeleni-certifikatu.html> >.
- *Paměť národa* [online]. (c) 2000 - 2010 [cit. 2010-03-26]. PhDr. Miroslav Dědič (1925) - životopis. Dostupné z WWW: <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359?locale=cs_CZ>.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání upravující s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006 [cit. 2010-03-29]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_zakladni_vzdelavani_postizeni.pdf>. ISBN 80-87000-02-1.
- *Romové v České republice* [online]. 25. 2. 2005 [cit. 2010-02-3]. U vzniku romských pedagogických asistentů stála Helena Balabánová z Ostravy. Dostupné z WWW: < <http://romove.radio.cz/cz/clanek/20412>>.
- *Romové v České republice* [online]. 15. 1. 2010 [cit. 2010-03-5]. Základní škola na pražském Havlíčkově náměstí uplatňuje osobní přístup k potřebám jednotlivých žáků. Dostupné z WWW: < <http://romove.radio.cz/cz/clanek/23022>>.
- *Romové v České republice* [online]. 22. 1. 2010 [cit. 2010-03-6]. Taková žižkovská škola. Dostupné z WWW: < <http://romove.radio.cz/cz/clanek/23025>>.
- www.ferovaskola.cz
- www.sosmap.cz
- www.spolecnedoskoly.cz
- www.msmt.cz
- www.clovekvtisni.cz
- www.iqrs.cz
- www.mesta.atlasceska.cz.
- Dokumentární film Arie Farnam dostupný z <http://spolecnedoskoly.cz/spolecne-doskoly-uvadi-dokument-zdi-romske-deti-a-skola/>.
- Přednáška Heleny Balabánové v Muzeu romské kultury dne 23. 3. 2010 na téma práce s romskými dětmi.