

ROMSKÝ ŽÁK V CENTRU PEDAGOGICKÉHO POHLEDU

Bc. Alžběta Janíčková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií



INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alžběta Janíčková**
Osobní číslo: **H138195**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Romský žák v centru pedagogického pohledu**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na historii romského etnika;
- na složení romského etnika, jeho identitu a vzdělanostní strukturu;
- na uplatňování legislativních nástrojů školské politiky státu.

V části praktické budou představeny výsledky sociologického výzkumu realizovaného ve vybraných znojemských základních školách. Ten bude zaměřen na zjišťování názorů pedagogů na romské etnikum, na problémy související s jeho vzděláváním v základní škole a na pedagogické kompetence pro výuku Romů. Výzkum bude kombinovat kvalitativní přístup uskutečněný technikou polostandardizovaných rozhovorů s doplňkovým přístupem využívajícím kvantitativní strategii a techniku dotazníku.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DANIEL, B. Dějiny Romů. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994.

FRASER, A. Cikáni. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 1998.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I. Inkluzivní vzdělávání. 1. vydání Praha: GradaPublishing, a.s., 2010.

KALEJA, M. Speciálně pedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: GradaPublishing, a.s., 2006.

NEČAS, C. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E. Vzdělávání romských žáků a studentů. In: Průcha, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s.r.o., 2009.

REICHEL, J. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009.

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2013.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

27. října 2015


Termín odevzdání diplomové práce:

30. listopadu 2015

V Brně dne 27. října 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracovala samostatně a použitou literaturu jsem citovala - v případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautorka,
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Znojmě 1. listopadu 2015


.....
podpis diplomantky

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá romskou problematikou, zejména romským vzděláváním. Teoretickou část tvoří dvě kapitoly. První představuje Romy a jejich historii s důrazem na jejich současné vyloučení, dále způsob jejich života, hodnotovou orientaci a romskou identitu. Kapitola druhá se zabývá strukturou romské vzdělanosti a hodnotí úspěšnost legislativních nástrojů školské politiky státu a nástrojů podzákoné normotvorby. Empirická část práce zjišťuje prostřednictvím kvalitativního výzkumu názory pedagogů na romské etnikum, na romské základní vzdělávání a na jejich vlastní kompetence pro edukaci Romů. Tento výzkum obohacuje doplňkové kvantitativní šetření ověřující na souboru pedagogů tří znojenských základních škol totožná témata v zúženém pojetí.

Klíčová slova: diskriminace, etnikum, informant, inkluze, integrace, komunita, respondent, Rom, romský žák, pedagog, předsudek, sociálně znevýhodněné prostředí, učitel, výchovně vzdělávací proces, výzkum, vzdělávání, xenofobie

ABSTRACT

This thesis is concerned with Romani issues, especially Romani education. Theoretical part consists of two chapters. The first one introduces the Roma people and their history focusing on their current social exclusion; further also their way of life, their value system and Romani identity. The second chapter covers the structure of Romani scholarship and evaluates the success rate of state schooling policies of both legislative and lower level law. Using qualitative research the empiric part of this thesis gauges the opinions of teachers on the Romani ethnic group, their elementary education and their own competence for Romani education. This research is further enhanced by supplementary quantitative analysis of the same topics on the teaching staff of three elementary schools in the city of Znojmo.

Keywords: discrimination, ethnic group, informant, inclusion, integration, community, respondent, Roma, Romani pupil, pedagogue, bias, socially disadvantaged environment, teacher, education process, research, education, xenophobia.

Poděkování

Upřímně děkuji vedoucí své diplomové práce paní Mgr. Monice Tannenbergerové, DIS., Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení práce a podnětné připomínky. Byla mně užitečnou rádkyní nad textem teoretické části i nad zpracováním výsledků výzkumu. Děkuji i informantům a respondentům, kteří mně věnovali svůj čas a svěžili svoje názory. Moje poděkování patří i romistovi panu Mgr. Zbyňku Andršovi, Ph.D., který mě před dvaceti pěti lety přivedl k romské komunitě a otevřel přede mnou dveře k jejím lidem a k její kultuře.

Motto

*Prohlubujme to, co nás spojuje,
překonávejme to, co nás rozděluje,
uchovávejme to, co nás rozlišuje.
(Bernard z Clairvaux - 12. stol.)*

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE	12
1.1 NÁSTIN HISTORIE	12
1.1.1 Období do roku 1989	12
1.1.2 Období po roce 1989	14
1.2 ZPŮSOB ŽIVOTA	17
1.2.1 Etnická struktura	17
1.2.2 Slovenští Romové	20
1.2.3 Olašští Romové	26
1.2.4 Romská identita	28
2 ROMOVÉ A ZÁKLADNÍ VZDĚLÁNÍ	35
2.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	35
2.2 VZDĚLÁNÍ JAKO PRIORITA ROMSKÉ INTEGRACE	38
2.2.1 Vzdělanostní struktura romské menšiny	38
2.2.2 Uplatňování legislativních nástrojů školské politiky státu a nástrojů podzákonné normotvorby	41
PRAKTICKÁ ČÁST	
3 HLAVNÍ VÝZKUM S KVALITATIVNÍ STRATEGIÍ	51
3.1 METODOLOGIE	51
3.1.1 Cíl výzkumu, jeho strategie a výzkumné otázky	51
3.1.2 Technika výzkumu	51
3.1.3 Výzkumný soubor	53
3.1.4 Způsob tvorby dat	54
3.1.5 Způsob zpracování dat	56
3.2 INTERPRETACE DAT	56
3.2.1 Kategorie A - Názory na romské etnikum	56
3.2.2 Kategorie B - Názory na romské žáky, na jejich odlišnosti a na jejich vzdělávání	61
3.2.3 Kategorie C - Hodnocení vlastní pedagogické činnosti a kompetence k němu	74
3.2.4 Závěr	78

4	DOPLŇKOVÝ VÝZKUM S KVANTITATIVNÍ STRATEGIÍ	81
4.1	METODOLOGIE	81
4.1.1	Cíl výzkumu, jeho strategie, otázky a pracovní hypotézy	81
4.1.2	Technika výzkumu	81
4.1.3	Výzkumný soubor	82
4.1.4	Způsob tvorby dat	83
4.1.5	Způsob zpracování dat	84
4.2	INTERPRETACE DAT	84
4.2.1	Kategorie A - Názory na romské etnikum	86
4.2.2	Kategorie B - Názory na vzdělávání romských žáků	88
4.2.3	Kategorie C - Odborná příprava na multietnické vzdělávání	93
4.2.4	Shrnutí a závěr	94
	ZÁVĚR	97
	DISKUZE	99
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	103
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	110
	SEZNAM OBRÁZKŮ	111
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	112
	SEZNAM PŘÍLOH	113

ÚVOD

Sociální znevýhodnění romských spoluobčanů, doprovázené mimo jiné limitujícím uplatněním na trhu práce, životem na sociálních dávkách, materiální deprivací, etnickou stigmatizací a rizikovými sociálně patologickými jevy, je jednou z nebezpečných chronických chorob současné společnosti. Její terapie je vleklá a daří se jen s menšími úspěchy.

Jsem si toho dlouhodobě vědoma. Navíc romská problematika je součástí mého soukromého i pracovního života více než dvacet let. Pracovala jsem například jako šéfredaktorka romského časopisu Amaro Gendalos, spolu s jinými stála u zrodu časopisu romistických studií Romano Džaniben, několik let jsem působila jako redaktorka romského vysílání Českého rozhlasu O Roma vakeren. Tématem mé bakalářské práce obhájené v roce 2013 byl život ve slovenské romské osadě Dreveník. Navíc mám k Romům pozitivní vztah, blízká je mně jejich kultura, částečně ovládám romštinu. Neznámým tématem není pro mě ani vzdělávání romských dětí, ve školním roce 2011 / 2012 jsem pracovala jako asistentka pedagoga na základní škole praktické a další rok jako asistentka pro romskou komunitu. Tato zkušenost mě přivedla i k tématu mé diplomové práce.

Romskou problematikou se zabývá řada publikovaných výzkumů a studijních textů zdůrazňujících stigmatizaci a nerovný přístup romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání i roli učitele působícího v heterogenních třídách hlavního vzdělávacího proudu. Legislativně ho vymezují i zákony České republiky, zejména zákon č. 561 / 2004 Sb. (školský zákon) a zákon č. 563 / 2004 Sb. (o pedagogických pracovnících). Učitel je tedy v tomto smyslu jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících snahu státní moci zajistit rovná práva všech občanů na vzdělání a přístup k němu bez ohledu na národnost. V konečném důsledku je tedy jeho úloha i jedním z důležitých faktorů dlouhodobě napomáhajících k likvidaci romské segregace.

Moje diplomová práce se zaměřuje na jeden z dílčích segmentů této problematiky. Teoretickou část tvoří dvě kapitoly. První z nich stručně představuje Romy a jejich historii s důrazem na vyčlenění romského etnika, dále způsob jejich života, hodnotovou orientaci a romskou identitu. Kapitola druhá se zabývá vzděláváním romských dětí. Seznamuje se strukturou romské vzdělanosti a na časové ploše posledních dvaceti let hodnotí legislativní nástroje tématu.

Základním cílem empirické části diplomové práce je kvalitativní výzkum zjišťující prostřednictvím rozhovorů názory šesti učitelů tří znojenských škol na vzdělávání romských žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Výsledky tohoto výzkumu jsem se pokusila obohatit ještě věcně zjednodušeným doplňkovým šetřením s kvantitativní strategií, jehož základní cíl byl totožný - zjistit názory všech učitelů tří základních škol města Znojma na podstatné otázky týkající se jejich vztahu k romskému vzdělávání. Informačním zdrojem byl v tomto případě dotazník.

Poměrně širokospektrální výzkumný problém jsem tedy rozčlenila na:

- Hlavní výzkum s kvalitativní strategií (zásadní šetření).
- Doplňkový výzkum s kvantitativní strategií (obsahově zúžené šetření).

V diplomové práci je pojednávám odděleně. Komplexní obraz o výsledcích poskytují závěrečná interpretační shrnutí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICCE

1.1 Nástin historie

1.1.1 Období do roku 1989

Historie tohoto etnika je z větší části rekonstrukcí, dějiny si Romové nezapisovali, památky jejich hmotné kultury se v podstatě nedochovaly a písemné zprávy o nich z posledních tří staletí jsou kusé, zato přesně dokumentují jejich ostrakizaci, ostudné pronásledování, ponižování, diskriminování, a někdy i agresivní genocidu spojenou s plošným vyvražďováním (Šišková, 2008, s. 123).¹ Je to historie bezbrannosti a utrpení, historie dojemná vyvolávající soucit.

Původně byly Romové starověkou, kulturně zřejmě heterogenní etnickou skupinou s tmavší pletí žijící a kočující v oblasti dnešní severozápadní Indie. Toto území začali opouštět snad v několika vlnách již od 9. století a migrovali do jiných částí Asie, a také do Evropy, kde - v 38 evropských zemích - dnes žije asi osm milionů Romů, z toho dva miliony v Rumunsku.

První věrohodná zpráva o jejich pobytu na území Čech a Moravy pochází z roku 1416, rok nato se objevují ve Znojmě, kde přijali almužnu (Štěpařová, 2005, s. 1). Zpočátku byli přijímáni poměrně příznivě, údajně proto, že církev uvěřila jejich tvrzení, že na sebe vzali dobrovolně tíhu kočování, aby vyjádřili solidaritu a odčinili, jak se jejich předkové zachovali k Svaté rodině na její cestě do Egypta. Podle jiné báje proto, že ukovali tři hřeby z pěti, kterými byl Kristus ukřižován. To však netrvalo dlouho, toleranci vystřídala soustředěná celoevropská persekuce. Nepříznivě byl hodnocen zejména jejich nezemědělský, kočovný způsob života a způsob obživy mobilním kovářstvím, potulným hudebnictvím, košíkářstvím, koňským handlířstvím, věštěním, ale také drobnou kriminalitou (Fraser, 1998, s. 107).

¹ Známy etnolog Marek Jakoubek ve své objemnější práci „Romové. Dějiny (ne)jednoho mýtu“ provokativně hodnotí dějinné pronásledování Romů takto: „Kdyby byly všechny proticikánské zákony v praxi poctivě a nekompromisně aplikovány, byť jen po několik měsíců, vymizeli by všichni Cikáni z větší části křesťanské Evropy ještě v první polovině šestnáctého století. Důvodem nedodržování vydávaných zákonů byl přitom mimo jiné tichý nesouhlas části populace, takže by bylo na místě napsat k dějinám „pronásledování Romů“ /dále podtrženo mnou/ komplementární dějiny pomoci, shovívavosti a laskavosti majoritní společnosti k Romům, neboť takový pohled na dějiny je stejně pravdivý byli to vždy právě příslušníci majoritní společnosti, kteří byli ochotni pomoci, podat pomocnou ruku, podpořit a chránit.“ (Jakoubek, 2004, s. 185).

Byli vyobcováni z církve, v 16. století vykázáni ze země a prohlášeni za psance. Muži mohli být kýmkoli zastřeleni a ženy potrestány vypálením značky a uříznutím ucha, později také usmrcením. Jejich zabití nebylo podle říšského zákona považováno za zločin (Hübschmannová, 1993, s. 47). Na území dnešního Rumunska byli však prodáváni jako domácí nebo zemědělské otroci ještě v první polovině 19. století (Hancock, 2001, s. 25).

V 18. století, za vlády císařovny Marie Terezie, a zejména Josefa II., se postoj mocenského aparátu monarchie poněkud zmírnil, stali se zemskými poddanými a krutou represí nahradila osvícenská asimilační tolerance v případě, že se - mimo jiné - usadí na jednom místě, že se jejich děti od sedmi do dvanácti let podrobí převýchově v neromských rodinách a budou navštěvovat školu, dále že nebudou používat romštinu a svoje tradiční oděvy a splní obvyklé náboženské povinnosti (Miklušáková, 1998, s. 270 až 271).

Romové pak, aspoň některé jejich skupiny, začali na našem území postupně opouštět kočování a usídlivat se, především na jižní a jihovýchodní Moravě, někdy dobrovolně, a někdy i proti vůli místního obyvatelstva. Kromě tradičních způsobů obživy provozovali nádenické a sezonní práce pro „bílé“ usedlíky. Bariéra mezi nimi a většinovou společností se začala v menší míře překlenovat – mimo jiné i proto, že jim příslušníci některých velkých šlechtických rodů jako například Lichtensteinové nebo Kounicové umožňovali žít na svých rozsáhlých dominiích (Nečas, 2002, s. 98).

Za první republiky byli uznáni za národnostní menšinu. Částečně utlumená diskriminace, stigmatizace a legislativní ostrakizace zejména neusedlých Romů jako asociální skupiny však v různých podobách přetrvávala. V roce 1927 byl například vydán tvrdý zákon č. 117 proti potulným Cikánům a tulákům žijícím „po cikánsku“, který mimo jiné zakazoval kočování ve větších skupinách a vlastnění zbraní včetně dýk, přikazoval trvalé nošení zvláštních „cikánských“ legitimací a stálý policejní dohled a umožňoval antropometrická a daktyloskopická měření a evidenci zvláštních tělesných znamení jako jizev nebo tetování (Říčan, 1998, s. 18 až 19).

Téměř všichni Romové byli v té době negramotní. Světlou výjimkou byli usedlí Romové moravští, kteří již definitivně nemigrovali. Někteří z nich dosáhli i na úplné středoškolské vzdělání (Štěpařová, 2005, s. 4).

Koncem třicátých let se počet Romů na našem území zvyšoval útoky rodin z Německa a Rakouska, které se zpravidla neusazovaly, ale kočovaly. V srpnu 1940, tedy krátce po vzniku Protektorátu Čechy a Morava, byla otevřena kárná střediska „nucené koncentrace“

v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu, později přibyly tábory další. Nelidské podmínky a následné deportace do vyhlazovacích táborů způsobily smrt velké většiny z nich - z odhadovaných 8000 Romů válku přežilo cca 600 (Štěpařová, 2005, s. 5).

Krátce po válce se odhady počtu Romů na území dnešní České republiky pohybovaly mezi 600 až 1000 osobami. Ale již koncem roku 1947 vykazuje soupis ministerstva vnitra 16 752 Romů, kteří se stěhovali ze Slovenska za prací (Říčan, 1998, s. 18). Část z nich se usazovala ve vysídleném pohraničí, část se ale vracela na zimu zpět nebo jinak migrovala (Jakoubek, 2008, s. 68).

Druhá přesídlovací vlna proběhla počátkem padesátých let. V důsledku „neuspokojivého řešení cikánské otázky“ vešel v roce 1958 v platnost zákon č.74 / 1958 Sb. o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Komunistický režim jim legislativně formuloval šokový akt sociálního inženýrství, který se svými důsledky přiblížil genocidě.

Během jediné noci přišli sčítací komisaři doprovázeni příslušníky Veřejné bezpečnosti do všech maringotek, sepsali přítomné, odmontovali kola vozů a odvedli koně na prodej. Nepřípravení a traumatizovaní Romové pak byli proti své vůli usídleni v obcích, v nichž přestali kočovat (Miklušáková, 1998, s. 277 až 278). Tato násilná asimilační razie, zesílená ještě usnesením vlády č. 502 /1965 o rozptylu nežádoucích cikánských soustředění, zasáhla do jejich svobody a podstatným způsobem změnila jejich tradiční život formující se a vyvíjející se více než tisíciletí.

Tzv. Pražské jaro nepočtená romská elita uvítala, jinými slovy hlavy zdvihla řada aktivních Romů, z nichž někteří získali i vysokoškolské vzdělání. Do popředí vystoupil i romští hudebníci, publikoval romský tisk i romské vysílání rozhlasu a televize. V roce 1969 byl ustaven Svaz Cikánů – Romů jako společenská organizace Národní fronty. Ten přes krajně omezený normalizační prostor vykonal mnoho užitečné práce směřující k budování a k oficiálnímu uznání romské identity. V roce 1973 však byl zrušen (Říčan, 1998, s. 29).

V průběhu tzv. normalizačního období se oslabila původní politika asimilace a romského rozptylu, od té doby se mluví spíše o integraci, přesněji vícegenerační integraci a soužití při respektování romských specifíků. Režim se skutečně snažil uskutečnit řadu pozitivních opatření, zejména ve školství – například mateřské školky musely přijímat romské děti, i když byly jejich matky zaměstnané, ve třídách základních škol, kde bylo více jak pět romských žáků, byl stanoven nejvyšší počet žáků 25, doporučovalo se zřizovat speciální třídy pro žáky, které měli problémy s prospěchem aj. (Marádová, 2006, s. 17). Ve

skutečnosti však šlo o faktické pokračování více méně násilného začleňování romské minority do majoritních standardů, o její splynutí doprovázené sociální dezintegrací - například včetně nucené sterilizace některých romských žen, které měly za sebou více porodů. Jednoznačně to reflektoval i text Charty 77 (Říčan, 1998, s. 29 až 30). Předpoklad, že vyšší úroveň materiálního dostatku a začlenění do norem a měřítek majority změní i jejich psychiku a hodnotovou orientaci, se ukázal jako zcela nereálný (Marádová, 2006, s. 17).

1.1.2 Období po roce 1989

Změna poměrů v roce 1989 přinesla zásadní obrat. Romové mohli svobodně používat vlastní jazyk a více rozvíjet svébytnou národní kulturu, zejména literaturu a hudbu, stát subvencoval romský tisk a dal k dispozici veřejnoprávní média, vznikly desítky romských svazů a spolků, na univerzitách se etabloval studijní obor romistiky.

Problémy romského obyvatelstva se však ještě více vyhranily. Transformace ekonomiky spojená s rozvolněním pracovního trhu a se zrušením všeobecné pracovní povinnosti silně narušila sociální postavení nekvalifikovaných či minimálně kvalifikovaných Romů, jaké měli před tzv. sametovou revolucí, a přinesla jim ztrátu zaměstnání, a zpravidla i trvalý život na podpoře. To vše bylo doprovázeno některými diskriminačními opatřeními (později částečně napravenými) jako byl například zákon o nabývání a pozbývání státního občanství č. 40 / 1993 Sb., který po rozpadu federace učinil z velké skupiny českých Romů cizince, přestože se u nás narodili, pracovali a vychovali svoje děti. S tím souvisely i xenofobní, skrytě rasistické postoje části české veřejnosti ztěžující implementaci jinak dosti matné, zčásti jen deklaratorní multietnické politiky na národní, regionální i lokální úrovni (srov. Mareš, 2006, s. 17 - 21).

Koncem devadesátých let proto začali Romové emigrovat – nejdříve do Kanady, později převážně do Velké Británie, což nemálo akcelerovalo averzi většinové společnosti. Situaci, výrazně reflektovanou veřejnoprávními médii, vyřešilo až zavedení vízové povinnosti a některá další opatření cílových států ztěžující a zpřisňující azylové řízení.

V současné době, vyhodnotíme-li vývoj v posledních cca dvaceti let, jsou rozpoznatelné dvě základní tendence. Na jedné straně sílí romská národní elita, stoupá počet středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných Romů, romských spolků a dalších organizací, rozvíjí se romská hudební, literární i výtvarná kultura, aspoň jak ji vnímá většinová společnost. Postupně se vytvářejí romské občanské struktury usilující o národnostní a

sociokulturní emancipaci, u části romské populace se zvyšuje materiální status. A zesiluje se rovněž legislativní, institucionální i politická role státu usilujícího o vytváření vhodných podmínek romského začlenění. Při úřadu vlády byla zřízena Agentura pro sociální začleňování a v Sekci pro lidská práva Kancelář pro záležitosti romské menšiny. Řada ministerstev, zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí využívá zdroje Evropské unie k realizaci důležitých projektů ve prospěch romského obyvatelstva. Do hledání vhodného řešení se zapojuje Policie ČR a některé další instituce a svými výzkumy i univerzity. Mnohá občanská sdružení se věnují Romům a snaží se pomáhat v socializaci romských dětí. Různým, i když někdy sporným způsobem vyvíjejí intenzivní činnost samosprávné úřady. Vycházejí časopisy v romštině a knihy s objektivními informacemi o Romech. To všechno jsou pozitivní změny pomáhající v integraci a v rozvoji komunity.

Na straně druhé, a to je svým způsobem závažnější tendence, přetrvává a v některých ohledech se dále prohlubuje romská exkluze, mimo jiné ekonomická, kulturní, a také prostorová. Například v severních Čechách a na severní Moravě vznikají na okraji velkých měst velká romská ghetta, v nichž žijí obyvatelé s velmi nízkým sociálním standardem.

Dlouhodobá nezaměstnanost a nízká úroveň bydlení většiny romských rodin setrvává. V podmínkách silné sociální deprivace a celoživotní existence na sociálních dávkách nadále odumírá romská kultura v širším slova smyslu a vůbec tradiční romské společenství se svými vnitřními zákony a normami konstituujícími se po staletí v extrémních podmínkách a na okraji společnosti. Rozbívá se celý hodnotový systém etnika, do něhož pronikají sociálně patologické jevy (Nečas, 2002 aj.).

To vše je doprovázeno zesílenými protiromskými náladami většinové společnosti, někdy latentními, někdy se projevujícími masovými demonstracemi. Jejich podstatou je nepochopení příčin, jejich důsledkem xenofobní až rasistická stigmatizace a diskriminace jako běžná součást každodenního života. Majorita, přesněji většinová část populace, považuje Romy za etnikum, které zneužívá poskytovanou pomoc, je líné, parazitické, nepřízřusivé, nelojální, navíc hlučné, agresivní, se sklonem ke kriminalitě. I důsledkem většinové stigmatizace je to, že velká část Romů je těžko zaměstnatelná a je tedy přítěží systému sociální ochrany, ale především to, že stigmatizující část společnosti považuje za příčinu romského problému samotné Romy a romský problém vnímá jako nelegitimní (Vašečka, 2003, s. 73 až 91). A pokud velmi malé!! části veřejnosti nejsou tyto vyhraněné

postoje vlastní, pak alespoň, jak přesně tvrdí Petr Mareš (Mareš, 2006, s. 17), jsou Romové primárně vnímáni jako příslušníci odlišného etnika (oni) a teprve sekundárně jako občané (my, ale také oni) a posuzují se především podle předpokládané ochoty k asimilaci (stát se stejnými jako my).

Xenofobní averze a protesty veřejnosti využívají a na nich se přiživují různá extremistická společenství jakou je například Dělnická strana sociální spravedlnosti nebo Národní odpor. Situaci se dlouhodobě zabývá i Bezpečnostní informační služba, která ale upozorňuje na to, že protiromské nálady části veřejnosti jsou pro bezpečnost státu větším problémem, než je pravicový extremismus. A že je problém nutné řešit okamžitě, razantně, pragmaticky a bez emocí (Výroční zpráva BIS, 2013).

Náprava sledující socioekonomické zrovnoprávnění, kulturní a národnostní emancipaci a vůbec úspěšnou integraci Romů je komplikovaná a bude trvat dlouho. Jedním z jejích důležitých předpokladů by měl být zásadní obrat v interetnické koexistenci zatížené předsudky. Na prvním místě to znamená zásadní změnu postojů dominantní společnosti disponující mocí a penězi, ale současně i změnu postojů znevýhodněných a deprivovaných Romů, devastovaných ekonomicky, psychicky i morálně, v různé míře zahlcených nespokojeností a nepřátelstvím a vytýkajících Čechům vypočítavost, nadřazené chování, xenofobii a rasismus. Romů, jejichž větší část se s pokřiveným sebevědomím domnívá, že je méněcenným a nesvébytným etnikem, které nemůže vůči majoritě svobodně formulovat své požadavky a potřeby (Andrš, 2015, s. 2).

1.2 Způsob života

1.2.1 Etnická struktura

Romové jako národnost nejsou, a nikdy ani nebyli homogenním celkem, liší se v subetnických skupinách, někdy podstatným způsobem, a to dialektem, způsobem života, vnímáním reality a z hlediska majority i nároky na integraci (Miklušáková, 1998, s. 275 až 276 aj.). Nechci text zbytečně zatěžovat encyklopedickým výkladem, ale seznámit se s nimi aspoň základním způsobem a vůbec přiblížit je více z historicko-etnografického hlediska je důležité. Nejenom proto, abychom mohli mezi nimi rozlišovat, ale abychom dokázali - i s ohledem na cíl mé práce - hlouběji pochopit současnost etnika v jeho strukturovanosti a změny, k nimž došlo a dochází i s jejich příčinami a dopadem.

Nejprve si je třeba v této souvislosti zodpovědět otázku „Kdo je to vlastně Rom?“. Ten, kdo hovoří romským jazykem, kdo se narodil romským rodičům a kdo je nositelem typických antropologických znaků, ale kdo se ke svému původu nepřiznává nebo ho i odmítá? Nebo například ten, který těmito všemi nebo spíš některými charakteristikami nedisponuje, ale jako Rom se cítí a veřejně se k tomu hlásí? Částečné, i když ne zcela přesvědčivé řešení nabízí Rámcová dohoda Rady Evropy vymezující problém tak, že Romem je ten, kdo se za Roma považuje, aniž by se ke své příslušnosti za všech okolností hlásil, nebo je za něj považován významnou částí svého okolí, a to podle typických indikátorů jakým je třeba antropologický typ nebo jakým jsou typické kulturní nebo sociální charakteristiky etnika (Vláda ČR, Rámcová dohoda, 1998).

Odhad celoevropského počtu Romů se udává v rozmezí sedmi až osmi a půl milionů. Na území České republiky jich žije cca 250 až 300 000. Jedná se o odhad Evropského centra pro práva Romů z roku 2003 (Současná romská komunita, 2003, s. 1). Vzhledem k dynamickému demografickému vývoji romské populace a k utlumené, ale v malé míře pokračující migraci ze Slovenska lze předpokládat, že reálný počet Romů v ČR je dnes vyšší, možná i překvapivě. Při posledním sčítání lidu v roce 2011 se však podle údajů Českého statistického úřadu přihlásilo k romské národnosti pouze třináct tisíc osob, z nich se pouze pět tisíc považuje výhradně za Romy, ostatní v kolonce národnost připsali ke slovu romská také česká či moravská. O čem to svědčí? Někteří Romové nemuseli být při sčítání dostatečně poučeni, více to však dokumentuje nedůvěru, obavy ze zneužití údajů, špatné zkušenosti z minulosti, také ale nízké či zeslabující se etnické sebevědomí. Jak tvrdí Říčan, podle zkušeností pražských psychologů, ale i mých osobních je u mnohých romských rodin patrná snaha zbavit se vlastního romství (Říčan, 1998, s. 42).

Demografické chování je od majority odlišné. Určuje ho především tradiční pojetí romské rodiny, která z řady důvodů preferuje vysoký počet potomků, dále důsledky romské exkluze v širokém slova smyslu a zřejmě, aspoň do jisté míry, i ve vlnách probíhající propopulační politika minulosti. Na konci osmdesátých let, kdy bylo možno ještě oficiálně ověřit situaci romských dětí, dosahoval jejich průměrný počet u majority hodnoty 1,2 na rodinu - průměrnou porodnost u Romů reprezentoval údaj 3,5. Romové na našem území pak jako celek - mezi lety 1970 až 2000 - početně posílili troj až čtyřnásobně (Jakoubek, 2009, s. 223 až 224).

U nás se vyskytují v několika skupinách. Jsou to jednak Slovenští Romové, tzv. Rumungri, nově označovaní jako Srbrští Romové - *servika Roma* (cca 70 až 85 %), kteří k nám

většinou přišli až po druhé světové válce, během níž byla velká většina původních starousedlých Romů vyhlazena. Ti se dál dělí na „vychodňary“ z východního Slovenska a „západňary“ ze Slovenska západního.

Druhou nejvýznamnější skupinou jsou Olašští Romové (asi 10 - 15%), postupně od poloviny 19. století pronikající na sever a severozápad z Valachie, tedy z území ležícího v dnešním Rumunsku a Moldavsku. Až do roku 1958 kočovali.

Mizivou zbývající část tvoří Maďarští Romové, dialektem spřízněni se Slovenskými Romy, a polokočovní Sinti, kteří poskytovali zábavní služby a na jejichž jazyk měla vliv němčina (Současná romská komunita, 2003, s. 1 až 2 aj.).

Mezi jednotlivými subetnickými skupinami existovaly uzavřené, komplikované distanční vztahy, ritualizované v různých úrovních. Bylo to mimo jiné dáno jejich po staletí udržovanou a rozvíjenou profesní diferenciací a snahou udržet tradici a zabezpečené vlastní hodnoty. Sociální odstup se projevoval endogamií, dříve velice důsledně, nebo dělením na čisté skupiny, rody či velkorodiny (*žuže Roma*) a špinavé (*degeša Roma*). Každá z nich ale považovala za čisté a nečisté něco jiného, respektování či nerespektování zavedených pravidel a norem subkomunity bylo v této souvislosti klíčové a v některých směrech mělo i povahu rituálního tabu - projevovalo se například v tom, co se smí jíst a co je nepřijatelné - jako například koňské či psí maso.

Dalším faktorem vnitřního romského dělení je dělení podle bohatství na bohaté a chudé nebo podle bydlení na městské (rozptýleně usazené, sídlištní žijící v ghettech) a venkovské (na Slovensku i osadní) atd. Nepodstatným členěním romského společenství není ani strukturální diference po vertikální, tedy příbuzenské linii rodu z otcovy i matčiny strany, a po linii horizontální, tedy po linii rodiny.

Majoritní vrstva společnosti spíše vnímá Romy jako „slušné“ a „neslušné“, „integrované“ a „neintegrované“ a posuzuje i jejich typové antropologické odlišnosti – „bílí“ Olaši mají světlejší vlasy a pleť, na rozdíl od „tmavých“ Rumungrů. Odborné jazykově etnické dělení zařazuje Romy žijící na území ČR do největší dialektové skupiny balkánsko karpatsko baltské (Dělení Romů, 2003, s. 1 až 2 a jiné zdroje).

1.2.2 Slovenští Romové

Nukleární rodina (*romňi čhave*), tedy otec, matka a děti, měla a má v životě společenství zásadní význam. Byla a je patriarchální. Hlavou byl vždy otec, který bděl nad ostatními a byl jejich ochráncem. Manželka i děti, kterých byl obvykle větší počet, se mu musely podřizovat. Otec vydělával peníze a pokud to nebylo možné nebo pokud to bylo možné jen částečně, tak svůj čas věnoval především udržování dobrých kontaktů s příbuznými a přáteli a řešení neshod mezi rodinami. Za to, jak dokázal hmotně rodinu zabezpečit, byl i oceňován, ať již to bylo – zjednodušeně řečeno - prací, sociální podporou nebo nelegálním způsobem.

S výdělkem, pokud to bylo nezbytné, vypomáhala i žena, hodnocená především podle plodnosti. Rodila děti, zajišťovala jejich volnou, přirozenou a zpravidla nedirektivní výchovu a pečovala o chod domácnosti. Kdysi, v tradiční romské pospolitosti, opouštěla původní rodinu již ve 14 až 15 letech, romské dětství bylo totiž kratší pro časnější pubertu a pro tradici dřívějšího zahájení sexuálního života. Její výchova pak pokračovala u tchyně. Ke svatbě bylo třeba souhlasu otce nevěsty i otce budoucího manžela a zasnubního obřadu (*mangavipen*). „*Oba mladí v doprovodu svých rodičů si před dalšími svědky slíbili vzájemnou věrnost až do smrti. Obřadník, nejčastěji vajda, mladým zavázal ruce šátkem, do dlaní jim nalil víno či pálenku, kterou si mladí z dlaní vypili. Od této chvíle byli romským společenstvím považováni za manžele a mohli mít spolu děti*“ (Romové v ČR, Rodina, 2000, s. 1 aj.). Občanskou nebo církevní svatbu mívali - pokud vůbec, jak jsem se o tom sama přesvědčila v romských osadách na Slovensku - až po letech, když žena několikrát porodila. Teprve tehdy byla považována za dospělou hospodyni, čímž se zvýšila i její hodnota a prestiž (Romové v ČR, Rodina, 2000, s. 1 aj.).

Výchova dětí, které byly cílem, smyslem a naplněním partnerského života a života vůbec, probíhala přirozeně, nedirektivně, ve volné a svobodné atmosféře. Typická byla hluboká, zjevně manifestovaná emocionální vřelost a láska, především matek, na druhé straně ale i nedůslednost, nesystémovost, nedostatek řádu, prostě nestanovení jasných hranic. Méně to vadilo a vadí u dětí předškolního věku, v době školní docházky to ale přispívalo ke vzniku problémů. Navíc to vedlo k menší odolnosti vůči stresu a ke vzniku sociopatie (Bakalář, 2004, s. 45). Děti sice pečovaly o mladší sourozence, ale jinak si mohly dovolit podstatně více jak děti neromské - zejména v rovnoprávnějším přístupu k dospělým a ve využívání volného času. Byly s ostatními členy rodiny rovnocenné, účastnily se porad, oslav, zábav apod., chovaly se zcela spontánně. A pokud to bylo možné, dostávaly vše, o co si řekly

(Šrajetrová, 2009, s. 203). Benevolentní bylo třeba i určování doby jídla a spánku (Romové v ČR, Rodina, 2000, s. 1 aj.). V rodinách prostě byly a jsou nastaveny odlišné edukační postupy než v rodinách většinové neromské populace.

Mužova eventuální nevěra během manželství byla plus minus tolerována, zvyšovala jeho osobní prestiž. Naproti tomu nevěra ženy byla zcela nepřijatelná, muž ji mohl potrestat bitím, ostříháním dohola, mohl ji i zavrhnout, vyhnat, také uříznout kus nosu. Odehnat ji rovněž mohl, když byla neplodná (Říčan, 1998, s. 47 nebo Romové v ČR. Mládí, 2000, s.1-2).

Nejstarší syn měl v rodině vždy pevné postavení. Byl autoritou pro mladší sourozence a v případě potřeby je musel živit. Zemřel-li otec, stal se hlavou rodiny on a rozhodoval například i o tom, jestli se jeho matka může znovu provdat (Romové v ČR. Rodina, 2000, s. 1 aj.).

Základní romskou pospolitostí, jakousi pevnou a soudržnou obcí sdružující více jedinců, však nebyla rodina v užším slova smyslu, ale tzv. *famel'ija*, kterou tvořilo několik nukleárních rodin dohromady, to je rozšířené, ale komunikačně sevřené příbuzenstvo z otcovy i matčiny strany. Za příbuzné se přitom považovali a považují členové rodu až v pěti generacích, tedy i bratrance a sestřenice z prvního, druhého, někdy i z třetího kolena. Několik velkorodin dohromady pak tvoří rodovou skupinu - tzv. *fajtu*, která se do jisté míry překrývá s *famel'ii*.

Famel'ija plnila v době, kdy všichni Romové kočovali a byli závislí jen sami na sobě, řadu nezastupitelných funkcí, především vzdělávací, ochranou, sociální, psychologickou i ekonomickou. Mimo jiné to znamenalo, že skýtala možnost socializace, přípravu na budoucí povolání, materiální zabezpečení, a vůbec životní jistoty (Tradiční romská společnost, 2013, s. 151 až 153). Její členy vždy pojila tradice, pokrevní spřízněnost a solidarita, vyznačovala se mimořádnou skupinovou kohezí s emocionálními prvky, která „... souvisí s kolektivismem, se sklonem být pospolu, všechny záležitosti prohovořovat a společně o nich rozhodovat, při čemž rozhodující slovo má vždy autorita“ (Říčan, 1998, s. 53). I když, orientace na jejího kolektivního ducha měla i svůj rub, vedla ke ztrátě osobní zodpovědnosti a ke snížené schopnosti samostatně určovat vlastní život (Hučín, 2002, s. 2).

Famel'ija zavazovala své členy k zodpovědnosti a k příbuzenským povinnostem. Ty byly a dosud zčásti jsou velmi důležité a uplatňované. Mezi ně například patřilo poskytnout jídlo a přístřeší (popřípadě i trvalé), účast na pohřbu, péče o nemocné a přestárlé (i když jich

bylo vzhledem k nízkému průměrnému věku etnika minimum), výchova sirotků atd. (Romové v ČR. Rodina, 2000, s. 2 aj).

Významným integračním a edukačním prvkem uvnitř společenství, ale i prvkem skupinové kontroly bylo uplatňování tzv. *Romipen* („*Romství*“), což byl v orální kultuře etnika ústně předávaný etický kodex hodnot, kulturních zásad a vzorců chování. Patřilo sem například „být opravdovým člověkem“ (*manušipen*), „úcta k pravdě a spravedlnosti“ (*čačipen*), „úcta ke stáří“ (*phuripen*), „zásada pohostinnosti a prokazování úcty“ (*pařiv*) atd. Každý měl prostě své místo a věděl, co smí a co nesmí, nikdo nebyl sám a každý se mohl spolehnout, že mu bude v nouzi pomoheno. A jestli se někdo dostal s *Romipen* do zásadního rozporu, mohl být v nejhorším případě i vyhnán z rodiny, což byl pro každého Roma trest maximální a znamenal ztrátu existenční jistoty a trvalý život ve vzduchoprázdnu (Tradiční romská společnost, 2013, s. 147). Výjimečnou skutkovou podstatou pro takovýto krok byl například incest (Romové v ČR. Mládí, 2000, s. 1). Nad dodržováním etických norem a pořádku bděl pak vajda (*čhibalo*), který byl i obřadníkem při svatbách a pohřbech.

V důsledku ignorantních, plošně asimilačních tlaků v posledních několika desetiletích, které majorita uplatňovala prostřednictvím legislativy i výkonné a soudní mocí, došlo k násilnému zásahu do tradiční romské *famel'iji* jako jádra komunity, nastal rozpad podstatné části toho, co na sebe vázala. Stalo se tak navíc v podmínkách pokračujících etnoemancipačních snah romského společenství a jeho změněného životního stylu poznamenaného i obecně působící globalizací ideí, prudkou akcelerací technického vývoje, konzumními vzory chování a prostě aktuálními tendencemi současného světa, kdy nebyly a nejsou vytvářeny nové mechanismy, přesněji nové sociální regulátory, které by Romové vzali za své. Jinak řečeno nepromyšlené zásahy společnosti zvenčí, to především, uvedly komunitu do bezradnosti a nejistoty, s níž si aspoň její větší část neví rady.

I v důsledku toho dochází v životě na okraji většinové společnosti ke kritice rodičů a starších a k ničení pozitivních stereotypů. Co bylo normou dříve, dnes již neplatí (Davidová, 2000, s.1). Je to například spontánní jazyková asimilace projevující se na jedné straně deformací nebo i záměrným opouštěním mateřského jazyka Romů jako zprostředkovatele kultury a tradice, na straně druhé vznikem pojmově chudého a špatně strukturovaného etnolektu češtiny. Ten začal postupně vznikat a šířit se po druhé světové válce. „Poromštělou“ češtinu předávaly jednotlivé generace svým dětem stále více pozměněnou a do jisté míry znetvořenou. Dělo se tak především v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem a často již bez znalosti původní romštiny, kterou dnes podle

výzkumů z devadesátých let 20. století hovořila už jen třetina tehdejších romských žáků základních škol.

Oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu bez bariér dostali Romové až po listopadu 1989. „Bohužel ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoj k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen“ (Hübschmannová, 1993, s. 49). Problémy jsou i s bydlením, které je obecně na nízké až velmi nízké úrovni – i když malá část romské populace s ním problémy nemá. Slovenští Romové totiž přicházeli postupně do České republiky z romských osad nebo z ghett na okraji velkých měst, kde bydleli v nuzných chatrčích bez infrastruktury nebo v domech s infrastrukturou minimální, ale spolu, pospolitě s celou famelií, a většinou v přímém kontaktu s přírodou. Dnes „existují“ ve standardních obydlích, často na panelových sídlištích, kde logicky vznikají sociálně vyloučené lokality s převážně romskou populací, a často v natolik přeplněných bytech, že se to Čechům zdá neuvěřitelné.² Jejich počet údajně vzrostl ze 330 s 60 000 až 80 000 obyvateli v roce 2005 na 606 s 95 000 až 115 000 obyvateli v roce 2014. Tyto lokality se přitom před deseti lety nacházely ve 167 obcích, loni už byly ve 297 obcích (Organizace spojených národů je znepokojena, 2015, s. 1).

Za asimilační politiku tedy Romové zaplatili vysokou cenu. Nemohou žít tradičním způsobem, který se soustřeďoval v jedné velké obytné kuchyni, a nemohou se stýkat mezi sebou jako dřív (Říčan, 1999, s. 36 až 37). Kromě toho dochází ke koncentraci a novodobé ghettizaci zpravidla sociálně velmi slabých rodin, ať se to již děje samovolným sestěhováním rodin hledajících levnější bydlení nebo jejich cíleným vytlačěním z gentrifikovaných lokalit a center měst. K tomu je nutné připočítat krátkozrakou politiku některých obecních správ soustřeďujících neplatiče nájemného, tedy většinou Romy, do nízko-standardních holobytů nesoucích zjevné segregační znaky, dále přidělování bytů romským žadatelům do objektů s vysokou romskou koncentrací (Mareš, 2006, s. 12), event. počínání některých majitelů domů v sociálně vyloučených lokalitách s podstandardními byty, kteří vyměřují více méně bezbranným romským nájemníkům kořistné nájemné.

² Ve východoslovenské osadě Dreveník u obce Žehra jsem například v roce 2013 zjistila, že na nově postaveném panelovém sídlišti žijí v třípokojovém bytě o půdorysné ploše cca 50 m² dvě i tři rodiny v počtu 20 až 25 osob, v jednom případě 36 osob a v jednom dokonce 60 osob (Janíčková, 2013, s.34-35). Tuto moji zkušenost podporuje vědecký výzkum slovenských romských osad uskutečněný Vysokou školou zdravotnictví a sociálnej práce v Bratislavě, který zjistil, že na některých místech žije v jediné místnosti 15 – 20 osob, že na jednoho obyvatele tam připadá v průměru 1 m² a v mnohých případech pouze 0,6 m² (Loran, T., *Ludský kapitál Rómov z aspektu sociálnej práce*. Bratislava, 2009, s. 77 – 78).

Podstatnou chorobou, kterou etnikum trpí, je dále nezaměstnanost, často skandalizovaná sdělovacími prostředky bez pokusu o pochopení a vysvětlení. Dříve se Slovenští Romové živilí převážně košíkářstvím, kovářstvím, potulnou výrobou válek, kartáčů a dřevěných koryt, broušením nožů, také hudebnictvím, sběrem plodů, výrobou březových metel nebo pomocnými pracemi u sedláků, doplňkově si vypomáhali i polními krádežemi, žebrotou, hádáním z ruky a podobnými aktivitami. Dnes se jejich část živí jednoduchou fyzickou prací ve stavebnictví a v některých dalších oborech, ženy jako uklízečky. Většina je ale bez práce a je závislá na sociálních podporách. Reálné odhady činí 70 %, ve vyloučených lokalitách a v jejich okolí i více jak 90 %. Podle zprávy agentury ČTK z 10. ledna 2005 úřady práce odhadují, že tři čtvrtiny nezaměstnaných Romů jsou bez práce déle než rok, 30% z nich déle než čtyři roky (Sequensová, 2008, s. 80). Je to způsobeno především nekvalifikovaností romské populace a její velmi nízkou vzdělaností, jejíž příčiny jsou patrné v minulosti. Významnou roli ale hraje i rasově motivovaná neochota podnikatelů odmítajících i plnohodnotné romské uchazeče o práci a další vlivy.

Co bylo v tomto směru hlavním spouštěčím momentem? Na počátku devadesátých let, kdy byla zrušena zákonná pracovní povinnost dospělých osob, Romové ztratili příležitost reálné obživy. *„Kromě toho byla v období socialistické asimilace jakákoli samostatná aktivita potlačována. V té době navozená závislost na vnějších sociálních podporách ničila pud sebezáchovy a vedla k nezodpovědnosti. Jedním z hlavních podnětů byl tlak vnějších zásahů, jejichž cílem bylo narušit a rozbít romské rodinné vazby. Současně s tím se uvnitř komunity začaly objevovat deviace, které byly v historii etnika neslýchané“* (Tradiční romská společnost, 2003, s. 156 až 157 a další zdroje).

Již zmíněná nízká úroveň vzdělanosti v současné době, jejíž podstatné zvýšení by bylo jedním z velmi účinných léků na nezaměstnanost a výrazně by napomohlo v romské integraci jako takové, není známa, sběr dat o Romech jako o etnicitě explicitně zakazují platné zákonné normy. Téma detailně rozvedu v kapitole 2.2 „Vzdělání jako priorita romské integrace“.

Výrazně negativním důsledkem asimilace je dále i počet odebraných romských dětí z rodin ze sociálních, ale i „pseudosociálních“ důvodů, někdy i násilně zařazovaných do institucionální péče státu - ten osciluje mezi 30 až 60 % z celkového počtu chovanců (Bakalář, 2004, s. 92). Dříve to bylo nemyslitelné, v minulosti by se romská matka svého dítěte nikdy dobrovolně nevzdala. *„Zpočátku matka a rodina ztrátou trpěla, později vše začalo být vnímáno jako „osud“, kterému se člověk nemůže postavit. Zodpovědnost, která je lidem*

násilně odebírána, se vytrácí. Někteří Romové si začali zvykat na dětské domovy jako na instituci zaopatřovací, která je milá „Gádzům“ (Tradiční romská společnost, 2013, s. 157 až 158). A romské dítě vyrůstá a dospěje v dětském domově a pravděpodobně získá stejný defekt postupně vytvářející sociální dědičnost etnika. Navíc, jak usuzuje Říčan, „...dnes můžeme v romských rodinách zaznamenat násilí na dětech (jež bývalo podle pamětníků naprostou výjimkou), jejich těžké zanedbávání v důsledku alkoholu a drogové závislosti a tam, kde místo rodiny vychovával dětský domov, dokonce incest, který byl podle romistů v historicky nedávné době u Romů nemyslitelný“ (Říčan, 1998, s. 48).

Smutným jevem je i kriminalita a vůbec sociálně deviantní chování jako lichva, distribuce, užívání tvrdých drog, alkoholismus, krádeže, nelegální obchodování, překupnictví a vůbec majetkové trestné činy a další sociálně patologické jevy často mlčky ze solidarity, ale i z dalších důvodů trpěné a tolerované, a někdy i podporované širší rodinou – zejména v případě pronásledování státním represivním aparátem. Nebezpečným typem kriminality je pak romské kuplířství, prodávání děvчат a prostitute, která bohužel zachvátila poměrně velkou část společnosti, zejména v sociálně slabších rodinách a v městských ghettech. Dříve opět zcela vyloučené.

Mimo jiné(!), jak jsem již uvedla, to souvisí s demontáží romských tradic a závazných pravidel etnické kultury, se zmizením korekční a ochranné funkce velkorodiny a s mizivým sociálním statusem většiny příslušníků etnika. Mnozí nezaměstnaní živitelé romských rodin přesouvají své působení do ne zcela legálních oblastí, které umožňují využívat mezer v zákonech a nedostatečné kontroly i postihu. Zvolený způsob obživy přitom nepovažují za něco nelegálního, a to je velmi důležité, protože ho provozují ve prospěch své rodiny, resp. širšího příbuzenstva. Jak uvádí Říčan, vykořenění Romové, jejichž kriminalita postihující stále mladší ročníky je třikrát až čtyřikrát vyšší, než odpovídá jejich počtu v republice (Říčan, 1999, s. 60 až 63), snadno ztrácí respekt před zákonem a páchají trestnou činnost, která je spíše impulzivní, málo promyšlená a snadněji odhalitelná. „I když způsobují proporcionálně vyšší kriminalitu než majoritní populace, nevyjadřuje to jejich etnicko psychologickou charakteristiku, ale je to v první řadě záležitost sociologická a sociálně psychologická.“ (Tradiční romská společnost, 2013, s. 158). I když, na druhé straně, některé výzkumy ukázaly, že míra kriminality členů minority a těch členů majority, kteří s nimi mají srovnatelně nízké sociální postavení, je obdobná (Moulisová, 2001, s. 19).

1.2.2 Olašští Romové

Charakteristika Slovenských Romů se v mnohých ohledech vztahuje i na subetnickou skupinu Romů Olašských. Přesto se ti druzí výrazně liší - dialektem, mentalitou, zvykovým právem a vůbec způsobem života. Poznají se na první pohled. Mají světlejší pleť i světlejší vlasy. Tradičně tvořili velmi uzavřenou, homogenní a dříve mimořádně soudržnou skupinu, i když vnitřně členitou, a důsledně kočovali. Vztahy s jinými romskými skupinami byly proto velmi komplikované. Výrazně distanční jsou dodnes.³

Na území Moravy a Čech začali pronikat z Horních Uher především svojí subsocietou *Lováři*, a to až někdy v dvacátých letech 20. století. Specializovali se většinou na koňské handlířství, ženy s nápadně barevným oblečením věštily z ruky a zabývaly se kapsářstvím, také bylinkářstvím. Jako doplňkový zdroj obživy provozovali různé druhy zábavních podniků (často se zvířaty), podomní obchod s šatstvem a další obchodní a podnikatelské aktivity. Také ale byli pověstní polním pychem, krádežemi menších hospodářských zvířat a drobnou kriminalitou. Fyzická práce, kterou vykonávaly převážně ženy, byla pro ně otrocká, podřadná a znečišťující a byla důkazem neúspěchu a nedostatečných duševních schopností. To byl a je například jeden z důvodů opovrhování Slovenskými Romy, jejichž část se občas živí kopáním zeminy nebo pomocnými pracemi na stavbách.

„Vždy žili na okraji společnosti. Bylo to způsobeno jejich nomádkým způsobem života, kočovnými způsoby obživy, ale současně i sociální distancí všech etnik, s nimiž byli v kontaktu a s jejichž pohledem na „cikány“ se museli vyrovnávat. Jejich výrazně etnocentrické postoje byly tak ještě posilovány stigmatizací, jíž čelili“ (Andrš, 2013, s. 3).

Klíčová pro Olašské Romy byla vždy široká rodina a rod, ze kterého pocházeli. Vůči ní vždy byli zcela loajální. Nepřekročitelným pravidlem byla přítom autorita starších, ostatní k nim chovali velký respekt a poslouchali je. Sňatky domlouvali rodiče a za nevěstu se platilo a často dosud platí věno. Partnerské svazky se uzavíraly výlučně endogamní, mimo olašskou subsocietu byly tabu. Žena měla po celou dobu svého života jednoznačně podřízené postavení.

³ Příčinou nezvykle bílé pleti Olachů je s největší pravděpodobností po několik století trvající zneužívání romských žen na území dnešního Rumunska, kde často sloužily jako domácí sexuální otrokyně. Aspoň na to upozorňuje Hancock. Děti narozené otrokům se automaticky stávaly také otroky a poměr "bílých" genů se tak u zotročené romské populace neustále zvyšoval. V této souvislosti uvádí - s odkazem na jiné zdroje -, že průměrný podíl „bílých“ genů u „bílých“ potomků Romů z Balkánu dosahuje až 60% (Hancock, 2001, s. 30).

Charakteristický pro ně vždy byl silný vztah k vlastnímu jazyku, kterým se stále v rodinách dorozumívají. Ostatní romské skupiny mu téměř nerozumí. Má sice také indoevropský novoindecký původ, ale je specifickým lovarským dialektem - na rozdíl od slovenské romštiny, která je dialektem severocentrálním. Jazyková výlučnost Olachům sloužila a slouží dodnes i jako argot a záštita před represivními orgány (Andrš, 2008, s. 4) a je i jedním z hlavních důvodů, proč opovrhují ostatními příslušníky romské etnické menšiny, kteří doma a nejenom doma užívají jazyk "Gádžů" namísto romštiny a kteří opouští staré romské tradice a přizpůsobují se majoritě (Sequensová, 2008, s. 45).

Zajímavou zvláštností jejich životního stylu bylo zdobení zlatými šperky, do nichž si jako kočovníci, pokud byli bohatí, ukládali majetek. Zlato jako atribut prestiže mělo a vlastně stále má i symbolický význam - věří, že ochraňuje před nemocemi (Romové v ČR. Dělení Romů, 2002, s. 1 až 2).

Násilná sedentarizace v roce 1959 způsobila prudké rozvolňování rodových vazeb a všeobecnou dezintegraci a mimo jiné poskytla i příležitost k trestné činnosti v anonymitě velkoměsta. Zákaz kočování považují Olaši stále - a svým způsobem i oprávněně - za velkou křivdu. Dodnes ale žijí po svém, aspoň pokud jim to umožňuje vnější prostředí. Mají řadu pevně daných, ale pro ostatní lidi nepochopitelných zvyků a vůbec nepsaných zákonů a životních způsobů.

Trvající uzavřenost skupiny se dodnes projevuje například vlastním třístupňovým(!) soudnictvím založeným na rodových zásadách. Nedodržování pravidel se řeší uvnitř komunity romským soudem (*krísi*), kterému předsedá vrchní soudce (*anglumo Rom*). Nejčastější prohřešky, které se všechny projednávají mimo český soudní systém, jsou urážka, napadení, neplnění peněžních závazků, cizoložství, donedávna i milostný poměr s příslušníkem „nečisté“ skupiny aj. Závažnějšími činy jsou například incest, homosexualita nebo vražda. Sankce jsou morální, uděluje se i finanční pokuta (*štráfo*), nejvyšším trestem je jako u Slovenských Romů vyobcování z komunity (*magerimo*).

Poté, co v roce 1989 komunisté ztratili mocenské pozice a otevřel se prostor pro svobodné podnikání, uplatnili Olaši svoje přirozené nadání pro obchod a zavedli se třeba v oblasti služeb. Ale zdaleka ne všichni. Jejich velká část se ocitla v šedé ekonomické zóně a začala se věnovat nelegálním způsobům obživy jako je například práce na černo, překupnictví nebo lichva. Zajímavější ale pro ně byly aktivity spojené s velkým rizikem a rychlými a

značnými zisky. V tomto smyslu se uplatnilo hlavně dealerství drog a bohužel, do jisté míry, i jejich konzumace. To je jako společenství mravně a duševně nemálo poznamenalo – spolu s dalšími negativními jevy jako je například závislost na hracích automatech.

Hodně Olašských Romů, kteří si osvojili sociálně deviantní chování, naplňuje české věznice. Jak uvádí romista Zbyněk Andrš, olašská kultura je ovlivněna subkulturou kriminální. V nápravných zařízeních se získávají a upevňují deformované vzorce chování, které se pak zpětně přenášejí do rodin. „*Existují totiž u nich pravidla externí, pravidla většinové společnosti, která je dovoleno obházet a překračovat, a pravidla interní, inherentní vlastní kultuře, která je třeba dodržovat*“ (Andrš, 2013, s. 8).

Příčinou vysokého stupně kriminality je mimo jiné opět vysoká nezaměstnanost způsobená nevzdělaností etnika, a zčásti i xenofobií většiny, ale do jisté míry i tradiční profesní specializací této subsociety a kulturní a etnickou podmíněností její mentality. Jistou roli v tomto směru hraje i tradiční despekt Olašských Romů ke „Gádžům“ (Říčan, 2000, s. 61 až 62).

K tématu uvádí Hübschmannová: „*Důležitým momentem pro vnější integraci romské menšiny do majoritní společnosti je její integrace vnitřní, uvědomění si vlastní etnokulturní svébytnosti. Lidé, kteří byli zvyklí žít ve vlastním řádu, jsou kulturně dezorientováni následkem rychlého vytržení z původní kultury a tlaku na to, aby přijali zcela odlišné hodnoty a přizpůsobili se úplně jiným normám chování. Ve svém životě užívají jen torza své i majoritní kultury. Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního a v důsledku toho i do etnického vakuu. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí a zvládnutí hodnot neromských*“ (Hübschmannová, Šaj pes dovakeras, 2007, s. 43).

1.2.4 Romská identita

Dotkla jsem se jí již stručně v předchozích subkapitolách v krátkém exkurzu - při popisu životního stylu ROMSKÉ NUKLEÁRNÍ I VELKÉ RODINY, zejména ale tehdy, když jsem zmiňovala *Romipen*, čistou duši Romství, tradici a hodnotovou orientaci, zesláblou zákazem kočování (u Olašských Romů) a vůbec tlakem majority a její kultury, ale i industriálního klimatu a tíhou globalizace. Jakoubek v této souvislosti připomíná romskou rodinu jako základní a podstatnou životní matici a dominantní organizační princip společenství a poukazuje v ní na absenci soukromí a svébytnosti jedince, také ale například

na chybějící právo na privátní majetek, který nepatří rodině, ale pouze jemu samotnému. Vyvozuje, že skupinová identita rodiny je svou kohezí i svým solidárním a ochranným kolektivismem a pravidly vybízejícími k respektování tradice a kulturních vzorců a vůbec *Romipenu* nadřazena identitě jednotlivce a tudíž omezuje a svazuje jeho identitu individuální. Zeslabuje tím samostatnost a rozhodovací potenciál svých členů a je znevýhodňujícím faktorem při snaze o kariéru a materiální úspěch v majoritní společnosti, protože jakýkoli osobní prospěch - v bydlení, vzdělání, v majetku aj. - je úspěchem všech a je okamžitě přerozdělen. Rodina je tedy znevýhodňujícím faktorem a romská kultura je determinantem chudoby a ekonomického neúspěchu. Z toho dále vyvozuje, že se jedná o patovou situaci - nelze změnit rodinu jako nejcennější specifikum tradice a identity a současně zachovat romskou kulturu a na druhé straně nelze ponechat rodinu v její konstantní podobě a současně zlepšit socioekonomickou situaci jejích členů (Jakoubek, 2009, s. 85 až 86). Diskusi k tomuto názoru, kromě pražského psychologa Viktora Sekyty, jehož postoj je shodný, jsem v odborné literatuře nenalezla.

V předchozím textu jsem dále stručně zmínila ROMSKÝ JAZYK jako jednu z podstatných charakteristik romské identity, který je dnes asimilačními vlivy předchozích desetiletí poškozený a zmatený, také ale mnohými Romy záměrně opouštěný (kdo mluví česky, není Rom, ale Čech) a - hlavně mladou generací - často bohužel nahrazovaný deformovaným etnolektem češtiny. Jazyk ale nikdy nebyl pouhým nástrojem utilitární komunikace, ale i prostorem, v němž se vytvářela a nadále vytváří SLOVESNÁ KULTURA a kultura vůbec. A to je u Romů fenomén výsostně svébytný a výjimečný. Přináší - a nejenom jim - pocit jistoty, klidu, životní útěchy a radosti a ovlivňuje i kulturu majoritní. Žánry ústně předávané slovesnosti jsou rozmanité. Zmíním například pohádky (*paramisa*) propojující skutečnost s romským nadpřirozeným světem, kde vždy vítězí dobro nad zlem. Významné místo v nich zaujímá láska, schopnost odpouštět, pomáhat a další hodnoty *Romipen*. Hrdiny jsou často ti, co vítězí nad „Gádži“, což souzní s filozofií staletí ponižovaných a marginalizovaných párů. Originální a pro uchování autentické identity nenahraditelná jsou i slova romských písní nebo moudrost uložená v příslovích. Bohatá je temperamentní HUDBA občas laděná i do zádumčivých molových tónin, která vyjadřuje tradiční romský naturel. S ní je pak propojen originální TANEC s folklorními rysy manifestující obecné přesvědčení o tom, že „Romové mají v krvi rytmus“. Do pokladnice etnokultury patří i TRADICE OBLÉKÁNÍ - ženy nosily dlouhé a pestře barevné sukně s volány a velkými

květinovými vzory, halenku s dlouhými rukávy a malým výstřihem a přes záda velký šátek, oděv byl bohatě doplněn, zejména u Olašských Romů, mincovými nebo závěsnými náušnicemi, náhrdelníky, prsteny, které se neodkládaly ani v časech nouze. Ideálem mužů byla červená košile, barevné kalhoty, černé holínky s podpatkem a široký klobouk. Významné jsou dále i hodnoty vytvářené romskými umělci v současné době - hlavně v LITERÁRNÍ TVORBĚ, ale i v oblasti VÝTVARNÉHO NEBO DRAMATICKÉHO UMĚNÍ.

Přímou součástí identity je dále hodnotově neutrální ANTROPOLOGICKÁ JINAKOST projevující se tmavší pigmentací a typickou fyziognomií a vše, co souvisí s minulostí a čím se Romové odlišují od většinové společnosti. Například DUCHOVNOST A NÁBOŽENSKÉ PŘESVĚDČENÍ. Nejsou ateisté. Na tomto poli vytvořili originální směsici animismu spojeného s prvky uctívání přírody, fatalismu navazujícím na hinduismus, magických praktik a zlidovělé křesťanské víry (Bakalář, 2004, s. 140). I když, jak uvádí Řičan částečně se odvolávající na Hübschmannovou, katolická církev se svými obřady a rituály je jim blízká - mimo jiné i prvním romským světcem Jimenézem Mallou ze Španělska. Také ale - zprostředkovaně a nepřímou - legendární, církví samozřejmě odmítanou, ovšem Romy v celé Evropě okázale oslavovanou „svatou“ Sárrou, údajnou dcerou Ježíše Krista a Máří Magdaleny (podle indických badatelů ji však lze spolehlivě ztotožnit s hinduistickou bohyní Kálí spojenou se smrtí a zánikem). Zbožností Romové „netrpí“, církev stojí spíše v pozadí, účast na obřadech bývá často formální, většinové zakotvení není hluboké (Rous, 2001, s. 34 až 37). Kněz má ale autoritu, vítaný je hlavně jako profesionální obřadník při křtech, u části mladých rodin při svatbách, ale neméně i při pohřbech, protože podle etnického přesvědčení komunikuje se světem zemřelých (Řičan, 2000, s. 55 až 56 a 93 až 94). Některým Romům jsou ale blízcí i Svědkové Jehovovi, násobně více jich pak tíhne k evangelickému Letničnímu hnutí, jehož shromáždění je láká dynamikou, spontaneitou, emocemi i přímým zapojením do obřadu (Janíčková, 2013, s. 50 až 51).

O ROMSKÝCH POVĚRÁCH, „ČARODĚJNICKÝCH“ AKTIVITÁCH, k nimž patří i věštění a hádání budoucnosti, a vůbec o ROMSKÉ MAGII existuje velké množství zpráv a zajímavých příkladů. V zájmu účelné proporcionality DP se ale tématu dotknu jen v krátkosti. Romové věří v nadpřirozený svět zaplněný přízraky, démony a dobrými i zlými duchy zemřelých (*Mulo, Gulidaj, Poslancos, Bhút aj.*), kterých se bojí – zejména v noci. A v předpokládaném kosmologickém kontaktu s nimi, který podle některých autorů nese dávné stopy ezoterního chápání života, ale i hinduistického náboženského konceptu

o karmě a reinkarnaci, používají různé, z našeho pohledu bizarní praktiky. Jejich prostřednictvím pak spoluvytvářejí vlastní spirituální existenci. Protkaná množstvím tradičních představ je například gravidita budoucí matky. Nesmí nosit náhrdelníky nebo pásek, protože by dítě mělo pupeční šňůru omotanou kolem krku. Pokud by ji v těhotenství bolely zuby a její muž chtěl syna, musí si nechat vytrhnout zub sám a jeho přání se vyplní. V průběhu porodu, ještě před tím, než se přestříhne pupeční šňůra, musí rodička vypít kouzelný nápoj, aby do dítěte nevskočil zlý démon. Novorozenci se poté jako ochrana proti uhranutí (*khamņipen*) uváže na zápěstí červená stužka (*indral'ori*) symbolizující krev. Do pokřtění hrozí dítěti velké nebezpečí, že ho vymění zlá *vižbaba* a místo něj podstrčí vlastní zlé dítě (*preparudo*). Křest se proto musí co nejvíce urychlit. Ochranou dítěte je i jeho druhé jméno (*aver nav*) působící při komunikaci s jiným světem (*aversvetos*) (Hájková, 2001, s. 128 až 130). Jiným tématem je například nesnězené a odložené jídlo, které očichávají duchové mrtvých. Pokud by je někdo pozřel, vešel by do jeho těla zárodek smrti (Rous, 2001, s. 34 až 37). Originální jsou i praktiky související s milostnou magií, při nichž se uplatňuje menstruační krev, popel z vlastního ochlupení, špína zalezlá za nehty, hlína sesbíraná na devíti hrobech aj. (Říčan, 2001, s. 56). V dnešní době se tyto tradiční zvyky, kterých je samozřejmě daleko víc, uplatňují stále méně. Platí to hlavně pro romské rodiny usazené ve velkých městech a obecně pro mladou generaci.

Povaha Romů jako národnostní skupiny či přesněji KULTURNÍ VZORCE CHOVANÍ NESENÉ TRADICÍ, jsou, jak jsem již několikrát uvedla, formovány minulostí, zejména trvale segregovaným postavením ve společnosti. A jako vzorce české se generačně vyvíjejí. V některých směrech jsou konstantní, v jiných se postupně vytrácejí, v některých odcházejí či již odešly do nenávratna. Jejich podstatné rysy jsem v textu již zčásti naznačila – například výraznou skupinovou kohezi a z ní vycházející pocit bezpečí, skupinové chování a chápání hodnot, absenci interiérového soukromí a potřebu kolektivní mnohosti jako obranného reflexu v širokém slova smyslu, pospolitost, ambivalenci v postojích ke „Gádžům“ aj. Dále uvádím některé další prvky – podle toho, jak je vcelku shodně charakterizuje Říčan, Hübschmannová, Bakalář, Šišková, Balvín, Daniel, Kaleja, Davidová, Rous a řada dalších autorů, ale, a to zdůrazňuji, i podle toho, jak jsem je poznala sama. Jsou důležité i pro pochopení prostředí, z něhož pocházejí romské děti a které významně ovlivňují jejich vzdělanostní potenciál a školní úspěšnost (viz 2. kapitola DP).

Orientace na přítomnost. Vyvinula se především v důsledku kočovného způsobu života, kdy zítřek byl vždy nejistý. Není to, co bude, ale je to, co je teď, a samozřejmě to, co bylo. Zítřka je něco mlhavého a neurčitého, co vzbuzuje úzkost. Proto se málokdy setkáme s tím, že by Romové plánovali a počítali s tím, co přinese budoucnost. S tím souvisí i neodkládání příjemných životních okamžiků, preferování okamžitých fyziologických nebo psychických prožitků i za cenu vědomých osobních ztrát v budoucnosti (hlad, libido aj.). Není náhodou, že je Romům v literatuře prisuzováno označení „děti okamžiku“, také „děti větru“.

Impulzivnost. Úzce souvisí s předchozím povahovým rysem. Reakce jsou prudké, doprovázené často živou gestikulací a mimikou, ponořené do tématu, o který právě jde, projevované často velmi hlučně, bez rozmyslu a bez kontroly, někdy i agresivně. Rom je spontánní, výbušný, má živý temperament a otevírá sám sebe. Dává najevo, že chce a bude bojovat celým srdcem a celou myslí.

Emocionalita. Projevuje se především ve vztahu k členům rodiny, k dětem(!), ale právě tak i ke starším lidem. V návalu citů množství a bohatství citových projevů a vzrušivosti neobvyklé hloubky, ale kratšího trvání je Rom schopen velkých jednorázových obětí. V tom je výjimečný. Často vycítí i emoce jiných lidí a rozpozná jejich obsah a míru jejich opravdovosti.

Pohostinnost. Manifestuje se spontánně, bez vypočítavosti a recipročních očekávání. Kořeny má údajně, aspoň podle většinové tradiční interpretace, v indickém hinduismu, jehož součástí je i víra v karmu. Host je někdo, kdo je bez přístřeší a bez ochrany a tím, že mu Rom nabídne dům a jídlo, zmírňuje vlastní karmickou zátěž, s níž přišel na svět.

Schopnost se dělit. Ta vyrůstá z konsensuálního kolektivismu komunity, z potřeby přežít v každé situaci a zajistit všem bezpečí, ale je spojena i se soucitem a přirozenou dobrosrdečností. Oblečení, kuchyňské nádoby a přístroje, také v jistém smyslu oděv i finanční prostředky - nic nebylo bezvýhradným vlastnictvím jednotlivce, všechno obíhalo v kruhu podle toho, jak kdo potřeboval. V rodině se proto nežadá „půjč mi“, ale „dej mi“ a všichni jsou spokojeni. To vede k jistému posunu etických hranic, jak je vyznává majorita. Z tohoto pohledu to, co vnímáme jako běžnou krádež, Rom jako krádež vnímat nemusí.

Malá vytrvalost a nespolehlivost. Romové jsou málokdy schopni vytrvat u jedné činnosti, zejména delší dobu. Projevit pevnou vůli dokáží spíš výjimečně, o dosažení cíle trpělivě neusilují, při překážkách se rychle vzdávají nebo se jim vyhýbají. Historickou souvislost lze

spatřovat v migračních aktivitách, v principu neustálé změny, která byla pravidlem pro přežití.

Komplex méněcennosti. Je velmi častý. Pramení mimo jiné z předchozí etnické segregace, ale i ze současného nepřijetí majoritou, které Romové jednoznačně cítí. Z něho pak vyrůstá strach. Strach z autorit, z návštěvy lékaře, ze smrti atd. Nejistota se někdy odreagovává až nadutostí, vzdorem, hlučností, vychloubáním, předváděním. Nebo také lží. Ta je ve vztahu k „bílým Gádžům“ užívána poměrně často, a to jako prostředek pro získání výhod, také jako zastírací manévr a obrana před nebezpečím. Přitom ne vždy musí být Romy verbálně manifestovaná pravda, za kterou by dali ruku do ohně, v souladu s objektivní skutečností. Jinak řečeno mají sníženou schopnost rozlišovat mezi fikcí, s níž se často bytostně identifikují, a realitou. Komplex méněcennosti byl dříve(?) částí jejich elity vyjadřován pochopitelnou touhou po glorifikaci vlastního původu a falzifikaci vlastní historie, která by snesla srovnání s historií „gádžovskou“ nebo ji i předčila. Příklady uvádí Říčan: existence Romů je doložena v Sýrii, kde pokojně žili již v době 9 600 let př. n. l., Romové jsou připomínáni jako národ s vysokou civilizační úrovní před několika tisíci lety v Palestině, odkud je prý vyhnali loupeživí Hebrejové (dnešní Židé), Kristus údajně nebyl Žid, ale Rom aj. (Říčan, 2000, s. 93).

Finanční nekompetentnost. Souvisí s předchozí staletou zkušeností žít ze dne na den, někdy doslova z ruky do úst a v duchu zásady dnes mám a mohu si dopřát, zítra mně dá rodina nebo si půjčím. Se mzdou za práci nebo se sociálními dávkami neumí racionálně nakládat. Pro svoji naivitu a peněžní negramotnost jsou ideálním objektem lichvářského vydírání. Příčina je zřejmá. Odměňování, na které byli po generace zvyklí, museli nahradit odměňováním majority, které vyžaduje plánování a jiný typ zodpovědnosti.

Výše uvedený nástin romské svébytnosti a etnických dispozic je samozřejmě pouze částečný a zjednodušující. Nezmiňuje se například o protikladu svobody a zodpovědnosti etnika, o vědomí křivdy, které v něm přetrvává, o faktoru izolace a konfrontace (vzpoury a odplaty), a také, aspoň zčásti a zatím, ani o výchově dětí. Ale i tak je zřejmé, že romská identita, aspoň jak se jeví české majoritě, je odlišná, bohatá a mnohvrstevnatá.

I když řada dnešních Romů, zejména mladí lidé, již neumí a nemluví romsky, opouští romskou kulturu, nebo se od ní záměrně distancují, i když se Romové z různých důvodů považují nebo chtějí se považovat za Čechy, Slováky, nebo dokonce Maďary a i když

romská rodina, romská tradice a kultura a vůbec romská identita rozpoznatelně zeslábla, přesto platí, „že si národ na své strastiplné pouti uchoval vlastní jazyk a ušlechtilá pravidla vzájemného soužití mezi členy rodin a rodu, že vytvořil nádherné kulturní dědictví ... to vše může být oporou národní hrdosti a osobní sebeúcty. Vklad Romů do vznikající multietnické Evropy je nenahraditelný (Říčan, 2000, s. 93).

Ráda bych k této formulaci připojila ještě dlouhodobou představu z cílové vize vlády ČR týkající se romského etnika. Pochází z dokumentu „Strategie romské integrace do roku 2020“ (Vláda ČR, 2015, s. 31): „Romové jako národnostní menšina pečují za podpory státu a veřejnosti o rozvoj své kultury, jazyka, tradic a identity. Veřejností je romská kultura přijímána jako přínos pro národní kulturu a pro umění a oceňována za podněty, které svou jinakostí přináší. Český stát reflektuje specifické postavení Romů jako panevropské menšiny bez státu a má ambici být příkladem pro jiné země v podpoře romské kultury.“ V následující kapitole se pokusím vymezit některé kontury dlouhé cesty k tomuto cíli v oblasti romského vzdělávání.

2 ROMOVÉ A ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Vymezení základních pojmů

Integrace

Je pojímána jako dvoustranný, neasimilační a neamalgamační proces probíhající jak na straně zdravotně i sociálně znevýhodněných, tak na straně nehandicapované většiny. Konečným cílem je vytvořit soudržnou společnost a její bezkonfliktní soužití. Integrace tedy zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů, tedy vyrovnání jejich postavení v oblastech vzdělání, zaměstnanosti, bydlení, ale rovněž v oblastech jako jsou kultura a tradice. Mimo jiné to znamená i posílení historického vědomí a paměti národa, vytvoření tolerantního, nexenofobního prostředí a integraci romské menšiny v rovině politické. Součástí a prostředkem integrace je také emancipace dosud málo sebevědomé romské menšiny (Strategie romské integrace, 2015, s. 11).

Integrativní vzdělávání

Společné vzdělávání všech dětí podle jejich možností a potřeb a bez ohledu na jejich sociální, náboženské, etnické, rasové a jiné odlišnosti. „*Hovoříme-li o školní integraci, máme na mysli jejich umístění do „hlavního vzdělávacího proudu“ při respektování specifík a při vytvoření patřičných podmínek pro integrované*“ (Vítková, 2004). Specifiky se mívají zejména vliv sociálního znevýhodnění jednotlivců i minorit (viz dále pojem „sociálně znevýhodněné prostředí“) a samozřejmě romská identita v širokém slova smyslu. Integrace je tedy mechanismus umožňující, aby byl handicapovaný žák začleněn do společenství dětí svého věku, které se spolu s ním vzdělávají, a aby to bylo začlenění rovnoprávné a samozřejmé. „*U integrace si dítě musí „zasloužit“ zařazení do běžné základní školy. Dítě je nuceno všem dokazovat, že si přeřazení zaslouží a že zvládne nové potřeby a požadavky*“ (Tannenbergerová, 2012, s. 26). Učební výsledky dítěte se proto interpretují s ohledem na jeho možnosti, předpoklady a na jeho konkrétní úsilí a aktuální snahu, nikoli s ohledem na funkčnost vzdělávacího systému. *V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do specializovaného zařízení*“ (Tannenbergerová, 2012, s. 25).

Inkluzivní vzdělávání

Dlouhodobý proces, který vychází ze zařazení všech dětí bez rozdílu do základních škol běžného typu a který diferencovaně uplatňuje - v již integrovaném systému s vysokou

heterogenitou - individuální přístup při edukaci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků s různou potřebou podpůrných opatření. Inkluze v tomto smyslu „je vnímána jako přínos a obohacení směřující k sociální koherenci celé společnosti“ (Hájková, 2010, s. 12 až 13). „Dítě je v inkluzi automaticky přijímáno a nekladou se mu žádné podmínky přijetí, je to jeho přirozené právo a škola se snaží nastavit podmínky pro specifika dítěte. Inkluzivní selhávání vyjadřuje selhávání systému a nikoli jednotlivce, hledají se možnosti nápravy systému, nikoli „přenasavení“ jednotlivce“ (Tannenbergerová, 2012, s. 26).

Romové jako národ /národnost

Etnikum jako pojem, který je ztotožňován s pojmem „národnost“, je společenství vyznačující se společným původem, obvykle společným jazykem a společnou kulturou. Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství lidí, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 668 až 669). V tomto smyslu tedy Romové národem nejsou. Jsou ale oficiálně uznanou národnostní menšinou se svébytnou etnicitou. Etnolog Marek Jakoubek sice upozorňuje ve své práci „Romové. Dějiny (ne)jednoho mýtu“ na to, že romský národ neexistuje, že romská národní integrita či národní jednota nejsou představitelné, že dějiny Romů jako národa jsou výkladem historicky neadekvátním, mylným, umělým, násilně zkonstruovaným a že nositelé tradiční romské kultury nemohou být v tomto smyslu dějinným subjektem (Jakoubek, 2004, s. 282 až 284). Jde ale o to, jak tento pojem jako zcela přesně nedefinovatelný sociální konstrukt vymezujeme. Romové nejsou samozřejmě politickým národem, ale lze je označit za národ etnický bez vlastního území - mimo jiné proto, že český jazyk nechápe tento pojem v souvislosti se státní příslušností. Jsou přece spojení antropologickým typem, což je jejich nezpochybnitelný společný atribut, kulturou, historií, původem, kdysi společným jazykem atd. - i když možná již z dnešní Indie odcházeli v diferencovaných kastovních skupinách a i když v různých větvích tohoto společenství došlo v předchozím tisíciletí, tedy po jejich odchodu z indické pravlasti, k dalšímu, a někdy i silnému rozrůznění. K tomu na okraj poznamenávám - nikoli ovšem jako argument, že vláda ČR vydala v roce 2015 již zmíněný dokument „Strategie romské integrace do roku 2020“, v němž o romské menšině hovoří - mimo jiné - i jako o romském národu a že řada významných českých romistů a romologů, ale třeba i sociálních pedagogů činí totéž.

Rom / Romští žáci

V souladu s ratifikovanou Rámcovou úmluvou Rady Evropy o ochraně národnostních menšin je za Roma považován ten, kdo se za Roma považuje nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí (Vláda ČR, Rámcová dohoda, 1998). Tento přístup bývá někdy kritizován, nicméně pro realizaci různých antidiskriminačních programů vůči romskému etniku, ale i z dalších důvodů je ho možné považovat za přípustný.

Sociální znevýhodnění

Termín sociální znevýhodnění v podstatě vyjadřuje znesnadnění nebo i zamezení rovného přístupu ke zdrojům, pozicím a příležitostem umožňujícím zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti (Gabal Analysis, 2007, s.9 až 10). Upřesňující definice tohoto pojmu jsou početné. Vybrala jsem z nich tu, která podle mého názoru a mých zkušeností nejvíce přibližuje skutečnost, i když si uvědomuji, že je možno na něj nahlížet z různých stran a s různými důrazy (historickými, kulturními, ekonomickými, také ale například morálními aj.) a že jeho kontexty jsou velmi široké.

Sociální znevýhodnění české romské populace je tedy podle této definice charakterizováno zejména (MŠMT, Vzdělanostní dráhy, 2009, s. 10 až 11):

- *nízkou úrovní bydlení spojenou s nepostačující občanskou vybaveností*
- *symbolickým vyloučením projevujícím se stigmatizací jednotlivců a skupin (majoritou jsou jim přisuzovány negativní vlastnosti)*
- *ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou*
- *rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem*
- *nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat*
- *životními strategiemi orientovanými na přítomnost*
- *uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok*
- *větším výskytem sociálně patologických jevů (například alkoholismu, gamblerství či narkomanie) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti)*
- *sníženou sociokulturní kompetencí (například jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností)*

Základní škola praktická

Škola určená pro žáky s lehkým mentálním postižením (IQ žáka se pohybuje mezi 50 a 69 body) nebo s podprůměrnou rozumovou schopností, také ale pro děti hyperaktivní, s vážnými poruchami koncentrace, psychicky i nervově nemocné, děti se SPU (poruchy senzoryckého vnímání, ADHD aj.). Učí podle Přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro žáky s LMP. Cílem je úplná integrace do běžného života.

Základní škola speciální

Vzdělává žáky, kteří nemají dostatek intelektu pro vzdělávání v základní škole praktické. Většinou jde o jedince se středně těžkou nebo i těžkou mentální retardací. Studium trvá deset let a jeho cílem je zvládnutí hygienických návyků, sebeobsluhy a rozvoj psychických a fyzických dovedností pro co nejširší zapojení do života. V oblasti vědomostí je cílem vybavit žáky základním vzdělanostním triviem (čtení, psaní a počítání).

2.2 Vzdělání jako priorita romské integrace

2.2.1 Vzdělanostní struktura romské menšiny

Školní vzdělání v evropském smyslu, to je vzdělání založené na psaném slovu, nemá v romské historii žádnou tradici. Škola jako instituce byla v minulosti neznámou věcí. Potřebné vědomosti a dovednosti se předávaly z generace na generaci pozorováním, a zejména ústním podáním. Děti se učily hlavně doma, osvojovaly si kulturní vzorce a moduly chování a vůbec romský životní styl a romskou kulturu především od rodičů a od starších velké rodiny. Způsobilost k ovládnutí existenčního řemesla získávaly stejným způsobem.

Časem to ale přestávalo stačit, industrializace společnosti a další vlivy způsobily, že o jejich služby migrujících koňských handlířů, dráteníků, kovářů, kotlářů, korytářů a vykonavatelů dalších profesí přestal být postupně zájem a tak svoje bědné živobytí, na které získávali prostředky, jak jsem již dříve zmínila, i za cenu porušování některých pravidel společnosti, museli Romové postupně upouštět, usazovat se a přijímat pravidla majority – tedy i školní vzdělání, a to nikoli jako možnost, ale jako povinnost.

Reformy Marie Terezie a Josefa II. prosazované v 18. století začaly zvyšovat klasickou gramotnost obyvatelstva, což se kočujících Romů ale nepochybně nedotklo. V průběhu celého 19. století postupně z populace mizí analfabeti a na počátku století minulého jsou

základní školní dovednosti vlastní již převažující části obyvatel. Podle sčítání lidu v roce 1921 neumělo číst a psát jen 2,71 % osob starších deseti let a v roce 1950 jen 0,32 osob starších 15 let (Český statistický úřad. Sčítání lidu. 1921 a 1925).

Vzdělanost romského etnika se začala významněji proměňovat až ve století dvacátém. Ještě při sčítání lidu v roce 1970 bylo zjištěno, že 22 % romských mužů a 32 % romských žen nemá vůbec žádné vzdělání, v kategorii postproduktivního věku bylo dokonce 70 % analfabetů (Navrátil, 2001, s. 65).

Za deset let se situace částečně zlepšila – podepsaly se na tom dlouhodobé důsledky násilné sedentarizace, zejména na ni navazující uplatňování povinné školní docházky, a samozřejmě i postupný odchod starší negramotné generace. Ze statistických údajů vztahujících se k roku 1980 lze totiž vyvodit, že romští muži absolvovali v té době průměrně 9,02 vzdělávacích let, romské ženy 8,58 let (Navrátil, 2001, s. 65). Počet romských vysokoškoláků k roku 1980 vystihoval údaj 154 osob, střední školy navštěvovalo 2,5 % romské mládeže, zatímco Neromů 38% (Rous, 2001, s. 50).

Podle výsledků sčítání lidu z roku 1991 mělo téměř 80 % Romů základní vzdělání - včetně vzdělání nedokončeného a dalších 10 % bylo zcela bez vzdělání - včetně těch, kdo údaj neuvědli (Navrátil, 2003, s. 65).

Při sčítání lidu uskutečněném v roce 2001 se k mateřské národnosti přihlásilo pouze necelých 12 000 Romů, což je cca 5 % z jejich odhadovaného počtu v České republice. Výsledky sice nejsou pro nahodilost a neproporčnost výběru reprezentativní a statisticky je - přísně vzato - nelze vztahovat na celou romskou populaci, přesto ale stojí za pozornost. Je totiž pravděpodobné, že aspoň celkový informační mainstream přibližují - 8,3% Romů přiznalo, že nemá žádné vzdělání, 65,4 % mělo vzdělání základní včetně neukončeného, 10 % se vyučilo bez maturity, 7,2 % dosáhlo na střední vzdělání bez maturity, 0,5 % se vyučilo s maturitou, 3,8 % získalo úplné všeobecné nebo úplné odborné střední vzdělání s maturitou, 0,7% ukončilo nástavbové pomaturitní vzdělání a 1,6 % vzdělání vysokoškolské (Navrátil, 2003, s. 31).

S tím do značné míry souzní i výsledky výzkumu interetnických vztahů, který proběhl - s podporou grantu *PHARE Improvement of Relations between the Roma and Czech Communities* - na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně v letech 2000 až 2001. Podle něj ukončilo vzdělanostní kariéru základní školou (dokončenou i nedokon-

čenou) necelých 69 % romských mužů a žen, vyučení bez maturity získalo 21 %, maturitní zkoušku složilo necelých 5 % a na vysokoškolský diplom dosáhla necelá 2 %. K překvapivě vysokému počtu absolventů vysoké školy autoři výzkumu poznamenali, že zřejmě byl částečně ovlivněn výběrem respondentů, ale i jejich autostylizací (Navrátil, 2003, s. 134 až 137).

Alarmující úroveň romské vzdělanosti vynikne při srovnání se vzdělanostní strukturou majoritní populace. Již zmíněný výzkum Masarykovy univerzity z let 2001-2002, který se zabýval i touto komparací, odhalil dva diametrálně odlišné světy. U Romů (**R**) vzdělávání zpravidla končí základní školou, u českých dětí (**Č**) svým způsobem začíná:

- nechodí do školy: **R** 2,9 % / **Č** 0,4 %
- zvláštní škola: **R** 15,8 % / **Č** 0,6 %
- neukončené základní vzdělání: **R** 10,1 % / **Č** 0,2 %
- základní vzdělání: **R** 40,6 % / **Č** 7,6 %
- vyučení bez maturity: **R** 20,7 % / **Č** 28,6 %
- vyučení s maturitou: **R** 2,4 % / **Č** 11,2 %
- střední odborné bez maturity: **R** 3,6 % / **Č** 6,1 %
- střední s maturitou: **R** 2,2 % / **Č** 30,7 %
- vysokoškolské vzdělání: **R** 1,7 % / **Č** 14,4 %

Aktuální, zcela přesná vzdělanostní struktura romské menšiny není v současné době známa, sběr citlivých dat týkajících se rasy a etnického původu blokuje legislativa. Do cesty se v tomto směru postavila Listina základních lidských práv a svobod, ale také Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Přitom aspoň dílčí změna by byla v tomto směru žádoucí, protože by kromě jiného napomohla exaktní diagnostice romského vzdělávacího tématu. Politická odvaha k tomu ale chybí. Zpravidla se využívá jen kvalifikovaných odhadů ředitelů a učitelů škol nebo školních inspektorů, probíhající šetření nejsou výběrem vzorku spolehlivě reprezentativní nebo pracují s velkými statistickými chybami - i když základní informační kontury samozřejmě zachycují.

Například podle výzkumů provedených v letech 2009 až 2011 Českou školní inspekcí, Úřadem veřejného ochránce práv a Ústavem pro informace ve vzdělávání sice po ukončení povinné školní docházky přechází 6 % romských dětí do praktických škol, cca 59 % nastupuje do programů vzdělávání s výučním listem a cca 19 % do oborů odborného vzdělávání

s maturitou (naproti tomu cca 28% neromských žáků míří do učebních oborů a cca 68 % do středních škol s maturitou). Problémem ovšem je, kolik romských žáků tyto školy dokončí (a kolik jich vůbec dokončí základní školu v nižší než deváté třídě, což se mně zjistit nepodařilo). Podle šetření Agentury pro základní práva EU zaměřeného na romskou populaci dosáhne na sekundární vzdělávání po základní škole (učební obor, střední škola aj.) jen 30 % českých Romů ve věku do 24 let, z čehož lze bezpečně odhadnout vysokou míru předčasných odchodů (MŠMT, Plán opatření, 2012, s. 20 až 21).

Romská vzdělanostní situace se tedy v čase postupně proměňuje k lepšímu, cílené úsilí společnosti i samotných Romů přináší výsledky, aspoň do jisté míry. Ve srovnání s neromskou většinou však nadále zůstává velice chabá, nadále svědčí o nerovném a diskriminačním přístupu a integračních těžkostech etnika, i když ve srovnání se zahraničními Romy není až tak hrozivá – evropské školy mimo ČR údajně navštěvuje pouze 30 až 40 % romských dětí, více než 50 % nikdy ve škole nebylo a více jak polovina dospělých je negramotná (Rous, 2001, s. 50 nebo Evropský soud pro lidská práva, 2007, s. 53).

Neradostná a komplikovaná je mimo jiné i proto, že romské děti, které prošly základní školou, a ještě nedávno ve většině případů školou zvláštní, resp. praktickou se sníženým kurikulem, získané poznatky a dovednosti nepoužívají, nerozvíjejí, zapomínají. Převažující většina romských chlapců a děvčat totiž kopíruje životní dráhy svých rodičů, starších sourozenců, a často i prarodičů, to znamená končí povinnou školní docházku v deváté nebo i v nižší třídě základní školy a dál ve vzdělání nepokračuje. Tato až jednotná neúspěšnost a na ni navazující vzdělanostní nerovnost romských a českých dětí má řadu příčin. Pokusím se ji rámcově přiblížit v následující subkapitole.

2.2.2 Uplatňování legislativních nástrojů školské politiky státu a nástrojů podzákoné normotvorby

Vzdělání jako zákonný princip vymezuje především Ústava České republiky (Zákon 1/1993 Sb.), která v článku 3 začleňuje Listinu základních práv a svobod do právního pořádku státu. Samotná Listina pak ve svém článku 25 stanoví, že občanům příslušejícím k národnostní nebo etnické menšině se zaručuje právo na vzdělání a v článku 33 pak postuluje právo na bezplatné vzdělání v základních školách podle schopností žáka.

Na Ústavu ČR a Listinu základních lidských práv navázala v době existence „polisto-

padového“ českého státu řada zákonů i podzákoných norem a dalších právních dokumentů usilujících o zkvalitnění vzdělávacího systému. Jejich cílem bylo a je mimo jiné(!) odstranění jeho diskriminačních a segregáčnických prvků přímo i nepřímo se týkajících romské minority. V této souvislosti se například uplatnila Rámcová úmluva Rady Evropy o ochraně národnostních menšin platná pro ČR od roku 1998 a na ni úzce navazující Zákon č. 273 / 2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin, který zdůraznil právo na výchovu a vzdělávání v mateřském jazyce jejich příslušníků ve školách, předškolních zařízeních a školských zařízeních (Zákon č. 273, 2001).

Důležitým dokumentem vydaným MŠMT ve stejném roce 2001 byla i tzv. Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, která zdůraznila strategický princip integrace a inkluze, upozornila na potřeby ohrožených dětí pocházejících ze znevýhodněného socioekonomického prostředí a v tomto směru formulovala i nové úkoly školského systému (MŠMT, Bílá kniha, 2001).

Za tři roky nato schválil Parlament ČR Zákon 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících a dále Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který spolu se svými prováděcími předpisy a pozdějšími novelami (včetně novely platné od 1. září 2015) zásadním způsobem profiloval český školský systém a ovlivnil i život celé společnosti. Kromě jiného zdůraznil, že vzdělání musí být založeno na zásadách rovného přístupu bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu a postuloval zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce a dále nutnost vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. Mezi obecné cíle zařadil rozvoj osobnosti člověka vybaveného poznávacími a sociálními způsobilostmi a mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život a dále utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého. V návaznosti na to zrušil v praktické rovině segmentaci školství podle typů škol, vzdělávání diferencoval podle vzdělávacích programů a blíže definoval povinnosti nezletilých žáků i jejich rodičů.

Dílejší interpretací nového zákona se hned v následujícím roce 2005 stal - na základě předchozího usnesení vlády ČR č. 323 z dubna 2004 - další důležitý dokument MŠMT, kterým byla „Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání“. Tento akt školské politiky státu, zaměřený i na podporu školní úspěšnosti a

integrace dětí etnických menšin, konstatoval snižování romského podílu na celkovém počtu žáků základních škol praktických (bývalých zvláštních škol), který se snížil z 3,21 % na 2,65 %, potvrdil efektivitu a potřebnost pilotně ověřovaných přípravných tříd zřizovaných při mateřských školách a vůbec úspěšnost a nezbytnost předškolní přípravy uskutečňované v úzké spolupráci s rodinou. Deklaroval i užitečnost zřizování nové funkce vychovatele – asistenta pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (MŠMT, Koncepce včasné péče, 2005).

Faktické znevýhodnění romských žáků, pokud jde o rovný přístup ke vzdělání, však trvalo dál. Zásadní nápravu tohoto stavu podpořila v roce 2006 významná Konvence práv lidí s narušenými schopnostmi přijatá Valným shromážděním OSN pod číslem 61 / 106, která byla zaměřena na ochranu lidí s postižením, narušením nebo ohrožením před diskriminací. Ve svém článku 26 výslovně pojednává o „právu lidí s narušením na edukaci“ („*right of persons with disabilities to education*“) a o „zabezpečení inkluzivní edukace na všech úrovních“ („*a ensure an inclusive education system at all levels*“) (Lechta, 2010, s. 18).

Zlomovým podnětem se stal ale až rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní versus Česká republika⁴, který v roce 2007 konstatoval, že systém nadměrného zařazování romských žáků jako žáků s LMP do zvláštních škol, tedy mimo hlavní vzdělávací proud, je diskriminační a odporuje Evropské úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod a České republice uložil přijmout nápravná opatření. Romští žáci dříve tvořili až 70 % žáků zvláštních škol - od vydání Školského zákona č. 561 / 2004 Sb.

4

Evropský soud pro lidská práva řešil stížnost č. 57325/00 osmnácti občanů České republiky romského původu narozených mezi léty 1985 až 1991 a bydlících v Ostravě, kteří byli během povinné školní docházky zařazeni do zvláštních škol, a konstatoval, že je to přístup diskriminační. Stěžovatelé ve svém podání uvedli, že jim tato skutečnost přinesla „*morální újmu, újmu na vzdělání, psychickou a emoční újmu, jakož i újmu vyplývající z pocitu úzkosti, marnosti a ponížení v důsledku diskriminačního zařazení.*“ Soud v reakci na to mimo jiné uznal, že Česká republika nepřihlédla k jejich sociálnímu znevýhodnění a že je zařadila do školy spolu s mentálně postiženými, jejichž učební osnovy byly nižší úrovně jak učební osnovy mainstreamových škol. V důsledku toho se jim dostalo vzdělání zvětšujícího jejich obtíže a ohrožujícího jejich osobnostní rozvoj místo toho, aby jim pomohlo v začlenění do běžných škol a v rozvinutí dovedností umožňujících život s většinovým obyvatelstvem. Stanovil tedy, že není důležité, zda byl prokázán úmysl, ale to, jaký mělo dané opatření dopad. V rozsudku pak 13 hlasy proti 4 rozhodl o náhradě újmy ve výši 4000 eur, kterou byla Česká republika povinna uhradit každému ze stěžovatelů, a dále všem společně 10 000 eur jako náhradu nákladů řízení. Mezi čtyřmi soudci, kteří hlasovali proti rozsudku, byl i český soudce Jungwiert, který ve svém nesouhlasném stanovisku vyzdvihl českou školskou politiku usilující o integraci dětí romského původu a který se ohradil proti nařčení, že Česká republika nepřizpůsobila vzdělávací systém jejich potřebám. Zdůraznil, že v procesu zařazování žáků do zvláštních škol bylo vždy třeba souhlasu rodičů a že je vyžadován odborný posudek PPP diagnostikující LMP a dále že existuje možnost odvolání a zpětného zařazení žáka do školy běžného typu (Rada Evropy, 2007, s. 47 až 50).

základních škol praktických (Rada Evropy, 2007, s. 47 až 50).

Krátce nato, v roce 2008, uskutečnilo MŠMT kritickou analýzu naplnění cílů tzv. Bílé knihy (2001). Na jedné straně upozornilo, že „Školský zákon č. 561 /2004 Sb. a následné vyhlášky učinily některé kroky k zajištění legislativních a organizačních podmínek pro vytvoření spravedlivého systému s širší dostupností, který umožnil na všech stupních vzdělávací soustavy realizovat inkluzivní vzdělávání a individualizovat vzdělávací dráhu i výuku...“, na straně druhé však zdůraznilo, že tato opatření měla na fungování systému jen velmi omezený dopad. Zvláštní školy byly zrušeny pouze de iure, jejich nástupnické základní školy praktické byly pouze přejmenovány a pokud jde o romské žáky, řídí se stejnými principy. Přestože byla realizována řada aktivit, jejichž cílem bylo zvýšit jejich školní docházku a jejich školní úspěšnost, výzkumy žádné zlepšení neindukovaly. Poslední empirická studie zaměřená na jejich vzdělávání (GAC 2008) například udává, že pouze 30 % romských chlapců a 50 % romských děvčat dokončí školní docházku ve třídě, ve které ji zahájí, ostatní jsou odkloněni do tříd se sníženými nároky na kurikulum (MŠMT, Analýza naplnění cílů, 2009, s. 17 až 18).

V roce 2010 vláda ČR reagovala na citovaný rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007 přijetím Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který předjímal dlouhodobou reformu vzdělávacího systému a avizoval přijetí opatření, která by zaručila podporu žáků s různými vzdělávacími potřebami i v rámci hlavního vzdělávacího proudu. A hned v následujícím roce 2011 vydala Vyhlášku č.147 / 2011 o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s platností až od školního roku 2014/2015), která podmiňovala přijetí žáka do základní školy praktické doporučením školského poradenského zařízení, diskusí s rodiči a jejich informovaným souhlasem. Situaci to ale příliš nezměnilo, vzdělávací systém nadále důsledně nerozlišoval mezi potřebami žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a potřebami žáků s LMP (Amnesty International, 2015, s. 17).

S Národním akčním plánem inkluzivního vzdělávání, s Vyhláškou 147/2011, s tzv. Bílou knihou i s Konceptí včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí úzce souvisí i další aktivita z roku 2011 - hodnocení účinnosti „Úmluvy o právech dítěte“. Touto deklarací Organizace spojených národů byla totiž Česká republika vázána již od svého vzniku, a to zákonem č. 3/1993 Sb., který je podle článku 10 Ústavy ČR dokonce nadřazen zákonům ostatním. Ve svém článku 28 zavádí pro všechny děti právo k bezplatnému základnímu vzdělávání založenému na rovném přístupu. Znamená to, že jakékoliv jednání ve

vztahu k dítěti by se mělo řídit jeho nejlepším zájmem a nemělo by mu nadřazovat ani zájmy rodičů, ani zájmy státu. Tímto dokumentem se stát zavázal, že bude toto právo uplatňováno u každého dítěte bez jakékoli diskriminace na základě rasy, barvy pleti, národnostního, etnického nebo sociálního původu aj. (Vláda ČR, Úmluva, 1993).

Kontrolní orgán Úmluvy, kterým je ženevský Výbor pro práva dítěte OSN, však při hodnocení České republiky (2011) vyjádřil ve zvláštní zprávě silné znepokojení nad tím, že Česká republika opakovaně ignoruje v minulosti udělená doporučení. Výtky se mimo jiné týkaly přetrvávající segregace ve školství, přesněji toho, že jsou romské děti stále velmi často vyčleňovány z hlavního vzdělávacího proudu a umísťovány do praktických škol. Konstatoval, že nadále existuje jejich vážná diskriminace projevující se většinovým a nezákonným vyčleněním z mainstreamového vzdělávání a vyzval Českou republiku, aby urychleně přijala nápravná opatření a zajistila jejich skutečnou a úplnou integraci do vzdělávacího systému bez ohledu na etnický původ a sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. Dále konstatoval, že do praktických škol jsou romští žáci stále zařazováni na základě posudků pedagogicko psychologických poraden, které je neúměrně často klasifikují jako děti trpící lehkou mozkovou dysfunkcí a vyzval ke kulturně citlivé, důsledné a jednotné aplikaci testů pro určování učebních a intelektuálních schopností dítěte (Vláda ČR, Závěrečné doporučení, 2011).

V roce 2011 přijala vláda ještě poměrně ambiciózní Strategii boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011 – 2015 řešící i vzdělávání romských dětí a mimo jiné předpokládající i rušení základních škol praktických. Přiznala, že českému vzdělávacímu systému „*chybí schopnost udržet v běžných školách řadu specifických skupin dětí, které jsou posléze vystaveny segregaci v oddělených skupinách nebo školách*“. Jak ale později i sama přiznala, Strategie byla zavedena do praxe jen částečně. V hodnocení Amnesty International však byla nepodložená a nebyla zavedena vůbec, stejně jako Národní akční plán inkluzivního vzdělávání z roku 2010 (Vláda ČR, Strategie ..., 2011, dále Amnesty International, 2015, s. 17).

Rok nato, v roce 2012 a se sedmiletým zpožděním, přijala Česká republika Plán opatření na výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní. Mimo jiné i proto, že ji vyzval Výbor ministrů Rady Evropy, aby jeho výkon uspíšila. Plán přiznává, že situace není dobrá, i když pokrok je evidentní - například v letech 2009 až 2011 poklesl počet romských žáků s diagnózou LMP o 45,6 % (!), což mimo jiné svědčí o chybném

výběru a uplatňování nevhodných testů v předchozích letech, a o 8,6 % se snížil i jejich podíl na celkovém počtu žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP. Přesto ale - navzdory různým opatřením včetně novel několika prováděcích právních předpisů - podstata problému spočívajícího v neproporčně vysokém zastoupení romských dětí mezi žáky zařazenými do vzdělávacích programů určených pro žáky s LMP přetrvává, což je předmětem rozsáhlé mezinárodní i vnitrostátní diskuse, ale i kritiky České republiky. Pozoruhodné ale v této souvislosti je, a to je velice významná poznámka, že dokument v analýze nepřiznal celá desetiletí existující protiromské předsudky učitelů, „bílých“ rodičů a vůbec veřejnosti, které jsou součástí mnohem obecnějších příčin romského problému. Samotný plán pak ve výhledu počítal - mimo jiné - s další revizí nástrojů k diagnostice LMP, se zákazem zřizování přípravných tříd u ZŠ praktických a s důsledným oddělením žáků bez indikace od žáků s LMP – například přijal závazek zrušit praxi „diagnostických pobytů“, jejichž prostřednictvím mohli být žáci na zkušební dobu, která činila až šest měsíců, umístěni do základních škol praktických, aniž by jim bylo průkazně diagnostikováno LMP (MŠMT, Plán opatření, 2012, s. 20 až 21).

Nejenom v reakci na toto hodnocení a na upozornění Evropské komise varující Českou republiku, že další čerpání evropských fondů je vázáno na výrazný pokrok v této oblasti, přijala vláda ČR v únoru 2015 další zásadní dokument - „Strategii romské integrace do roku 2020“. V něm se konstatuje, že podle kvalifikovaných odhadů žije jedna třetina českých Romů ve vyloučených lokalitách a dvě třetiny jsou integrovány. Právě na ty klade důraz. Zdůrazňuje odstranění všech forem diskriminace a vytvoření tolerantního prostředí bez předsudků. Mimo jiné to znamená likvidaci vnitřních překážek bránících začlenění Romů do současné společnosti, tedy snížení nezaměstnanosti, zlepšení bytové situace a vůbec zkvalitnění jejich sociální úrovně. S tím úzce souvisí materiální, organizační i morální podpora romského jazyka, tradic a romské kultury, a především snížení rozdílů mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím rovného přístupu k edukaci na všech úrovních (Vláda ČR, Strategie, 2015).⁵

⁵ V této souvislosti připojuji - aniž bych uváděla vlastní názor - stanovisko nejvyššího reprezentanta České republiky a jejího prvního voleného prezidenta Ing. Miloše Zemana, který v lednu 2015 vysvětlil v České televizi vlastní postoj k integraci znevýhodněných žáků, tedy - do jisté míry kryptoidně - i většiny žáků romských: „*Nejsem zastáncem toho, že by děti, které jsou určitým způsobem handicapovány, měly být umístovány do tříd s nehandicapovanými žáky, protože je to neštěstí pro oba... (...)... Rychlost kolony je určena rychlostí nejpomalejšího vozidla, takže učitelé se nemohou věnovat těm, řekněme, talentovanějším dětem... (...).... Sám se domnívám, a to není žádný rasismus, to není preference nějaké etnické skupiny, že děti*

Jednou ze základních tezí Strategie je v obecné rovině zvýšení spravedlnosti ve vzdělání, které by mělo „směřovat ke stavu, kdy kvalitní výuka je dostupná pro každé dítě a pro každého mladého člověka v každé škole. Spravedlnost není přitom chápána jako formální rovnost, ale jako schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky pro efektivní kompenzaci sociálních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby všichni žáci a studenti dosáhli aspoň základní společné úrovně znalostí, dovedností a způsobilostí.“

Ze specifických cílů Strategie uvádím:

- zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání (to je mimo jiné posílení jeho dostupnosti a kvality, zvýšení informovanosti rodičů i orgánů samosprávy, refundace poplatků za MŠ pro sociálně znevýhodněné rodiče, spádová nárokovost na místo v MŠ aj.)
- definitivní odstranění praxe nesprávného zařazování romských dětí do škol s nižšími vzdělávacími ambicemi (naplňování Plánu opatření na výkon rozsudku D. H. versus ČR, zákaz zřizování přípravných tříd při základních školách praktických aj.)
- desegregaci romských dětí ve vzdělávání a pomoc při jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu (např. jde o aktivnější zřizování funkce asistenta pedagoga)
- podporu výuky romštiny na základních školách – pokud o ni bude zájem
- podporu Romů při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání
- podporu doplnění vzdělání u dospělých Romů

Se Strategií romské integrace do roku 2020 mimo jiné souzní i v únoru 2015 Revidovaný akční plán výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D.H. proti ČR, a také novela školského zákona publikovaná ve Sbírce zákonů jako zákon č. 82/2015 Sb., která by měla vejít v platnost 1. září 2016. Pokud bude vhodným způsobem interpretována prováděcí vyhláškou, může být do jisté míry i zlomová. Rozsáhle totiž chce rozšířit podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvořit nové podmínky

jsou daleko šťastnější, když jsou v rovnocenné komunitě ...(...)... Když jsou tyto děti takzvaně integrovány, když dochází k takzvané inkluzi, tak jsou obětmi pohrdání, šikany a tak dále. Hrozně miluju multikulturalismus, já si myslím, že si to vymysleli blázniví intelektuálové z pražské kavárny, kteří nikdy nebyli ve škole, a když, tak do ní nakoukli na půl hodiny a ještě se jim předváděla Potěmkinova vesnice“ (Aktuálně.cz, 2015).

pro integraci ve vzdělávání - má například ambici významně posílit roli asistentů pedagoga, zavést povinnou docházku do posledního ročníku mateřské školy a zvýšit informovanost rodičů. Počítá i se zrušením vzdělávacího programu pro žáky s LMP a vůbec pro žáky, kteří potřebují zvýšené ohledy a nadstandardní pomoc. Ty by chtěla při respektování jejich individuálních potřeb začlenit do hlavního vzdělávacího proudu, což se neobejde bez nemalých potíží, protože se čeští učitelé budou muset postupně naučit s takovými dětmi pracovat.

Souhrnně lze říci, že stát není lhostejný k řešení romského problému ve školství a že jeho orgány zavedly v tomto směru některé reformy vytvářející právní rámec pro zlepšení. Postupuje však nesystémově a málo výrazně. Ani jednou například nepřiznal, aspoň jsem se s ničím takovým nesetkala, že v jádru problému je etnická diskriminace a rasové předsudky, kterým romské děti stále čelí, ať už se vzdělávají v jakémkoli typu školy. Není přece jinak možné, aby se za 25 let od vzniku novodobého českého státu nepovedlo podstatným způsobem snížit nepřiměřené umístění romských dětí do základních škol praktických (dříve škol zvláštních) a do vzdělávacích programů pro děti s LMP. Podle výzkumu, který v roce 2014 provedla Česká školní inspekce, představují Romové okolo 32 % dětí, které studují v rámci vzdělávacích programů LMP! To je v udivujícím nepoměru k jejich celkovému počtu v České republice, který je velmi zhruba odhadovaný na 200 tisíc, což je cca 2 % populace (Česká školní inspekce, 2014).

A není rovněž možné, aby se za tak dlouhou dobu nepodařilo odstranit nebo aspoň výrazně zmírnit odlišné zacházení a vůbec romskou segregaci v běžných základních školách. Rodiče mají totiž právo svobodného výběru školy. A ve velké většině dávají přednost té, kam chodí málo Romů, lépe řečeno kam nechodí vůbec žádní Romové. Někteří, nepochybně velká většina, ze zakořeněných předsudků a xenofobie, někteří možná i proto, že na jejich děti bude mít učitel méně času. Na druhé straně i řada romských rodičů tíhne ke školám, od místa bydliště třeba i vzdálenějším, do nichž dochází převažující část romských dětí, především proto, že v jejich klimatu cítí etnické bezpečí. Navíc, v ghettizovaných místech severních Čech a v dalších lokalitách, kde bydlí jen minimum příslušníků „bílé“ majority, je soustředění romských dětí do monoetnické spádové vzdělávací instituce jen přirozeným vyústěním problému. A tak spontánně vzniká známý fenomén antiintegračních „romských škol“, které mají u české majority snížené společenské renomé. *„Diskriminační praktiky, které podněcují vytváření etnicky segregovaných škol a tříd, zahrnují záměrné*

oddělování žáků ze strany škol, odmítání ředitelů škol zapsat romské děti, neschopnost poprat se s předsudky, s nimiž se romské děti setkávají ve smíšených běžných školách“ (Amnesty International, 2015).

O tom, že situace není vůbec dobrá a že je citlivě vnímána i mezinárodními institucemi, svědčí zpráva, kterou v srpnu 2015 vydal ženevský Výbor Organizace spojených národů pro odstranění rasové diskriminace. Kritizuje v ní Českou republiku - mimo jiné - za odloučenost romských dětí ve školství. *„Romské děti jsou nadále oddělovány v běžném vzdělávacím systému, přičemž mnoho z nich končí v čistě romských nebo téměř romských školách kvůli hluboce zakořeněným negativním předsudkům vůči nim a neochotě školských úřadů a neromských rodičů dávat své děti do škol s romskými dětmi,“* konstatuje výbor a naléhavě doporučuje, aby český stát podnikl všechna nezbytná opatření k tomu, aby zůstávaly integrovány s ostatními žáky v běžných školách. Stát má také čelit negativnímu vnímání romských dětí mezi učiteli, školskými úřady, a také mezi neromskými dětmi a jejich rodiči (Organizace spojených národů je znepokojena, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 HLAVNÍ VÝZKUM S KVALITATIVNÍ STRATEGIÍ

3.1 Metodologie

3.1.1 Cíl výzkumu, jeho strategie a výzkumné otázky

K zadanému, v projektu diplomové práce jen rámcově formulovanému tématu „Romský žák v centru pedagogického pohledu,“ jsem nejdříve studovala odbornou literaturu a snažila se uskutečnit kritickou analýzu mně dostupného stavu poznání.

Dalším krokem byla dekompozice tématu, tedy - mimo jiné - bližší vymezení konkrétního území výzkumu a následně určení jeho **základního cíle, kterým bylo zjištění názorů učitelů jako protagonistů vzdělávacího procesu na vzdělávání romských žáků**. Konceptuální rámec zkoumání i detailní konkretizaci dílčích cílů jsem pak dotvářela v celém průběhu výzkumu.

Jako výzkumnou strategii jsem zvolila kvalitativní přístup usilující o kontextuální porozumění tématu a typologicky pak případovou studii, kdy je objektem zájmu sociální skupina učitelů znojemských základních škol. Jako zdroj dat jsem zvolila rozhovory (Miovský, 2006, s. 93 až 98).

Základní cíl jsem rozložila do následujících výzkumných otázek:

- Jaké jsou názory učitelů na romské etnikum?
- Jaké názory mají učitelé na specifika vzdělávání romských žáků žijících v sociálně znevýhodněném prostředí?
- Jak učitelé hodnotí vlastní pedagogickou činnost v oblasti vzdělávání romských žáků?

Pokud jde o výzkumné hypotézy, v kvalitativním šetření jsou nepatřičné, jejich ekvivalentem jsou výzkumné otázky, na které odpovídáme, ale které netestujeme, a ani je testovat nemůžeme (Miovský, 2006, s. 88).

3.1.2 Technika výzkumu

Výzkum se uskutečnil prostřednictvím moderovaného interview, přesněji prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s šesti informanty. Znamená to, že jsem zvolila techniku opírající se o předem připravenou kostru komunikace, o soupis témat, které byly předmětem rozhovoru, aniž bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. A současně „...*techniku*,

kteřá kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru“ (Reichel, 2009, s. 111 až 112).

K závaznému schématu rozhovoru (viz příloha č. 1) jsem dospěla průběžnou heuristikou v počátečních fázích přípravy, ale doplnila jsem ho i po drobné pilotáži provedené ještě před zahájením realizační fáze rozhovorů. Okruh otázek nebo spíš témat rozhovoru jsem sestavila do následujících tří celků obsahově korespondujících s výzkumnými otázkami:

- Názory učitelů na romské etnikum (co je na Romech pozitivní a co negativní, negativní jevy související s exkluzí, vztah k etniku jako celku, romská rodina v sousedství, romský partner vlastního dítěte aj.)
- Názory učitelů na romské žáky žijící v sociálně znevýhodněném prostředí, na jejich odlišnosti od žáků neromských a na integrativní vzdělávání (předškolní vzdělávání, etnolekt, zvláštnosti v motivaci, učení a myšlení romských dětí, záškoláctví, riziková chování během vyučování a mimo něj, šikana, osobní vztah k romským žákům, romská rodina a její spolupráce se školou, princip a účinnost integrativního vzdělávání a jeho nároky na učitele aj.)
- Názory učitelů týkající se jejich kompetencí k vzdělávání (příprava na výuku romských žáků během studia VŠ, vlastní osobnostní a profesní kompetence k tomu, další vzdělávání, uspokojení z edukace aj.)

Cílem vlastního dotazování přitom mimo jiné bylo, abych psychologicky citlivou a korektní formou přiměla informanty k manifestaci kognitivních názorů, tedy více méně neutrálních výroků, o kterých si myslí, že jsou pravdivé. Předem jsem ale počítala i s tím – a to se v průběhu výzkumu jednoznačně potvrdilo, že dotazování je sice vyjadřovat budou, ale že budou odpovídat i s afektivními a behaviorálními důrazy, někdy i nonverbálními, a že tedy budou aspoň částečně sdělovat vlastní postoje, čili hodnotící stanoviska indukující emočně zabarveným jazykem pocity a přímo vycházející z vlastní hodnotové soustavy (Hayesová, 1998, s. 96 až 97).

K tomu musím ještě dodat, že jsem v profesní roli asistentky pedagoga pro romskou komunitu získala určité zkušenosti, které mohu aktuálně uplatnit jako zdroj dat získaný neformalizovanou retrospekci, tedy „...*technikou introspektivního pozorování po proběhlém zážitku, při kterém... pozorujeme de facto, co v nás proběhlý zážitek zanechal, a pracujeme se vzpomínkovým materiálem a s materiálem, který vzniká aktivací vzpomínky*

a jejím aktuálním znovuprožíváním...“ (Miovský, 2006, s. 149). Data získaná tímto způsobem jsou jistě cenná, ale obecně se jeví - ve shodě s dalšími autory - jako méně spolehlivá, zatížená aspoň do jisté míry časovým odstupem a možnými subjektivními zkresleními. Užívám je proto dále ve výzkumu jen pro triangulaci, a to doplňkově, občas a se značnou opatrností.

3.1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor jsem vytvořila z učitelů druhého stupně základního vzdělávání ze tří znojemských škol tak, že do školy „A“ chodí nebo chodili romští žáci často, do školy „B“ občas a do školy „C“ spíše ojediněle. Tyto školy v diplomové práci blíže neidentifikuji - v souladu se závazně přislíbenou anonymitou jejich ředitelům.

Informantů jsem oslovila celkem šest a vybrala a zvolila je tak, aby každou školu reprezentovali dva učitelé (z toho v jednom případě pedagogický asistent). Mojí snahou dále bylo, aby byli mezi dotazovanými dva muži a čtyři ženy - v přibližném souladu s genderovou strukturou učitelského sboru, dále aby alespoň dva informanti byly speciálními pedagogy a aby každý informant měl alespoň deset let pedagogické praxe. Tento záměr se podařilo uskutečnit v plném rozsahu.

Původně jsem ještě zamýšlela výběr zpřesnit ve vztahu k tématu i k základnímu souboru tak, aby informanti měli s výukou romských žáků rozdílné zkušenosti, a to dva značné (s aspoň padesáti – šedesáti žáky), dva střední (okolo dvaceti třiceti) a dva minimální (cca do pěti žáků). V tomto případě jsem k vytčenému cíli dospěla jen zčásti, většina informantů má totiž zkušenosti velké nebo aspoň větší. Princip předpokládané proporčnosti výběru jsem tedy do jisté míry porušila, ale i tak se domnívám, že dosažená struktura informantů je vyhovující.

K tomu musím dodat, že jsem pro zajištění respondentů a jejich přijatelné struktury pro výzkum musela vynaložit značnou námahu. Podařilo se mně to až po komplikovaném úsilí překonávajícím řadu přímých odmítnutí. U domluvených rozhovorů bylo navíc třeba překonat počáteční neochotu spolupracovat, a obavy i zjevnou nechuť k otevřené komunikaci na citlivé, pro některé dotazované informanty až „třaskavé“ téma.

Výběr vzorku se tedy uskutečnil kombinací prostého náhodného a stratifikovaného výběru, tedy tak, aby mimo jiné bylo dosaženo pokrytí relevantních charakteristik (Miovský, 2006, s. 128 až 130). Ovšem faktická reprezentativnost šetření je vzhledem k cílovému souboru

všech znojemských učitelů nulová, i když aspiraci na částečná zobecnění posiluje doplňkové šetření kvantitativní (viz kapitola 4 DP). Základním záměrem prostě bylo, jak je v kvalitativním zkoumání obvyklé, pokusit se o holistický obraz ilustrující realitu v její šíři, rozměrech a vzájemných souvislostech (Ferjenčík, 2000, s. 245).

Vzhledem k tomu, že mně šlo o co nejvyšší validitu a reliabilitu výpovědí a že jsem respondentům závazně slíbila anonymitu, omezují dále v zájmu korektnosti a etické dimenze výzkumu jejich charakteristiky na co nejmenší možnou míru. Jejich jména nahrazuji kódy.

Šetření se tedy jako informanti zúčastnili:

- R 1, žena, vzdělání PF Masarykovy univerzity v Brně, téměř 20 let pedagogické praxe, vyučovala cca 40 romských žáků
- R 2, muž, vzdělání PF Masarykovy univerzity v Brně, více jak 20 let pedagogické praxe, vyučoval cca 60 romských žáků
- R 3, žena, vzdělání PF Masarykovy univerzity v Brně, téměř 30 let pedagogické praxe, vyučovala více jak 50 romských žáků
- R 4, žena, vzdělání PF Univerzity Palackého Olomouc, téměř 20 let pedagogické praxe, vyučovala jen 3 romské žáky
- R 5, žena, vzdělání Střední pedagogická škola ve Znojmě, 5 let praxe jako asistent pedagoga pro romskou komunitu, spolupracovala s více jak 50 romskými žáky
- R 6, muž, vzdělání PF Masarykovy univerzity v Brně, praxe více jak 40 let, vyučoval více jak 100 romských žáků.

3.1.4 Způsob tvorby dat

Před zahájením tazatelské akce jsem každého informanta seznámila s účelem interview a celého výzkumu a psychologicky vhodným, ale jednoznačným způsobem ho ujistila, že jeho spolupráce je cenná a že se nemusí obávat upřímných výpovědí. Informovala jsem ho, že výzkum je anonymní, že každému přidělím fiktivní jméno a že může rozhovor kdykoli přerušit a odejít.

Mým zásadním cílem tedy bylo vést interview nedirektivní formou, informanty motivovat, získat si jejich důvěru a vůbec programově usilovat o to, abych jejich výpovědi byly pravdivé, otevřené, vystihující a nezatížené obavami. U některých z nich jsem

přesvědčena, že se mně to podařilo (R 2, R 5, R 1), u některých jsem z jejich výroků i z jejich nonverbálního chování měla dojem, že odpovědi podrobovali autocenzuře a že je i změkčovali (zejména R 6).

V průběhu rozhovorů jsem nenarazila na podstatné problémy, i když jsem musela občas zápasit s různými přístupy informantů k citlivému tématu a přizpůsobovat se jejich rozličným komunikačním vzorcům, a někdy i použitému slovníku – občas byl vyloženě extrémní (R 2 a R 5).

Jako trochu nečekaný důsledek benevolentního řízení komunikace se ve výpovědích informantů objevila občasná narativní monologická torza. Na jednu stranu to zatěžovalo pozdější zpracování výsledků, ale na stranu druhou to bylo i užitečné. Jednak věcně, doplňujícími otázkami jsem se v těchto případech snažila informanty přimět k větší kreativitě, autentičnosti a k hledání souvislostí, ale i proto, že právě tento průběh přispíval ke vzniku živého přirozeného kontaktu a k otevřené, někdy i příjemné atmosféře.

Rozhovor jsem do záznamového archu nezapisovala, ale se souhlasem všech dotazovaných používala audiozáznam. Přineslo to sice v průběhu datové analýzy více práce, ale přednosti takto dokumentovaného rozhovoru byly a jsou zřejmé. Psychologické nevýhody jsem se snažila eliminovat – například tím, že záznamové zařízení nebylo vidět (Miovský, 2006, s. 197 až 198).

Pokud jde o mou roli tazatele, důsledně jsem usilovala o autentickou nestrannost, o empatickou neutralitu bez sugestivních formulací, o to, abych v průběhu komunikace nedala najevo určitou vnitřní podjatost danou vlastním pozitivním vztahem k Romům jako k sociálně exkludovaným lidským bytostem. Tedy abych jako ten, kdo vede rozhovor a je v jistém slova smyslu jeho spolutvůrcem, prokázala schopnost minimalizovat tendence k subjektivitě a k možným zkreslením a odpovědně řídit a důvěryhodně korigovat svoje verbální reakce i nonverbální chování. Konečně abych, jak upozorňuje Miovský, dokázala „...odkládat své prekoncepce, domněnky a očekávání..... svá témata, která nemají zdroj v aktuální situaci, ale v našich minulých zkušenostech, prožitcích, a samozřejmě též vědomostech...“ (2006, s. 147 až 148).

Rozhovory, které trvaly v průměru 70 až 150 minut, nebylo možno - pro rozdílnost stanovisek respondentů - uskutečnit na jednom a vůbec už ne optimálním místě. Musela jsem proto improvizovat. Proběhly v mém bytě (1), v bytě respondenta (1), v kavárně (3) a na pracovišti učitele (1).

3.1.5 Způsob zpracování dat

Každý rozhovor jsem nejdříve převedla do textové matrice - s transkripční redukcí do plynulejší podoby - a v prepisech pak jeho podstatné segmenty přiřazovala k dílčím tématům připraveného komunikačního schématu (viz 3.2.1 až 3.2.3). Pokud šlo o nestrukturované části rozhovorů, tedy o volné výpovědi informantů obsahově se vymykající původním představám, podrobila jsem je otevřenému kódování a na základě významové blízkosti je seskupila a vytvořila z nich některé nové kategorie. Ty jsem pak ex post vložila do zpracovávaného paradigmatického modelu (Miovský, 2006, s. 205 až 210).

3.2 Interpretace dat

Zjištěná data jsou strukturována podle výzkumných otázek do tří celků a doplněna přímými citacemi respondentů. Kategorie A zpracovává názory informantů na romské etnikum, kategorie B názory na romské žáky, na jejich odlišnosti a na jejich vzdělávání a kategorie C hodnocení vlastní pedagogické činnosti informantů a kompetence k němu.

3.2.1 Kategorie A: Názory na romské etnikum

Subkategorie A 1: Romové a jejich pozitivní stránky

Trochu provokativní téma zařazené hned na úvod rozhovoru většinu informantů překvapilo. Odpovídali lakonicky a úsporně. Uváděli temperament, spontánnost a „velké srdíčko“ (R 2, R 3), také etnické tance, zpěvy, hudební projevy, muzikantské nadání (R 1, R 2, R 3, R 5, R 6), celkový optimismus a soudržnost rodiny (R 4).

Subkategorie A 2: Romové a jejich negativní stránky

O nežádoucích projevech etnika se respondenti rozhovořili mnohoslovně. Nebývale otevřený informant R 2 v dlouhém monologu odsuzoval zejména nepostačující hygienu, zanedbávání dětí, prostituci romských žen, konzumaci drog, nevzdělanost dospělých a vůbec rizikový životní styl. Hovořil se zcela nedůstojným slovníkem a s vyloženě rasistickým podtextem - nejvýraznější antiromské projevy respondenta v DP raději zamlčuji. Jeho citaci zařazuji úmyslně delší, aby jeho přístup více vynikl. Mimo jiné řekl:

„Romové dospěli do stádia, kdy se s nima vůbec nedá existovat. Mně se navolí krev do hlavy, jen si na ně vzpomenu. Každý Cigán je nebezpečnej psychopat a pokud nekrade, to je už jiný živočišný druh. Co bych k tomu říkal, všechno víme, je to dobytek. A s tím vyčleňováním, to oni se sami vyčleňujú, ten sociokulturní základ tam není. Musí pak

spadnout do pahodnot. Pamatuju si třeba, že olašský prasnice, už před takovými 20 lety, dělaly prostitutky v cen-tru Brna, viděl jsem je tam pohybovat. Naštěstí věděly, že ve slušným podniku nemaj co dělat. Ty nomádi mají jen samý práva a nemaj povinnosti nebo se po nich nechtějí. Ho-lomkovo stěžování v Gendalu nebo kde všude, že už nelze kočovat, to je stejný, jako bych lomil rukama, že už nemůžu lovit mamuty. Oni jsou prostě v pozici těch ublíženejch, kerejm se musí dávat. A ono je jim velmi dobře, protože se to dá všechno vyřešit tím, že ten bilej je bekanej a za všechno vodpovídá. Sice dostanu od něj ty sociální dávky, ale je hnusnej, a tak si můžu do něho kopnout.“

I ostatní reakce byly spontánní, rychlé, doprovázené afektivním zabarvením. Informantka R 5 zase velmi expresivně a v náznaku i v rasistických souvislostech rozvedla a odsoudila romský život na sociálních dávkách, zdůraznila bludný kruh fyzické i sociální reprodukce etnika, a nepřímo i jeho častější kriminalitu. Její citace je opět ze stejných důvodů v trochu větším rozsahu.

„Každej romskej kluk už od dětství ví, že pracovat nebude nikdy. Najdou se sice lidi, co se snaží pomáhat, co se ukájej tím, jak maj skvělou duši. Ale Romové, aspoň většina z nich, o žádnou pomoc nestojí, z toho jim tečou slzy smíchu. Když třeba dostanou 36 tisíc s pří-davkama a sociálníma dávkama, tak proč by proboha museli ráno vstávat a dělat za devět tisíc, když takhle maj čtyřnásobek. A pokud jde o děvčata, ty se v šestnácti vdaj a začnou kvůli sociálním dávkám plynule rodit a rodit a zase rodit. Dobrý, ted' je z čeho žít. A když jim je čtyřicet pět, snaží se dál, ale už to nejde. Tak se podstrčí nejstarší dcera nějakýmu blbečkovi. Ty rodiče s nadstandardním počtem dětí se prostě množí a množí. Ale dělaj toho daleko víc. Proklikněte si stránky Ministerstva vnitra s hledanýma osobama, tam jsou ty strašidelný ksichty, ty podobný linie, inu, řekněme, našich spoluobčanů, v daleko větší míře jak Čechů. To je to, co mě na nich nejvíc s - - - e.“

Zkušená učitelka R 1 projevila naproti tomu nadhled, snahu hledat příčiny i jistý stupeň pochopení a soucitu. Uvedla, že nebude nesnášet Roma proto, že je Rom, ale pro porušování pravidel a pro jeho chování. Vyzvala ke shovívavosti a upozornila na romskou minulost zaplněnou diskriminací. *„Jako kočovníky jsme je naráz a násilně nacpali do našich podmínek. A pak jsme jim napůl udušeným zase dali všechny výhody našeho systému.“*

Tzv. „pozitivní diskriminaci“, aspoň jak je vnímána částí společnosti, zase kritizovala informantka R 3. Domnívá se, že český „sociální stát“ měří romské populaci jiným metrem

než populaci „bílé“. Všechny privilegia jako nadměrné dávky, a hlavně mimořádnou toleranci úřadů v péči o děti by Romům jednorázově vzala a přiměla je, aby se „*konečně přizpůsobili jako všichni*“.

Do jisté míry rozporuplně se pak k tématu vyjádřil informant R 6, když poukázal na horší odrazový můstek Romů, na to, že zakořeněné předsudky vůči nim živí média a že cesta ke změně bude velice dlouhá. Nicméně znovu upozornil na to, že masově zneužívají dávky a že jejich hlavní problém je nezaměstnanost, ale i naprosto chybějící chuť pracovat. Poznamenal, že se jich nemůžeme zbavit a že je proto nezbytné s nimi rozumně spolupracovat.

Subkategorie A 3: Znalosti romské historie, tradice a kultury a jejich prohlubování

Všichni informanti do jednoho přiznali, že jejich vědomosti o Romech jako o etniku jsou minimální. Například R 3 zdůraznil, že o Romech ví jen to, o čem běžně informují média, a že z romské kultury zná jen populární zpěvačku Lucii Bílou a jednu romskou pohádku. R 2 dokonce pochybnil romskou historii a romskou identitu jako celek.

Ale nejenom to. Informanti projevili i nechuť se o téma jakkoli zajímat v budoucnu. „*Myslíte ty jejich zpěvy a tak? Mám dost toho, jak furt řvou a řvou. To stačí*“ (R 5). „*Na bližší seznamování nemám ani čas, ani chuť*“ (R 3). „*Nemyslím, že by učitel měl mít o tomto etniku nějaký hluboký vědomosti. Na co se mám o nich poučovat, stejně ty svý takzvaný tradice nikdy nedodržovali a najednou lpí na takovým neuvěřitelným pseudo-právním systému s těma svýma králema, který nikdy neměli. Připomíná mi to muslimskou šariú*“ (R 2).

Subkategorie A 4: Romský soused v místě bydliště

Dotazovaní informanti takovou myšlenku jednoznačně odmítli – s jedinou výjimkou. „*Když budou normální, je mně to jedno. Když se budou chovat jako hajzlové, tak se k nim taky dobře chovat nebudu*“ (R 1).

Ostatní případné přijetí Roma za souseda ani nepodmínili. Uváděli přitom různé důvody. Informantu R 2 vadila „*nepořádkumilovnost, balkánská neschopnost vracet věci a vylouženě neslušné chování 95 % z nich*“, ale také romské televizní vysílání, které „*když se na něj člověk dívá, tak mu hrůzou vstávají vlasy na hlavě*.“ R 6 zase namítal, že „*jsou strašně hluční a všestranně problematictí*.“ R 4 zmínila vlastní zkušenost - „*...jednoho jsme měli, a to stačilo na celý život, s nikým nevycházel, dělal lidem naschvály, byl bezohledný, sobecký, nedodržoval zákony, chodil v průjezdu na záchod*.“ Vlastní příběh vylíčila s nepo-

tlačovanou manifestací emočního prožitku a se zbytečnými vulgarismy rovněž R 5, která ale upozornila i na to, že poznala jednu romskou rodinu pečující vzorně o byt, vlastní děti a vztahy se sousedy: „*Do baráku, kde jsem dřív bydlela, se nastěhovala romská partaj. Sedum lidí do bytu 1 plus 1. Chodili přes naše schody, blili na rohožky, chlastali, kouřili trávu, hrozný hygienický pravidla a furt jen řvali a řvali. Takovej nádhernej barák to byl! Žít s náma v jednom domě ale nechtějí ani Romové sami, aspoň část z nich. Tenhleten je Gádžo, vetřelec a nepřítel, dávej si bacha, není náš, je to bílá k - - - a.*“

Subkategorie A 5: Romský partner mého dítěte

Informanti téměř unisono vyjádřili jednoznačný a rozhodný nesouhlas a snahu budoucí partnerské rozhodnutí zvrátit, ale současně i rezignaci v případě, že by přemlouvání vedlo do slepé uličky. Pouze informantka R 1 se negativně nevymezila, předpokládanou nevůli pouze změkčila konstatováním, že „*nadšená bych nebyla, protože bych věděla, že to nebudou mít vůbec jednoduchý.*“

Subkategorie A 6: Společné vzdělávání vlastního dítěte s dětmi romskými

Absolutní souhlas bez podmínek byl osamělým názorem R 5, která poukázala na to, že její dítě se v multietnické třídě vyučuje, že je to v pořádku a že je s tím spokojená.

Ostatní informanti byli rovněž pro společné multietnické vzdělávání, ale za určitých předpokladů. R 2 ke svému „ano“ jen v obecné rovině připojil, že by romské děti měly být přiměřeně socializované a měly by se přijatelně chovat. K svému výroku dokonce - v jistém smyslu nekoherentně vzhledem k ostatním postojům - dodal, že „*proti jinejm dětem nic nemám, naopak, poznat jinej životní styl je pro naše děti přínos.*“

R 3 zase uvedla, že pokud by si mohla vybrat, jestli její dítě půjde do třídy, kde jsou třeba tři romští inkluzivní žáci, tak bude určitě proti, protože „*v takové třídě se učitel nezastaví, v žádném případě se nemůže odpovědně věnovat ani těm třem, ani žákům vyučovaným podle běžného vzdělávacího programu, hodina má jen 45 minut.*“

Informantce R 4 multietnická třída nevadí, ale velké rozdíly v inteligenci a ve schopnostech dětí v jediné třídě za problém považuje. Romská integrace do základního školství tedy ano, ale pro děti, které se nemohou vyrovnat se standardními nároky, by měl být vytvořen jiný systém.

R 6 v akademické rovině souhlasí, navíc dodává, že je to nutnost, že výlučný pohyb jen v akčním rádiu vlastního národa vede v dnešním globalizovaném světě do záhuby.

DÍLČÍ SHRNU TÍ - KATEGORIE A (první výzkumná otázka)

Většinový názor informantů na romské etnikum, jak vyplývá z hodnocení jednotlivých výpovědí, je negativní. Nepochybně se v tomto směru uplatňují i tlaky, kterým jsou učitelé permanentně vystaveni a které vyrůstají z distančního, plošně rozšířeného protiromského vztahu majority.

V některých případech mají však tyto názory silný předsudečný, xenofóbní a etnicky nesnášlivý obsah. Mimo jiné o tom svědčí odpovědi v subkategoriích A 4 (romský soused) a A 5 (romský partner), zkoumajících dvě otázky z Bogardovy škály sociální distance (Hayesová, 1998, s. 113), která se sice už nepovažuje za zcela spolehlivou, ale spolu s výpověďmi v dalších subkategoriích základní a spolehlivou představu vytvořit umožňuje. Předsudky totiž zřetelně ovlivňují i výroky vztahující se k dalším tématům. Při popisu negativních stránek Romů (subkategorie A 2) se navíc objevují i přezíravé a pohrdlivé postoje (R 2 a R 5), ale i výroky věcně nepravdivé a zcela mimo realitu, například zpochybnění historické existence romské tradice (R 2 v subkategorii A 3).

Optimismus nevzbuzuje ani otevřené přiznání k minimální znalosti romské kultury a romských tradic a neochota se v tomto smyslu vzdělávat (A 3). Svědčí o tom, že jeden ze základních předpokladů úspěšné pedagogické práce s romskou mládeží informanti nenaplňují. Tato skutečnost však není jen projevem zcela zásadní profesní nedostatečnosti, ale i dalším důkazem etnické nerovnováhy a nevhodné majoritní dominance.

Vycházíme-li tedy z toho, že výroky informantů přímo, ale i podprahově vyjadřují chápání romské skutečnosti a s ní související myšlení a cítění některých pedagogů vzdělávajících a vychovávajících romské děti, pak jde o zjištění indukující minimálně pochybnosti o úplné funkčnosti školského systému, ale především pochybnosti o dohlednosti multietnického vyrovnání.

Na druhé straně však někteří informanti ve svých výpovědích projeví i dílčí nadhled, pochopení a snahu po hledání příčin (zejména R 1). Ale nejenom to. Data posledního tématu (subkategorie A 6) zjišťující názory na výuku vlastních dětí v etnicky heterogenních třídách se sice již dotýkají romského vzdělávání, tedy následující části DP, ale svým přívatním rozměrem současně verifikují či spíš by měla verifikovat předchozí stanoviska respondentů. Ale je tomu tak jen zčásti. Všichni informanti do jediného totiž multietnické vzdělávání vlastních dětí připouštějí, i když s podmínkami, ale bez neoprávněných protiromských zobecnění a zjednodušení. Někteří dokonce překvapivě, svým způsobem

nepochopitelně a nekonzistentně s předchozími výroky - ovšem v souladu se svou pedagogickou profesí. Oddělují tak, aspoň deklaratorně, vztah k dospělým Romům od vztahu k jejich dětem (R 5, a zejména R 2). I když - u některých z nich - jde přece jen o nevy-mýtelný vzorec chování, jak je to v zeslabené míře zjevné z jejich výroků v následující kategorii B.

3. 2. 2 Kategorie B: Názory na romské žáky, na jejich odlišnosti a na jejich vzdělávání

Subkategorie B 1: Předškolní vzdělávání

Všichni informanti bez výjimky a vcelku podle očekávání ocenili úlohu mateřských škol, resp. přípravných tříd zřizovaných u některých základních škol, které se zatím v rodinách znojemských Romů většinově neuplatňuje. Zatím ještě neobligatorní preprimární edukace má podle nich velkou důležitost a prospěšnost speciálně u těch romských žáků, kteří potřebují dohnat vývojové zpoždění hlavně v oblasti hygienických a vůbec sociálních návyků (R 2, R 3), dále v oblasti komunikace, v níž používají nedokonalý český etnolekt (R 1, R 4), ale i v oblasti obvyklých vědomostí a dovedností svého věku (R 4). Na vyšší socializační úroveň romských předškoláků v porovnání se situací před cca dvaceti třiceti lety upozornil informant R 6.

Subkategorie B 2 : Etnolekt češtiny

Stanoviska informantů k tématu byla opět vcelku shodná. Vesměs přiznali, že jde o nepřehlédnutelný handicap dětí přicházejících do první třídy s nedokonalou znalostí češtiny, navíc s omezeným jazykovým kódem, který jim předala velkorodina s nižším i nízkým kulturním kapitálem. Někdy neumí ani romštinu, protože ji neovládají rodiče (R 1, R 4). Nebo - spíš ale výjimečně u olašských dětí - nastupují do školy sice se znalostí rodného jazyka, ale jen s minimální schopností komunikovat česky. Ve vyučování pak nestíhají (R 4). „*Tohle je podle mě velkej problém. Nastoupí do první třídy a koukaj jak datel, co to melou všichni okolo*“ (R 5).

Dva informanti sdělili vlastní názor na příčiny problému. Spočívá podle nich v tom, že „*Romové s námi žijí už dost dlouho na to, aby se jazykově přizpůsobili*“ (R 3) a že „*jazyková nepřipravenost by neexistovala, kdyby se rodiče snažili, nevidím důvod, proč bych se měl přizpůsobit tomu, že maj nějakej svůj jazyk*“ (R 2). Naproti tomu R 6 srovnával

jazykovou vybavenost romských žáků s dobou před dvaceti lety a konstatoval, že v tomto smyslu došlo k výraznému zlepšení.

Subkategorie B 3 : Spolupráce rodiny

Účast romských otců a matek na rodičovských schůzkách je podle respondentů nulová.

Někdy se zvou individuálně, pokud je větší problém. Pak podepíší, že řádné rodičovské sdružení absolvovali (R 5). *„Dřív jsme je odchytili na náměstí nebo je prostě potkali a vyřídilo se to. Dnes to tak nejde. Pokud je ze závažných důvodů do školy dostaneme, pak obyčejně nejsou v nejlepší náladě, bývají arogantní, agresivní, křičí a vždy stojí za svým dítětem, i když udělá něco špatného. Pro ně je dítě úplně všechno. V poslední době je to stále horší a horší“* (R 3). Podobně se vyjádřili i R 2 a R 4.

R 1 zase upozornila na to, že účast romských rodičů na třídních schůzkách z prospěchových důvodů nepovažuje vůbec za nutnou, protože velké většině rodičů je právě prospěch lhostejný. *„Přijdou ale okamžitě, když mají pocit, že se na jejich dětech páchá křivda nebo když hoří, to znamená, když hrozí odebrání dávek.“* Zkušený informant R 6 zase zdůraznil důležitost efektivní psychologické motivace rodičů odmítajících pravidelnou spolupráci se školou. Podle něj ji významně podpoří předchozí pochvala a uznání.

Reakce na poznámky v žákovské knížce. S tématem se respondenti vypořádali jednoduše. Nikdo z nich je romským dítětem ani nepsal, ani nepíše, snad jen ve velice výjimečných případech. I tak je ovšem *„reakce naprosto žádná“* (R 1). *„Je jim to úplně jedno, maximálně řeknou před dítětem, že ten učitel je blbec“* (R 6).

Návštěvy učitelů v rodinách problematických žáků se z hlediska zkušeností informantů výzkumu uskutečňují jen sporadicky, dříve byly častější. Vyjádřil se k tomu například R 2, který uvedl, že před cca dvaceti lety je navštěvoval především kvůli nepřítomnosti žáků na vyučování. Přiznal, že v té době občas i nějaké neomluvené hodiny likvidoval, pokud ovšem žák začal do školy zase pravidelně chodit. *„Ono to šlo ještě tak nějak lidsky. Dneska představa, že by jim člověk měl lízt do bytu, je pro mne děsivá. Jsou agresivní a mají jistotu, že jim projde cokoli.“* Analogicky se vyjádřila i R 5: *„Také jsem chodila do rodin, zhruba ve čtyřech případech, bylo to dost drsný, ale pro jistotu jsem to předem oznámila kolegyním, aby mě nenašly zabodnutou.“*

R 6 připustil několik návštěv, ale výhradně v doprovodu sociálního pracovníka. R 1, R 3 a R 4 v žádné romské rodině nikdy nebyly. Měly strach a okolí je od toho odrazovalo. R 4 je navíc přesvědčena o tom, že není vhodné narušovat soukromí rodiny.

Reálné možnosti rodičů pomoci dětem v domácí přípravě. Většina informantů se shodla na tom, že jsou malé, často nulové. R 2 konstatoval, že „čtení, psaní a počítání jim jde mnohem hůř jak jejich vlastním dětem, tak jakápak pomoc.“ R 1 přiznala, že skoro nedává domácí úkoly, protože je to zbytečné.

R 3 k tématu uvedla, že sice nelze generalizovat, že jsou někteří rodiče, u nichž zájem o školní výsledky jejich dětí je zřetelný a živý, ale pomoci dítěti v učení a domácí přípravě mohou jen v prvních dvou třech třídách ZŠ, dál už obvykle nejsou schopni. R 6 upozornil na to, že romští rodiče ve Znojmě mají v drtivé většině jen základní vzdělání nevalné hodnoty, často na zvláštní škole a s docházkou ukončenou i v nižších třídách. Z jejich strany není zájem ani o doučování.

Subkategorie B 4 : Nepřítomnost ve vyučování

Podle části informantů se právě záškoláctví bez vědomí rodičů objevuje dnes už velmi zřídka, podobně jako záškoláctví spojené s jejich klamáním. Významně totiž ohrožuje vyplácení sociálních dávek, které jsou často jediným příjmem rodiny (R 4, R 1). Na jeden takový případ ale upozornil R 6: „Měli jsme případ žáka, který měl tisíc neomluvených hodin. Katastrofa. Problém nebyla schopna řešit ani naše škola, ale ani Město Znojmo, protože byl z jiného kraje. Tam ten případ nakonec nechali být bez sankce.“

I když hrozba odebrání dávek je významným stimulem pro to, aby rodiče do školy děti posílali a aby jejich docházku pohlídali (R 2), přesto někdy přece jen vzniknou potíže. Řešení pak z romské strany bývá i násilné. Na jednu takovou zkušenost se znojemskými Olašskými Romy upozornila informantka R 5 (opět - pro lepší pochopení - vkládám delší citaci):

„To dobře znám. Styk s rodinou, obrušování hran, přesvědčování, líbezný přístup, aby rodiče pochopili, že to myslíme dobře a že 250 neomluvených hodin jejich dítěte je trochu problém. A pak následují věty od rodičů jako ty p - - o z - - - - - á, jestli ty hodiny neomluvíte, tak tě zabiju. Mně se to stalo, počkali si na mě před školou, bylo jich osum, a že to musím nějak udělat. A pohrozili břitvou. Břítvy tam lítaj na všechny strany. No a v ředitelně jsem pak byla šeptem vyzvaná, abych měla na mobilu připravené číslo 158 a

v případě potřeby ho bez váhání zmáčkla. Jupííí... Prostě pokud nad nima visí Damoklův meč a akutně hrozí snížení příjmů, teda menší dávky nebo dokonce odebrání dětí, reagujou hystericky, agresivně a někdy i velice brutálně.“ Jinými slovy, ale podobně reagoval na problém i R 2, který zdůraznil přesvědčení typické romské rodiny, že „*když bude náležitě řvát a vriskat, tak se ty neomluvené hodiny anulujou*“.

Větší výchovnou potíží je však záškoláctví s vědomím shovívavých rodičů, kdy otec nebo častěji matka podepíše omluvenku nepodloženou relevantním důvodem. „*Ty omluvenky, to je z větší části formalita, uhýbání a výmluva, pokaždé z toho uměli vybruslit. Potvrzení lékaře sice platilo a platí, ale naše doktorka, ta podepsala všechno i zpětně*“ (opět R 6). A pokud rodiče zjistí, že se jejich dětem neoprávněné krytí jejich nepřítomnosti začíná tolerovat, zkoušejí to stále s větší intenzitou (R 1).

V případě, že ale neomluvené hodiny nebo hodiny omluvené jen formálně, se zřetelným podezřením na podvod, dosáhnou neakceptovatelné výše, obrací se škola na znojemskou pobočku Českého úřadu sociálního zabezpečení, která by měla zjednat nápravu. Bohužel však, jak shodně potvrzuje R 3 a R 6, tato instituce se odhodlá ke konkrétní sankci jen výjimečně. „*Problém je to velký. Řešit by ho měly sociálky, ale kdepak. Oznamujeme jim absence, ale tím to skončí. Aby došlo k odebrání sociálních příspěvků, to se skoro neděje. Není to orgán, kterej funguje, jak má*“ (R 3). „*Úředníci ze sociálky, kteří by měli ty problémy řešit, z nich mají velký strach, protože pokud by moc tlačili na pilu, nikde se nedovolají. Rodiče prostě křikem, řevem a agresí dosáhnou všeho. Tak je to*“ (R 6).

Subkategorie B 5 : Riziková chování ve škole

Reakce informantů na toto téma byly afektivní, zaplněné intenzivními emocemi. Všichni na prvním místě zmiňovali neadekvátní chování romských žáků k učitelům na druhém stupni ZŠ. „*Velká, velká vulgarita, drzosti, zesměšňování kantora, to ano. A tento návyk plynule přerůstá z generace do generace*“ (R 1). *Neuvěřitelný drzosti, nevybíravé vulgarity, z nichž pak vznikají konflikty. Jedna kolegyně se neudržela a dala romskému žákovi facku. Byla z toho obrovská kauza*“ (R 3). S několika vlastními příběhy se svěřil informant R 6, uvádím jeden z nich: „*Šel jsem o přestávce po chodbě k mladší učitelce, která stála u nástěnky. A přímo přede mnou ji kolemjdoucí čtrnáctiletý romský kluk plácnul přes zadek. Nejradši bych ho v tu chvíli zabil.*“ Informantka R 3 zase poukázala na rodičovský korektiv tohoto chování a na jeho nevhodnou motivaci. Podle jejích zkušeností se část romských rodin

vcelku snaží největší excesy tlumit, ale jen proto, že docházka školy je povinná: „Dobře, do toho učitele se můžeš úplně klidně strefovat, ale jenom tak, abys tu školu mohl dokončit.“

Nikotin jako zvlášť nebezpečný faktor školní existence romských dětí zmínili informanti R 2, R 4, R 1 a R 6. „Chlapců kouří od dvanácti třinácti let velká většina. Aspoň občas“ (R 6). Podle R 5 se ve škole vyskytuje i konzumace měkkých drog: „Často hulej trávu, někdy na záchodech, marjánka je cítit. Bohužel nemůžu mít v hrsti THC a ty mi na to chlapče pěkně plivni.“ S poměrně výjimečnou zkušeností se v tomto směru svěřil informant R 6, který se během vyučování potýkal s evidentně zdrogovaným žákem: „Dělal v hodině úděsný divadlo, byl bez sebe, tak jsem ho vyzval, ať se mnou jde do kabinetu, ale řekl, že s takovým debilem nepude.“

Rizikovým projevem je i psychické, a někdy i fyzické omezování nebo týrání slabších. Není úplně výjimečné, jak potvrdili informanti R 1, R 2 a R 5. V tomto smyslu hodně záleží na struktuře třídy, přesněji na jejím etnickém kvantitativním rozměru. „Šikanu jsem zaznamenala, když jsem učila dvě romské děti ve třídě. Ale v jiném případě, na druhém stupni, když byla Romů ve třídě většina, jsem prožila i šikanu proti „bílým“ (R 1). Opět rozsáhle se k tématu vyjádřil informant R 2, který trvale identifikuje pouze násilnou dominanci romských dětí směřující k žákům neromským: „Většina bílejších děček z nich má strach, oni fungují jak jednolitá masa.“ Příčinu vidí v deformovaném prosazování lidských práv ze strany Evropské unie, Evropského soudu pro LP a českých nevládních organizací favorizujících Romy na úkor většinové populace. Tato politika „se vsakuje“ do romských rodin a jejich prostřednictvím i do romských dětí. Řešení vidí v důsledném oddělení majority a minority, a navíc i v důsledném a rovnovážném rozptýlení Romů po území celého státu. „Odghettizování“ však, jak sám bezradně přiznává, není realizovatelné.

Specifickým fenoménem a z hlediska dalšího vývoje romských žáků i do jisté míry rizikovým je chorobné lhaní. „To patologický lhaní, to je v nich od malička a často bez důvodu. Sami to nevnímají jako něco špatného, mají jinou morálku, možná je v tom trochu i ten historický boj s masou bílých, maj to prostě tak nastavený. V zásadních věcech se ale snaží pravdu mluvit“ (R 1). Tento názor podpořili informanti R 3, R 4, a zejména R 2, který v delší samomluvě označil lhaní za „druhou přirozenost a spíše bájevitost“ a zdůraznil, že romské děti žijí ve zcela jiném světě, v němž se fikce mísí se skutečností a že obyčejně nedeformují pravdu proto, aby získali prospěch, „oni to tak prostě cítí“.

Subkategorie B 6 : Riziková chování mimo školu

Z tvrdých drog se občas užívá alkohol, hlavně u chlapců v pubertě (R 4), i když se zdá, že méně jak u majority (R 2). Další psychoaktivní látky z této kategorie nejsou mezi romskými žáky ve Znojmě příliš rozšířené, aspoň zatím, ale riziko reálně existuje (R 5). Detailnější pohled na cenové relace drogového trhu poskytl informant R 2: „*Ono je to poměrně drahý, pervitin třeba pětistovku jedna dávka, šlaha heroinu okolo tisícovky, u těch dětí proto ne. Dospělých Cigánů ve Znojmě jsou samozřejmě na heroinu mračna.*“

Informanti ještě zmínili rizikové gamblerství, na němž závisí stále více romských adolescentů, a i další činnosti, umožňující snadný a rychlý zisk (R 6 a R 2). Jednou z nich jsou drobné podvody a krádeže vytrvale doprovázené lhaním, k nimž je - hlavně v některých olašských rodinách - nabádají i dospělí (R 5, R 6 a R 1). „*Mýho syna okradli a ohrožovali ho přitom nožem*“ (R 1). Informant R 2 uvedl, že se také jezdí krást do Brna: „*To udělej tejden neomluvenejch hodin a vidíte je pak na ulicích, tahaj toho smrkanca za sebou, schovávaj se za něho a tamhle prodávaj po nádraží ukradený voňavky. S děckem je to lehčí.*“ S neobvyklou zkušeností se svěřila informantka R 3: „*Ztratila se peněženka, šílené vyšetřování, našla se u mě v kabelce a nikdo nechápal, jak se tam mohla dostat. Dali ji tam moji žáci, testovali si mě. Byli velmi šikovní a to chodili do druhé třídy – uměli to od rodičů, kteří byli kapsáři.*“

Subkategorie B 7 : Chudoba rodin

Situovanost znojemské romské komunity posuzovali informanti především z hlediska svých školních zkušeností s romskými dětmi. Tedy například i optikou školních svačín, které označili za nepřiměřené a bohaté. „*Brambůrky namáčené do Nutely a k tomu litr Coly. Některé děti dostávají stovku na svačinu a den a všechno dokážou utratit*“ (R 5). „*Bohatýrské svačiny si kupují cestou ze školy a opravdu, často jsem kroutila hlavou*“ (R 3).

Podle informantů je příčina v mimořádném vztahu rodičů k vlastním potomkům, ale hlavně v jejich životním stylu ukotveném v přítomnosti (R 4). „*Nosili třeba neuvěřitelný svačiny, ale když dobrali sociálku, tak skoro nic. Ale dokázali se spolu rozdělit. Když máme, tak holaj duša, a když nemáme, nedá se nic dělat*“ (R 1). „*Mají třeba třicet tisíc sociálky, беру to, v rodině je hodně lidí. Ale nakoupím, týden žiju jako King a pak jdu žebrat. Nebo spíš něco jinýho*“ (R 5).

R 3 v této souvislosti poukázala na zažitý mechanismus zvyšování příjmů romských rodin, s nímž přišla několikrát do styku. Pokud nevystačí dávky, matka po porodu prohlásí, že se o dítě starat nemůže, protože „*není sociálně zdatná*“. Tak ho osvojí její matka. Všichni pak žijí dál ve společné domácnosti a „*babička dostane na osvojené dítě osum tisíc plus přídavky*.“

Všechny názory byly jednotné v tom, že velká většina znojemských romských rodin není vyloženě chudá (R 1, R 2, R 3, R 4, R 5, R 6). Na hory a na výlety sice děti skoro neposílají, ale nikoli z finančních důvodů. Je to především proto, že to nepovažují za potřebné a užitečné (R 1 a R 2). „*Rozhodně tady ve Znojmě nejsou takoví, že by neměli co do huby*“ (R 2). „*Ve velké většině nejsou chudí. Často mají dobré zajištění, slušné kapesné, někdy bohatýrské jídlo a pití. Jak je to možné, nevím*“ (R 6). „*Já si nemyslím, že by měli míň peněz jak my, mají jich víc, podívejte se třeba na ty jejich okázalý pohřby*“ (R 4). K tomu R 1 připomněla vyšší cenovou úroveň tzv. chytrých mobilních telefonů, které z prestižních důvodů vlastní nemalá část romských dětí, i když jsou jejich rodiče nezaměstnaní a pobírají sociální dávky: „*O to víc pak dělaj haury a házej ramenama, jaký jsou skvělý a báječný. Chtějí se nám tím vyrovnat, ale námi v podstatě pohrdaj, na řadu učitelů se dívaj jak na spodinu*.“

B 8 : Specifické psychosociální odlišnosti

Nedostatečné ovládnání citových projevů

K tématu se vyjádřili všichni informanti. Shodli se na tom, že emocionalita romských dětí je značná, že na podněty reagují bouřlivě a bez záchranných brzd. „*Když oni jsou takoví herci. Samý hysterický rádoby záchvaty. A když pláčou, tak aby to vypadalo, že umíraj. Ale to všechno je jen póza. Maj to tak nastavený*“ (R 1). „*Ty vypjatý deficit chování - to je jenom divadlo*“ (R 4). „*Jejich temperament je jednoznačně výraznější, emočně labilnější jak u českých dětí. Dávají to najevo, je to v nich. Jsou na to i hrdí. Když se ale dostaví problém, s nímž si neví rady, řeší ho výbuchem a křikem a tím pádem se vyhnou řešení. Emoce převýší racionalitu*“ (R 3).

Informant R 6 zase vypověděl, že výbušné emocionální excesy jsou časté a že se projevují slovní agresí, někdy i fyzickým napadáním. Naopak si ale myslí, že jejich objektivní ovladatelnost - zejména v pubertě a adolescenci - bývá nízká. R 2 zase připomněl, že mezi sebou se romští žáci ovládají s větším úspěchem jako při komunikaci s majoritou.

Snížená inteligence

Názor na srovnatelnou hodnotu romské inteligence, rovnorodou s inteligencí „bílé“ většiny, byl až překvapivě jednotný. Všichni informanti odmítli obecně tradované přesvědčení, že romské děti jsou v tomto směru handicapované, ale současně poukázali na to, že není možné pojem inteligence chápat v jeho rigidní a nevystihující podobě, ale jako členitý soubor různých schopností. V některých směrech se sice u romských dětí jeví jako nižší, v jiných jsou zase minoritní žáci disponovaní lépe jak děti „bílé“ většiny.

Detailněji se k tématu vyjádřila informantka R 3, která připomněla rozmanitost psychologických pohledů na člověka a související testy inteligence měřící například čtenářské dovednosti, grafický projev, slovní zásobu, sociální kompetence, emoční inteligenci, výkonový potenciál, ale také třeba praktické schopnosti: *„Teprve pak v té komplexnosti můžeme o inteligenci hovořit.“* Informantka R 1 zase upozornila na zatěžující vliv nedostatečně stimulujícího rodinného prostředí zpomalujícího vývoj. Poněkud bizarně a osamoceně stojí stanovisko informanta R 2, který vypověděl, že *„...nejsou hloupější, měl jsem i řadu nadaných žáků. Ty výsledky výzkumů, že Romové míň chápou, jsou ale všechny na vodě. V tom hraje roli jejich programová plogramotnost, kterou si vysloveně pěstují. Tím to tomu bílému nandám, tím ho ale n - - - u.“*

Některé další psychické determinanty

Část informantů se shodla na tom, že pro romské děti je typická menší schopnost se dlouhodoběji a koncentrovaněji soustředit, zejména na druhém stupni ZŠ, tedy ve vyšším věku, kdy přichází tzv. „volání krve“ (R 1 a R 6). *„Nevydrží sedět na zadku víc jak půlhodiny, to opravdu maximálně, musím rychle přejít na něco jinýho nebo je i zabavit hrou“* (R 1).

Podle R 3, R 2 a R 6 je pro romské žáky typická pohodlnost, nesoustavnost a slabší volní autoregulace, a právě tak vyhýbání se odpovědnosti, které se opět zvyšuje s nástupem pubertálního období. *„Jsou jednoznačně pohodlnější, podstatně méně důslední, línější jako žáci “bílí“. Nechce se jim. Přesně ví, jak se vyhnout povinnosti a co si mají zapamatovat, co se jim rentuje a co ne“* (R 3). *„V minulosti se museli vyrovnávat s dlouhodobou nepřízní osudu a tak logicky hledali, jak se věcem vyhnout“* (R 6).

Pokud jde o paměť a abstraktní myšlení, byly názory různé. Například R 1 uvedla, že *„biflování doma nejsou vůbec schopni, z knih se skoro neučí, ale tím nechci povědět, že by*

měli špatnou paměť, naopak. V mladším věku jim jde velmi dobře i matematika, všechno převádějí na peníze, i když slovní úlohy nezvládají vůbec.“ Do jisté míry proti tomu stojí zkušenost R 2: „Mám pocit, že hlavně mechanickou paměť mají mizernou, třeba na dějepis nebo na jazyky.“

Informant R 6 se jako zkušený učitel zamyslel nad problematikou psychosociálních odlišností romských žáků od žáků neromských z širšího hlediska a trochu hlouběji. Uvedené zvláštnosti či spíš dispozice k jejich vytváření nejsou podle něj příčinou většinové školní neúspěšnosti etnika. Na vině je nepostačující vliv rodiny a slabá socializační úroveň dětí před jejich nástupem do škol, takže *„je někdy až s podivem, že jsou, jací jsou“*. Zpoždění pak už v průběhu povinné školní docházky nemohou nikdy dohnat. Příčina je však i v hodnotovém systému romské komunity, v níž majoritní vzdělání není obvykle příliš ceněno, ale i v tom, že *„společnost nevytváří odpovídající podmínky pro jejich existenční uplatnění, zaměstnavatelé je nechtějí, takže na druhou stranu se člověk ani nemůže divit, že rodiče svoje děti nabádají, aby na školu kašlali.“*

Subkategorie B 9 : Smysl a účinnost integrace a inkluzivního vzdělávání

Informanti se nejprve vyjadřovali k dřívějšímu masovému zařazování romských dětí do základních škol praktických. Konstatovali, že většina romských rodičů to přímo vyžadovala bez ohledu na schopnosti a inteligenci svých dětí. Bylo tomu tak proto, že na děti v nich nebyly kladeny velké nároky a že do nich chodilo hodně jejich vrstevníků. Nebyla v tom tedy podle nich žádná diskriminace (R 6, R 2, R 3, R 5). Dotazovaná R 5 dokonce ve dvou případech marně přesvědčovala rodiče, že jejich děti jsou chytré a zvědavé a že by měli do školy běžného typu přejít.

Integraci romských dětí nejsou informanti vůbec nakloněni (R 6, R 3, R 1, R 4, R 5). R 1 například řekla: *„Větší část romských dětí nemá na začátku školy základní dovednosti a návyky, dělá jim problém komunikace a vyjadřování a psaní, neměla prostě ze strany rodiny dostatek vhodných pozitivních vlivů a podnětů a tak je nerozvinutá a trpí pseudomentální retardací. I když to jsou žáci inteligentní a na normální základku by měli, jednoznačně patří do speciálního školství“*.

S návrhem řešení obhajujícím alternativní vzdělávání se svěřila informantka R 3. Doporučila, aby většina takto znevýhodněných romských žáků absolvovala první stupeň školy mimo vzdělávací mainstream, v němž by se mimo jiné vyrovnal socializační deficit, a pak

aby - po testech způsobilosti - přešly do ZŠ běžného typu, ale o třídu nebo dvě níž. Tím by se do základního školství bez potíží integrovali.

Stejně téma glosoval R 6: *„Plošná integrace je krokem zpět a hrubou chybou, většina romských žáků patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v běžném školství nemají co dělat. Jak jenom v těch normálních základních školách fungují, to si teda z pohledu speciálního pedagoga opravdu nedokážu představit.“* Dále dodal, že by bylo žádoucí, aby stát méně hleděl směrem ke Strassburgu a k jeho rozsudkům a místo toho věnoval více pozornosti společenské integraci dospělých Romů, především jejich zaměstnanosti.

Silný integrační trend současnosti trvající již několik let přinesl určité zkušenosti. Vlastní názor na ně vcelku shodně přiblížily informantky R 3, R 1 a R 4. Vzhledem k aktuálnosti a důležitosti tématu stručně přiblížím každý z nich. Například R 3 uvedla: *„Když dneska přijdou nedostatečně informovaní rodiče do tzv. poradny, dítěti se napíše normální škola a rodiče jsou více méně přinuceni k souhlasu, i když na ni nemá. Stává se, že pak třeba ten nebožák v sedmé třídě pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu třetí třídy. V devítce ale neumí počítat ani do sta, ale integrace jsme dosáhli. Za cenu, že jsme vyprodukovali anafalbeta a ten pak v životě neobstojí. Jde ale přece v první řadě o integraci a inkluzi sociální, pracovní a vůbec životní, kterou přece jen to zatracovaný speciální školství těmhle dětem plus minus vždycky zajistilo.“*

K tomu R 1 uvedla příklad učitele vyučujícího 28 žáků ve třídě. Z tohoto počtu jsou *„tři integrování“*, které si asistentka pedagoga odvádí pravidelně do kabinetu a prostřednictvím individuální vzdělávací strategie usiluje o výsledek. *„Nakonec ale zůstanou skoro negramotný. V tomto smyslu je učitel zásadním způsobem ovlivnit nemůže. Degradoval na úroveň pohůnka.“*

Zkušenost R 4 pracující bez asistentky je obdobná: *„Mě to úplně vytáčí. Děcka s IVP jsou hrozný chudáci. Mám teď ve třídě dva retardy, z toho jednu romskou holku s LMP, ale ona se ani pořádně nepodepíše. A myslíte, že se naučí násobilku? Vymýšlím krkolomný činnosti, aby dostala lepší známky, abych jí trochu povzbudila, protože kdybych ji nezohlednila, bude to nejvýš za čtyři nebo spíš za pět. Ale vyleze s trojkama, protože my jí budeme furt zvýhodňovat. Dřívější systém byl dobrej, tyhle ti chudáci děcka prostě patří do praktických škol. Ty se ale maj rušit. Koho ta inkluze dřív ubije? Ty miň disponovaný nebo ty normální nebo učitele?“*

Udivující názor prezentoval opět informant R 2, který prohlásil, že pojmy integrace a inkluze jsou pojmy nesmyslné a že si na ně odmítá hrát. Dodal, že romské děti mají stejnou inteligenci jako děti neromské, že nemají žádné zvláštní vzdělávací potřeby a že není žádoucí, aby respektoval jejich individualitu, protože jsou zapojeni do kolektivního vyučování, které je individuality nutně zbavuje.

Subkategorie B 10 : Romský asistent a jeho role

Stanoviska informantů byla rozdílná. Někteří tuto pedagogickou profesi problematizovali nebo i odmítali (R 2, R 3). Tak R 3 argumentovala tím, že na škole, kde učí, svoje poslání romští asistenti neplní a neosvědčili se ani ti z řad samotných Romů. Dodala, že *„ta funkce je zbytečná a nesmyslná a stejně vznikla jen proto, že přišly nějaký dotace z EU.“* Informant R 2 zase téma ironizoval otázkou *„proč není třeba taky psí asistent nebo asistent chovu vepřů“* a - v souladu se svými předchozími radikálními tvrzeními - funkci asistenta odmítl, především proto, že je v rozporu s rovným přístupem ke vzdělání.

Na druhé straně R 5, R 1 a R 6 zastávali opačný názor. Informantka R 5, která sama jako romská asistentka pracuje, vznesla řečnickou otázku, proč právě romské děti nárok na její pomoc mají, a děti neromské, které to také občas potřebují, nárok nemají. Upozornila na to, že je to práce stresující, ale užitečná a že je při plnění pracovních povinností asistenta důležitý vztah s učitelem bez despektu z jeho strany. Při komunikaci s dětmi by se pak měl uplatňovat nejenom faktor pedagogický, ale i sociálně pedagogický spojený s trpělivostí, důsledností a přiměřeným sebevědomím.

Informant R 6 : *„Je to dobrá věc, samozřejmě, naše zkušenosti to jenom potvrzují. Asistent by se měl snažit o to, aby byl oporou žáků a aby harmonizoval často spleť vztahy mezi školou a romskou rodinou. Máme třeba zkušenost s jedním z nich, platil na romské rodiny, aby nebyly neomluvené hodiny. Chodil do rodin. Nebudeš posílat děti do školy, dobře, tak ti peníze sebereme. Mám jenom obavy, aby na tuhleto funkci bylo na všech školách dost peněz.“* Informantka R 1: *„Jeden můj romský asistent mně hrozně pomohl. Jednak informacemi, jednak v citlivé inkluzi.“*

DÍLČÍ SHRNUTÍ - KATEGORIE B (druhá výzkumná otázka)

Většina dotazovaných učitelů považuje za základní determinantu školní neúspěšnosti romských žáků - vcelku podle očekávání - jejich nedostatečnou rozvinutost, vývojové zpoždění, nižší socializační úroveň před nástupem do první třídy. V této souvislosti se uplatňuje zejména nedostatečně podnětný vliv rodiny, která je nositelkou odlišných hodnot a tradic a která tudíž nepůsobí na děti ve standardech majority. Předškolní vzdělávání, které by mohlo tento deficit aspoň zčásti vyrovnat, se aspoň podle přímých zkušeností informantů příliš nevyužívá. Negativně se v této souvislosti projevuje i částečně deformovaná čeština a nerozvinutost slovní zásoby, kterou si romští žáci přinášejí z rodin a která hraje významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu.

Ani v průběhu školní docházky většina romských rodin nespolupracuje efektivně, aspoň podle představ informantů. Problematická je komunikace rodičů se školou týkající se zejména účasti na třídních schůzkách nebo vůbec jejich jednání s učiteli o výchovných a prospěchových problémech. Pokud jde o reálné možnosti rodičů pomoci dětem v domácí přípravě na vyučování, jsou u většiny romských rodin hlavně na druhém stupni ZŠ minimální. Je to dáno především chabou vzdělaností rodičů, ale i tím, že hodnota vzdělání je v romské komunitě posazena velmi nízko a zpravidla není investičním cílem.

Spolupráce školy a rodiny se projevuje i objemem zameškaných, ale zejména neomluvených hodin. Záškoláctví bez vědomí rodičů je sice dnes už málo časté, ale nedůvodná nepřítomnost při vyučování s jejich vědomím je jevem reálným, rodinami nepřiznávaným a skrývaným. Někdy pomůže domluva, někdy romský asistent. Jestliže ale hrozí sankce a je například ohroženo vyplácení sociálních dávek, reagují podle informantů znojemské romské rodiny značně nepřiměřeně, tedy hlučnou verbální agresí a hrozbou agrese fyzické.

Mezi faktory rizikového chování některých romských žáků ve škole patří jejich nepřiměřené chování k učiteli projevující se hlavně ve věku od dvanácti let nebyvalou drzostí a otevřeným zesměšňováním. Velmi důrazně ho připomenula většina informantů. Ti dále zmínili i časté kouření starších žáků a oboustrannou šikanu závislou na etnické struktuře třídy. Specifickým, etnicky zabarveným problémem je patologické lhaní. Užívání tvrdých drog není podle mínění dotazovaných učitelů u znojemských romských žáků nadměrné - ve srovnání s žáky neromskými. V tomto směru se uplatňuje hlavně alkohol.

Jednotně se všichni(!) informanti vyjádřili k tématu chudoby romských rodin jako k faktoru znesnadňujícím školní kariéru dětí. Podle jejich mínění je jejich hmotné zabezpečení postačující, velká většina explicitní chudobou netrpí, i když existenci hájí téměř výlučně ze sociálních dávek. Ve svých tvrzeních se opírali například o výši kapesného dětí, o bohatost jejich svačtin nebo o existenci jimi vlastněných drahých tabletů.

Při hodnocení specifických psychosociálních odlišností romských žáků se informanti opět vcelku shodli. Všichni pozorují a musí se vyrovnávat s nepostačujícím ovládním emočních projevů, i když je někteří hodnotí spíše jako teatrální, na efekt vykonstruované výbušné excesy, jiní je zase vnímají jako opravdovou, etnicky ukotvenou dispozici s nízkou ovladatelností. Opět až nečekaně jednotné postoje byly na rovnorodost a srovnatelnost romské inteligence a inteligence „bílé“ většiny. K tomu ale někteří informanti poznamenali, že je třeba tento pojem vnímat a užívat v jeho komplexitě, tedy v širokém slova smyslu.

Za psychickou determinantu částečně zatěžující školní úspěšnost romských žáků označili někteří informanti sníženou schopnost dlouhodoběji se soustředit, také pohodlnost, nesoustavnost a slabší volní autoregulaci. Na abstraktní myšlení a výkonnost paměti byly názory ambivalentní.

Pokud jde o velmi aktuální problém integrativního vzdělávání a následné inkluze rámcově kodifikované novelou školského zákona č. 82 / 2015 Sb., nejsou stanoviska informantů vůbec vstřícná. Naopak, připravované změny odmítají a považují je za hrubou chybu a krok chybným směrem. Argumentují přitom zejména pseudomentální retardací většiny nedostatečně rozvinutých romských žáků nastupujících do první třídy ZŠ a jejich speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádějí, že se jim násilnou integrací a vzděláváním na školách běžného typu podle IVP dostane nepostačujícího vzdělání a že navíc budou postrádat inkluzi sociální a pracovní poskytovanou dnes školami praktickými. Argumentem rovněž byla velká zátěž učitele souběžně vzdělávajícího žáky bez znevýhodnění.

Názory na romské asistenty byly rozdílné. Čtyři informanti deklarovali, že se neosvědčili a že jsou zbyteční, dva zastávali opačný názor. Z nich první, sám zařazený jako asistent pedagoga, přitom poukázal na některé problémy své práce, druhý tuto pedagogickou roli ocenil z vlastní zkušenosti jako velmi potřebnou.

Přestože vztah informantů k romským dětem je v jádru pozitivní (viz subkategorie A 5), jejich verbální výpovědi se jako celkem vine v různé intenzitě (do jisté míry s výjimkou

informantky R 1, a snad i informanta R 6) aspoň podprahový, někdy sotva znatelný leitmotivický signál prozrazující existenci předsudků. Nemanifestuje se zdaleka tak zjevně jako v kategorii A, ale jeho existence je zřetelná. Z tohoto hodnocení se svou intenzitou vymykají některá stanoviska informanta R 2, která jsou výrazně netolerantní, xenofobní, ale často i věcně neuchopitelná. Možná je v tom z jeho strany trochu syndrom vyhoření či vyhasínání, možná jde i o vzdorovitou reakci na vážný a dlouhotrvající spektakulární spor, který měl, jak mně svěřil v průběhu rozhovoru, před časem s jednou romskou rodinou.

3.2.3 Kategorie C : Hodnocení vlastní pedagogické činnosti v oblasti vzdělávání romských žáků a kompetence k němu

K některým dílčím tématům této kategorie se nevyjadřovalo všech šest informantů, protože R 4 má s vyučováním romských žáků jen minimální zkušenosti a R 5 je asistentka pedagoga se středoškolským vzděláním.

Subkategorie C 1 : Příprava na vzdělávání romských žáků během studia VŠ

S výjimkou R 2, který lakonicky vyslovil svou spokojenost, hodnotili informanti vlastní vysokoškolské studium jako naprosto nedostačující. *„Bezprostředně po škole to byl ohromnej nářez. Kdyby nebylo výborný zavádějící učitelky, tak to teda opravdu nevím, co bych si s romskýmá dětma počala. Na fakultě byli jistě výborní profesoři, ale aspoň polovina z nich hned po vysoké začala přednášet, takže živý děcko neviděli ani z letadla. Natož třeba takovýho romskýho chlapečka v pubertě. To teda byl velkej p - - - r“* (R 1).

Podobně se vyjádřili i informanti R 6, R 3 a R 4. Například R 3 k tomu poznamenala, že zpočátku vůbec nevěděla, jak si poradit a že dokonce chtěla povolání učitele opustit. Konstatovala, že jí odborné vzdělání poskytlo jen velice nepostačující teoretický základ. Informant R 6 zase vlastní vzdělanostní deficit konkretizoval. Podle jeho názoru škola - aspoň v době jeho studia - nejenom nepředávala budoucím učitelům postačující sumu vědomostí týkající se historie, kultury a tradic romského etnika, ale především je neseznámila s reálnými potřebami romského žáka, s problémy, s nimiž se praktikující pedagog bude potýkat, a s adekvátními edukačními postupy, které by měl volit.

Subkategorie C 2 : Osobnostní a profesní kompetence

Osobnostní kompetence považují informanti za postačující. V této souvislosti zdůrazňovali hlavně vlastní schopnost řešit neobvyklé výchovně vzdělávací problémy. Odpovědi

doprovázeli svými zkušenostmi a uváděli i návody, jaké volit pedagogické metody a jak postupovat v obtížných situacích. Například recept na etnickou harmonii a edukační efektivitu spočívá podle R 1 v absenci strachu před romskými žáky, to zejména, „*protože i pouhou nejistotu poznaj a pak po vás nemilosrdně jdou.*“ Dále v důkladném poznání jejich letory, a také v neustálé sebereflexi. „*Jednat na férovku, žádné mazání kolem huby, narovinu. Když dělaj bordel, tak upozornit, domluvit nebo i potrestat, ale pak jít od toho, máš zase čistej štít. Nedávat jim to sežrat. Snažit se prostě o dobrý vztah k nim, o nestrannost, o to, aby se některé věci nebraly osobně. Pak vás můžou mít i rádi, pak si vás hýčkaj. Jak se do toho nacpe ego, je to v háji*“ (R1).

Strach jako zátěžový faktor akcentovala i informantka R 5, která si rovněž byla sama sebou jista: „*Já to nechci srovnávat se psem, ale ten princip je naprosto stejnej. Když ukážete, že se jich nebojíte, tak se to chování zlepší. Mezi žáky i v rodinách. Neříkám provokovat způsobem ty drž hubu nebo zavolám sociálku. Ne. Prostě já jsem člověk, ty jsi člověk a oba máme nějakou mentální sílu. Tak se domluvme. A co je ještě hodně důležitý – nenadržovat, chovat se spravedlivě.*“

R 3 zase zdůraznila, že podle svého názoru sice dostatečnými osobnostními vlastnostmi potřebnými k výuce romských dětí disponuje a že se obyčejně zlomit nenechá, ale někdy má v tomto směru o sobě přece jen jisté pochybnosti, protože na hrubé chování a verbální urážky hledá marně odpověď. Rasantní reakce by z její strany byla riskantní z existenčního hlediska, a není proto řešením.

Stejný důvod i určitou nejistotu v krizových situacích přiznal i informant R 6, i když jinak vlastní způsobilost nezpochybnil. Zdůraznil i sociální percepci a pochopení existenčních problémů jako důležitý segment osobnostních kompetencí: „*Podstatné je, pokud to jen trochu jde, vzít v úvahu konkrétní situaci a dispozice dítěte, chvílku ho nechat a teprve pak v klidu a nenásilně věc řešit.*“

Pokud jde o kompetence profesní, všichni informanti (s výjimkou R 4) argumentovali svou praxí, tedy zkušeností a zručností v oboru, která jim umožňuje vyrovnávat se s úkoly edukace (R 1, R 2, R 3, R 5, R 6). „*Kdybych ty kompetence neměl a nevyužíval je, nemohl bych u té práce vydržet víc jak čtyři desetiletí.*“ (R 6). Téma ale nikdo z nich podstatným způsobem nerozvíjel, i když jsem k tomu jako tazatel vybízela.

Vezmu-li v úvahu, že profesní i osobnostní způsobilosti k výkonu učitelského povolání se do jisté míry prolínají a že se tudíž aspoň částečně k problému již informanti vyjádřili, přesto není možné v této souvislosti pominout, že nanejvýš potřebných vědomostí o historii, kultuře a tradici romského etnika, jak sami přiznali, mají minimum (viz subkategorie A 3) a že podle svého vyjádření je potřebnými znalostmi o výchovně vzdělávacím procesu romských žáků vysoká škola nevybavila (viz subkategorie C 1). V tomto smyslu je zarážející jejich explicitní nechuť k prohlubování dosavadních znalostí a k specializovanému profesnímu vzdělávání zvyšujícímu kompetenční učitelskou úroveň.

Informantka R 3: *„Proč bych měla mít zájem? To, co vím, stačí.“* Informant R 2: *„Ty semináře a přednášky o Romech jsou úplně zbytečné. Dozvídám se něco, co vůbec vědět nemusím.“* Informantka R 5: *„Na co se v tomto směru vzdělávat, žijou tu přece s náma už řadu generací, tak proč se učit používat specifické metody a dělat z nich něco jiného.“* Informantka R 1: *„Ti nahoře se někdy snaží nasměrovat ten informační proces i na romské děti. Strašně necitlivě. Jednou nám pro ně dali romské pohádky, bylo to hrozné, jak všichni kradli. A nám k tomu přihodili slovník romštiny. Aby si někdo udělal čárku.“* Informant R 6: *„Pamatuju na jednu přednášku, lektor byl z ministerstva, taky na krásný film „Jdeme svou cestou“. Ale v zásadě je to všechno mimoběžný snažení.“* Zájem o hlubší vzdělávání projevila pouze informantka R 1.

Subkategorie C 3 : Uspokojení z výuky romských žáků a osobní vztah k nim

Většina informantů se shodla na tom, že jejich pedagogická činnost je užitečná, že je naplňuje a že jejich vztah k dětem je personifikovaný, pozitivní, nezatížený etnickými rozdíly a předsudky.

Informantka R 1 hovořila o jednoznačné vnitřní satisfakci a dokonce se svěřila s citovým vztahem ke svým svěřencům: *„Škola má pro ně smysl a začínají si to uvědomovat. Mám je fakt moc ráda. Je úžasný, když mě vezmou mezi sebe. Děti i rodiče.“*

Informant R 2 sice uvedl, že netrpí frustrací, ale vyčerpávajícím existencním ohrožením ze strany dospělých Romů. Rovněž zdůraznil uspokojení nad tím, že svoje žáky pozitivně ovlivnil : *„Třeba v tom, aby se naučili takovej minimalistickej životní styl, kterej je nehuntuje. Jako nelez do herny, nekupuj si nejdražší věci, nesnaž se brzo cpát do trvalého vztahu a brzo dělat děti a nedělej jich moc, pokud na to nemáš. Snaž se fungovat podle toho, co si můžeš dovolit.“*

Informantka R 3 rovněž přiznala, že Romy nemá příliš v lásce, ale jejich děti ano. Její edukační postoje jsou však ostražitě, protože jsou nevypočitatelní: „*Jsou nabití energií, mají jiné chování než my, jiné myšlení a jinou mentalitu.*“

Pesimistický postoj k vlastní edukaci, přesněji k doučování romských dětí, zaujala R 5, podle níž její snaha vyznívá často naprázdno: „*Nejsem ambiciozní, ale potřebuji výsledky, abych se z toho nezhroutila. Děti bez rasových rozdílů jsou mně ale blízcí.*“

S profesionální i emoční bilancí silně poznamenanou romskou zkušeností a naplněnou klidným uspokojením mě seznámil informant R 6. Svůj monolog ukončil příběhem bývalého romského žáka, asi čtyřicetiletého, který, jak hrdě poznamenal, se živil jako kvalifikovaný zedník: „*Představte si, poslal mně a kolegyni pozvánku do restaurace na večeři, kolegyni dal kytku, mně dal kytku a poděkoval. Chápete to? Nelze všechny Romy házet do jednoho pytle.*“

Subkategorie C 4 : Vztah pedagogických kolegů k romským žákům

Názory na toto téma, které lehce poodhaluje předsudečné prostředí mezi pedagogy některých znojenských škol, byly jednoznačné. Všichni informanti přiznali jejich existenci doprovázenou neobjektivní generalizací, přeháněním, zesměšňováním a vypjatou emocionalitou. Také ale - hlavně u pedagožek - strachem z chování starších romských dětí a z jejich rodičů, sociálně patologickými jevy etnika a jeho sociálními problémy.

Za všechny uvedu dva zjednodušené výroky. Jeden střízlivější, druhý poněkud vypjatý. Informantka R 1: „*Setkávám se běžně s averzí, xenofóbií a předsudky, někdy i velmi intenzivními. Podle mně jsou silně vrostlé nejméně do 80 % pedagogického sboru. A to se snažím o střízlivost. O Romech se mluví opravdu velice ošklivě. V poslední době si ale učitelé dávají víc pozor.*“ Informant R 2: „*Aspoň 95 % mých kolegů Romy zažraně nenávidí a zaujímá vůči nim rasistický postoj. Nepřipustí, že by něco jiného než bílého mohlo být dobrý a nadávaj na ně všude, kam se pohnou. Myslím, že jsem ještě velikánskej liberál, i když nejsem zase svatá Tereza, aby mě mlátili přes hubu a já po nich házel chlebem. Z existenční hrůzy, co by bylo, kdyby bylo, nejsou ale žádný rasistický projevy součástí vyučování, romským dětem to najevo vůbec nikdo nedává. Z tý hrůzy z vrchu, ta je fakt značná.*“

DÍLČÍ SHRNU TÍ - KATEGORIE C (třetí výzkumná otázka)

Vysokoškolská příprava na vzdělávání romských žáků byla v době studia informantů nedostatečná, na „romskou“ praxi je podle jejich názoru - pokud jde o odbornou způsobilost v širokém slova smyslu - nepřipravila.

Osobnostní kompetence považuje většina informantů za postačující, zejména v oblasti řešení konfliktních situací, i když určitou nejistotu někteří z nich pocítují. Podstatným cílem je v této souvislosti eliminace strachu z pedagogického přístupu k romským žákům, ale i uplatnění racionality a diferencované sociální percepce.

Pokud jde o kompetence profesionální, dotazovaní zdůraznili především význam praxe. Současně sice jinými slovy přiznali, že teoretický základ specializovaného „romského“ výchovně vzdělávacího procesu jim není v postačujícím rozsahu vlastní, ale zájem o odstranění tohoto profesního nedostatku neprojeví, někteří ho dokonce odmítali jako zbytečné.

Uspokojení z výchovy a výuky romských dětí vyslovila - až na jeden případ - většina informantů. Současně označila svůj osobní vztah k nim jako dobrý, ale i velmi dobrý. Naproti tomu skutečné, i když z existenčních obav veřejně nemanifestované postoje pedagogických kolegů k Romům, ale výslovně i k romským žákům se jim jeví až dramaticky negativní.

3. 2. 4 Závěr

Uskutečněný výzkum s kvalitativní strategií je orientační sondou mapující i ověřující šíři pedagogického pohledu na romského žáka v působnosti tří znojenských škol. Jeho podstatná zjištění jsem začlenila do dílčích shrnutí subkapitol 4.1.1, 4.1.2 a 4.1.3, které jsou strukturovány podle tří výzkumných otázek rozkládajících a upřesňujících základní cíl šetření. Na tomto místě se proto jen pokusím vyjmout nejdůležitější datové informace a interpretovat je.

Názory informantů a podle jejich přesvědčení i údajné názory jejich pedagogických kolegů na romské etnikum jsou plošně zatížené předsudky, někdy despektem a pohrdáním, někdy mají i rasové zabarvení. S největší pravděpodobností, i když v menší míře, se u řady z nich přenášejí do výchovně vzdělávacího procesu, minimálně mají povahu podprahové percepce a podprahové manifestace. Je to zarážející a nepovzbudivé zjištění, které je zásadní překážkou budoucího pozitivního vývoje. Bez rozumného vztahu k Romům, v němž by

samozejmě nechyběla ani výrazná nespokojenost a kritický diskurs, vztahu bez etnických stereotypů a předsudků nebo aspoň bez ochoty se jich zbavovat, nelze totiž úspěšně uvádět do praxe sebelépe zkonstruované normy směřující ke zkvalitnění vzdělávání romských dětí, a v konečném důsledku ani k jejich integraci do společnosti.

Přesto však, přes různé i emocionálně laděné projevy nesouhlasu a kritiky, přes rozdílné názory na sociální a pedagogické aspekty romského vzdělávání a na vše, co s tím souvisí, jde některým informantům o romské dítě, o jeho kvalitní vzdělávání a o odpovídající přípravu do života. Minimálně jsou o tom všichni přesvědčeni, i když někdy jejich postoje vzbuzují vážné pochybnosti. Podstatný etický rozměr učitelské profesionality, alespoň jsem se o tom při realizaci výzkumu přesvědčila, je jim tedy vlastní. A to je na druhou stranu pozitivní.

Vyjádření informantů k řadě témat byla očekávatelná. Například názory na některé psychosociální odlišnosti romských dětí nebo na to, jaké jsou faktory jejich školní neúspěšnosti (předškolní vzdělávání, etnolekt češtiny, záškoláctví, nedostatečná spolupráce rodiny, riziková chování atd.).

Nepřehlédnutelným bylo nejednoznačné hodnocení role romského asistenta, také ale negativní postoje k integrativnímu vzdělávání. Souvisí to podle mého názoru s existencí dvou faktorů. S tím, že se informanti dívali na problémy nejenom skrze optiku Romů Slovenských, ale i znojenských Romů Olašských, kteří jsou přece jen zřetelněji ukotveni v tradici a jejichž integrační potenciál je zapotřebí objevovat složitěji. Ale i s neheterogenní sociální strukturou dotazovaných učitelů - jde vesměs o pedagogy středního věku nebo i starší, kteří mají značné učitelské zkušenosti a s jedinou výjimkou i nemalou praxi v oblasti vzdělávání romské mládeže. Uplatňují se tedy u nich zřejmě profesionální stereotypy i strach z neznámého - například z infiltrace podřízeného romského asistenta do vyučovacího procesu, který byl zatím jejich výsostnou doménou, nebo z objemu, komplikovanosti, nových úkolů integrativní edukace a z její dlouhodobě nejisté účinnosti.

V prosegregačních postojích informantů, mezi nimiž byli pedagogové aktuálně „zápasící“ s integrací, však hraje roli i již zmíněná sounáležitost s romským žákem, profesionální zodpovědnost a upřímná starost o úspěch v jeho školní kariéře a vůbec o jeho kvalitní přípravu do života. Jejich přesvědčení o neúčinnosti či spíše škodlivosti integrace a argumentované obavy, které sdělovali v průběhu interview, jsem vnímala jako upřímné a opravdové. Problémem ovšem je, že řada výzkumů i některé dosavadní zkušenosti,

tuzemské i zahraniční, užitečnost inkluzivního vzdělávání v integrovaných heterogenních třídách jednoznačně potvrzují (Hájková, 2010, s. 66).

Odpovědi na třetí výzkumnou otázku týkající se hodnocení vlastní pedagogické činnosti a vlastní kompetence k němu přinesly některá zjištění publikovaná i v jiných výzkumech - například jednotný názor na nepostačující vysokoškolskou přípravu informantů na „romské“ vzdělávání.

Méně obvyklým problémem, na který výzkum narazil, je nepostačující znalost specifík romského etnika a z toho vyplývajících teoretických zvláštností výchovy a vzdělávání romských žáků, tedy především v čase se umenšujících „*znalostí ve smyslu teoretických a faktografických poznatků a konkrétních, přesně vymezených pracovních postupů*“ (Veteška, 2008, s. 94). Dochází tak, jako v podobných případech u ostatních oborů, ke „*korózi kvalifikace*“, a to nejenom její odborné pedagogické složky, ale i jejích klíčových sociálně psychologických dovedností a postojů.

Závažnějším zjištěním je však v tomto smyslu neochota informantů nedostatek odstraňovat. Podle mého soudu se v této souvislosti uplatňuje synergie několika faktorů - nespokojenosti s dosavadním systémem doplňkového vzdělávání, možná trochu obecné nechuti praktiků ke karatelskému teoretizování, ale téměř jistě i zakořeněného protiromského přezírání, aspoň u některých informantů.

Pozoruhodným výsledkem výzkumu je uspokojení z výchovy a výuky romských dětí, ale na druhé straně předsudečné, nesnášlivé, xenofobní až rasistické postoje jejich pedagogických kolegů k Romům obecně i k romským žákům, za jaké je dotazovaní aspoň označili. Je v tom zajímavý rozpor, protože sami informanti, a téměř všichni, zřetelně projevovali v průběhu výzkumu totožné chování, které odsoudili u jiných. Domnívám se, že v tomto případě jde o sebeobranný mechanismus, přesněji o klasickou projekci nežádoucích postojů vytěsněných z vlastního vědomí a připsaných subjektům vnějšího světa, v tomto případě pedagogickým kolegům (Furst, 1997, s. 69). Ať už je to ale jakkoliv, etnické předsudky a vůbec etnická disharmonie ze strany pedagogů je podle mého přesvědčení nejzávažnějším zjištěním, ale i mementem celého šetření.

4 DOPLŇKOVÝ VÝZKUM S KVANTITATIVNÍ STRATEGIÍ

4.1 Metodologie

4.1.1 Cíl a strategie výzkumu, výzkumné otázky a pracovní hypotéza

Základním cílem tohoto doplňkového šetření bylo - jako u výzkumu hlavního - **zjištění názorů učitelů tří základních škol města Znojma na vzdělávání romských žáků.**

Výzkumný problém a otázky, na které mělo toto drobnější kvantitativní šetření přinést odpověď, jsou však od hlavního výzkumu odlišné v tom, že korespondující problematiku nezkoumají šikospektrálně. Doplňkové šetření pouze ověřuje některé významnější kontury identifikované výzkumem hlavním. Přes značnou reduktivnost má tedy i jistý význam triangulační, a má i určité zobecňující ambice (viz subkapitola 4.1.3 DP).

Výzkumnými otázkami upřesňujícími základní cíl bylo zjištění:

- některých názorů učitelů na romské etnikum (VO 1)
- některých názorů učitelů na vzdělávání romských žáků (VO 2)
- některých názorů učitelů na jejich vlastní odbornou přípravu pro vzdělávání romských žáků (VO 3).

Hypotézy jsem stanovila následujícím způsobem:

- Názory většiny učitelů na romské etnikum jsou negativní, stoupají se zvyšující se zkušeností s výukou romských žáků.
- Učitelé vnímají ve své většině integraci romských žáků ambivalentně, převažuje však nechuť a odmítání, prosegregační představy v tomto směru nejsou většinové, ale sílí se zvyšující se pedagogickou praxí a zvyšující se zkušeností s výukou romských žáků.
- Učitelé se ve své většině domnívají, že jejich odborná profesní příprava pro vzdělávání romských žáků je nedostatečná.

4.1.2 Technika výzkumu

Použila jsem - v souladu s dílčími cíli výzkumu - techniku standardizovaného dotazníku (viz příloha č. 1 DP) se souborem deseti polytomických vylučovacích otázek, přesněji výroků a významových protivýroků s částečně asymetrickou orientací. Příklad - „*Zařazení romských žáků do společných tříd s žáky českými je obohacením obou skupin*“ - a proti tomu „*Romské děti jsou méně inteligentní jako děti české*“. Bylo tomu tak proto, že jsem

se snažila odpovědi respondentů ověřovat, a současně oslabit zkreslení vycházející z toho, že účastníci výzkumu mají snahu s jednoznačnými formulacemi spíše souhlasit jak nesouhlasit.

Ke každému tvrzení dotazníku jsem přiřadila Likertovu pětibodovou škálu, která je spolehlivou technikou měření postojů a zahrnuje nejenom jeho obsah, ale i jeho přibližnou sílu (Hayesová, 1998, s. 112), a to na kontinuu s ordinálními znaky vyjadřujícími uspořádanou míru souhlasu - *určitě ano, spíše ano, nevím, nemohu se rozhodnout, spíše ne, určitě ne* (Reichel, 2009, s. 55).

Kromě toho jsem do druhé části dotazníku zařadila čtyři otázky volné umožňující svobodné rozvedení tématu. Ty se - záměrně nepřímou - týkaly integrace romského vzdělávání a ověřovaly, co se respondentům na Romech líbí a nelíbí.

V závěrečné části dotazníku se jako nezávisle proměnné objevily nominální znaky respondentů potřebné pro základní třídění dat. Ty jsem však, v zájmu závazně garantované neidentifikovatelnosti respondentů, redukovala na pohlaví, délku pedagogické praxe a na otázku ověřující míru zapojení do vzdělávání romských žáků.

Dotazník, který jsem před zahájením terénní práce otestovala orientační pilotáží, byl koncipován jednoduše, skoro minimalisticky, tak, aby ho bylo možno vyplnit do deseti minut. Důvodů bylo několik. Jednak šlo jen o podpůrný, i když ne nedůležitý dílčí výzkum. V pozadí ale stálo především přesvědčení, že nenáročnost a minimální ztráta času potřebná k vyplnění zesílí ochotu spolupracovat, že se zvýší návratnost dotazníků a že úsporná, věcně zúžená koncepce této techniky pomůže utlumit zábrany respondentů, které logicky museli mít, a také měli k otevřenému odkrývání vlastních postojů k citlivým, částečně provokujícím výrokům dotazníku.

4.1.3 Výzkumný soubor

Za základní výzkumný soubor jsem pro věcnou návaznost a možnost částečné komparace a validizace výsledků zvolila učitele tří znojemských škol, z nichž byli v hlavním šetření vybíráni respondenti pro polostrukturovaný rozhovor. Připomínám, že do jedné z nich chodí nebo chodili romští žáci často a její učitelé mají s multietnickým vzděláváním značné zkušenosti. Druhou děti Romů navštěvují občas a její učitelé mají či měli mít tyto zkušenosti aspoň nějaké a třetí školu romští rodiče vcelku opomíjejí nebo do nich zařazují

svoje děti ojediněle, její učitelé tedy mají nebo měli by mít zkušenosti buď žádné, nebo minimální.

Cílový soubor tedy tvoří množina 116 respondentů – učitelů tří znojemských základních škol. Samotného výzkumu se zúčastnilo 99 respondentů, kteří odevzdali vyplněný dotazník, což je 85,3 %. Na zhodnocení reprezentativnosti výzkumu se vztahuje následující teze: „Některé publikace formulují na základě dlouhodobé praxe orientační rozsahy výběrového souboru například takto: do 100 jednotek je nutné zkoumat 80 % z nich, do 1000 jednotek 40 % z nich...“ (Reichel, 2009, s. 87). Výsledky výzkumu jsou tedy reprezentativní.

Domnívám se dokonce, že je možné závěry šetření velmi opatrně(!) a v hrubých konturách vztahovat i na učitele dalších tří základních škol města Znojma, tedy všech šesti, v nichž celkem působí 241 pedagogů a 25 asistentů pedagoga. Usuzuji tak přesto, že pro tento účel nebyl z metodologického hlediska výběr respondentů korektní. Indicií pro tuto hypotézu je obdobná gendrová struktura i obdobná různorodost pedagogické praxe na zkoumaných i nezkoumaných školách, také cílený výběr škol z hlediska vzdělávání romských dětí v provedeném výzkumu, běžné předávání informací a představ mezi učiteli navzájem, a jistě i plošné působení romské komunity žijící ve Znojmě, kterou městská společnost vnímá jako celek a která ovlivňuje a zpravidla sjednocuje její postoje ve všech vrstvách.⁶

4.1.4 Způsob tvorby dat

Od počátku jsem si byla vědoma toho, že klíčem k úspěchu šetření je zajištění co nejvyšší návratnosti dotazníků. Navštívila jsem proto vytipované školy, s jejichž řediteli se znám ze své práce regionální novinářky. Zaujali různá stanoviska, ale v podstatě slíbili spolupracovat za podmínky, že vzhledem k problematičnosti tématu a jeho přímé návaznosti na

⁶ Zjistit věrohodnější údaje o znojemských Romech byl úkol vyššího stupně obtížnosti. Výsledky oficiálního sčítání lidu jsou ze známých důvodů nepoužitelné, žádnou evidenci nevede ani státní správa, ani samospráva. Aproximativní deskripce městské romské lokality zpracovaná před pěti lety a udávající asi 26 až 50 znojemských Romů (GAC, Mapa sociálně vyloučených lokalit, 2010, s. 1až 2), byla již v době svého vzniku velice nepřesná a dnes již vůbec neodpovídá skutečnosti, nezahrnuje totiž ani migraci, ani překotnou dynamiku demografického růstu. Vzhledem k tomu, že mám mezi Romy několik přátel, podařilo se mi s jejich výraznou expertní pomocí uskutečnit plus minus kvalifikovaný odhad beroucí v úvahu klanové, rodové a rodinné poměry i prostorové osídlení města. Podle něj dnes žije ve městě cca 200 etnických Romů, z toho cca 90 Olachů, tedy „bílých“ Romů s ještě zčásti zachovalou sociální a klanovou strukturou, navíc zčásti sezonně nebo kyvadlově migrujících, a cca 110 Slovenských Romů. Mezi komunitami Rumungrů a Olachů panuje napětí a s výjimkou občasných obchodních kontaktů i nevráživost a kolizní nespolupráce. Na konci padesátých let, když do Znojma přesídlili první z nich, osídlili místo s typickými znaky sociálního vyloučení. Dnes bydlí rozptýleně po městě v bytech nízké a nejnižší kategorie. Téměř 100 % z nich má základní vzdělání, často dokončené v nižší jak deváté třídě, starší generace základní vzdělání na zvláštní škole, vyučení je velmi výjimečné, v jednom případě jsem zaznamenala vysokoškolsky vzdělaného Olacha, který se oženil s „bílou“ nevěstou, k Romům se nehlásí a vydává se za Španěla. Jak udává výše zmíněný, pět let starý odhad GAC, asi 40 % znojemských Romů bylo v té době ve věku do 15 let, nad 60 let cca 2 %. Cca 90 až 95 % Romů je nezaměstnaných, trvalý i vícegenerační život jaderných rodin na sociálních dávkách je běžný. Lichva, narkomanie, gemblerství a alkoholismus se sice vyskytují, ale podle informace mluvčího Okresního ředitelství Policie ČR se nejedná o vyložené masové jevy. Drobná kriminalita je viditelná a velmi častá, zejména krádeže.

výkon pedagogické profese nebudu v DP jejich školy jmenovat. Umožnili mně pak účast na pedagogických shromážděních, kde jsem přítomným učitelům vysvětlila výzkumnou situaci, požádala o otevřenost, zdůraznila anonymitu šetření a rozdala dotazníky. Kolektivní vyplňování „bezbranných“ koncentrovaných skupin pak umožnilo vysokou návratnost.

4.1.5 Způsob zpracování dat

Nejdříve jsem data očištěná od evidentních schválností dvou respondentů shrnula v každé z deseti uzavřených otázek do kontingenčních tabulek podle proměnných a podle vnitřní konzistence pětipoložkové škály. Tím se odpovědi rozložily podle jednotlivých znaků a podle četností výskytu jejich variant. K takto sumarizovaným datům v absolutních četnostech jsem pak přiřadila i četnosti relativní (i když se to v miniaturních souborech okolo 100 prvků ještě nedoporučuje). Bylo to velmi jednoduché, protože absolutní počet respondentů je téměř identický s jejich procentuální charakteristikou (99 = 100 %).

Odpovědi na čtyři volné otázky dotazníku jsem podrobila jednoduchému kódování, vybrala kategorie a připravila je k analýze a interpretaci.

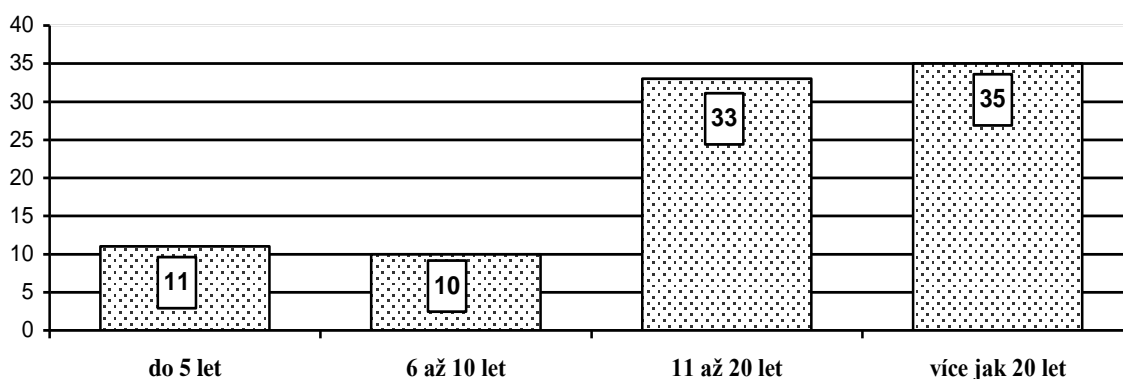
Ta zahrnuje popis rozložení proměnných doprovázený - v případě malých i vyšších četností - poměrně častým slučováním sousedních variant škály a korelací mezi nimi. Základní výsledky přitom prezentuji v přehledných grafech vztahujících se vždy k jedné tezi dotazníku. Při výskytu statisticky významnějších jevů komentuji v textu třídění druhého stupně vyvozované z přehledných kontingenčních tabulek zařazených do příloh DP č. 3 až 12. Třídění třetího stupně – například mezi délkou pedagogické praxe respondentů a jejich zkušenostmi se vzdáváním romských žáků – opomím.

4.2. Interpretace dat

Z 99 respondentů je 85 žen a 14 mužů, což koresponduje s genderovou nevyrovnaností českého regionálního školství. Délka jejich pedagogické praxe (graf G 1) dokládá, že většina účastníků výzkumu má dostatečné učitelské zkušenosti – cca 68 % více jak 10 let (cca 35% více jak 20 let). Respondenti byli tedy schopni – bez limitů, které obvykle přináší empirií neověřená orientace v problematice, a samozřejmě s ohledem na osobnostní zaměření – odpovědně vyjadřovat vlastní postoje včetně jejich behaviorální složky. Pouze cca 11 % z nich učí méně jak 5 let.

Graf G 1

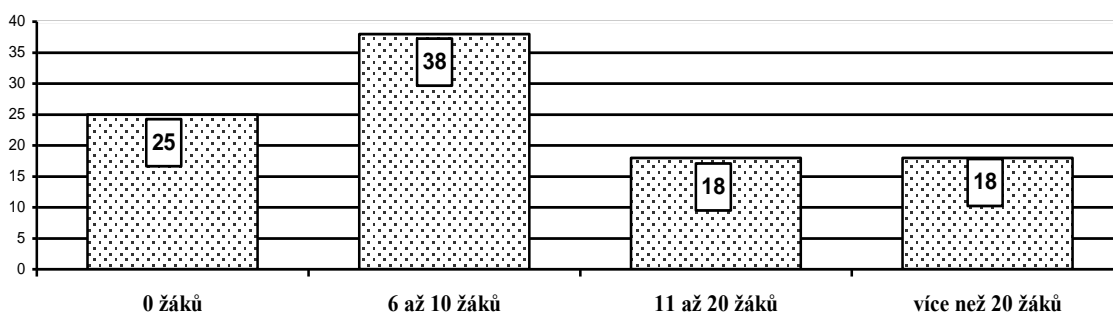
Délka pedagogické praxe respondentů



Obecnější pohled na pedagogickou praxi účastníků výzkumu upřesňují zkušenosti se vzděláváním romských žáků (graf G 2). Při zpracování a interpretaci těchto dat, se ale poměrně překvapivě ukázalo, že se s multietnickým vyučováním již většina respondentů setkala, a to cca 75 %. Pouze čtvrtina dosud tuto příležitost neměla. Tuto skutečnost, jak jsem zjistila, ovlivnily v menší míře změny ve složení učitelských sborů způsobené přecházením z jedné školy na druhou, ale především měnící se preference romských rodičů při výběru škol - mimo jiné i v přímém kontextu s integračním úsilím MŠMT. Z toho vyvozují, že výběr znojemských škol a jejich zařazení do výzkumu na základě aktuálního počtu vzdělávaných romských dětí má - proti původním předpokladům - jen omezený význam (viz 4.1.3 DP).

Graf G 2

Pedagogické zkušenosti respondentů s romskými žáky



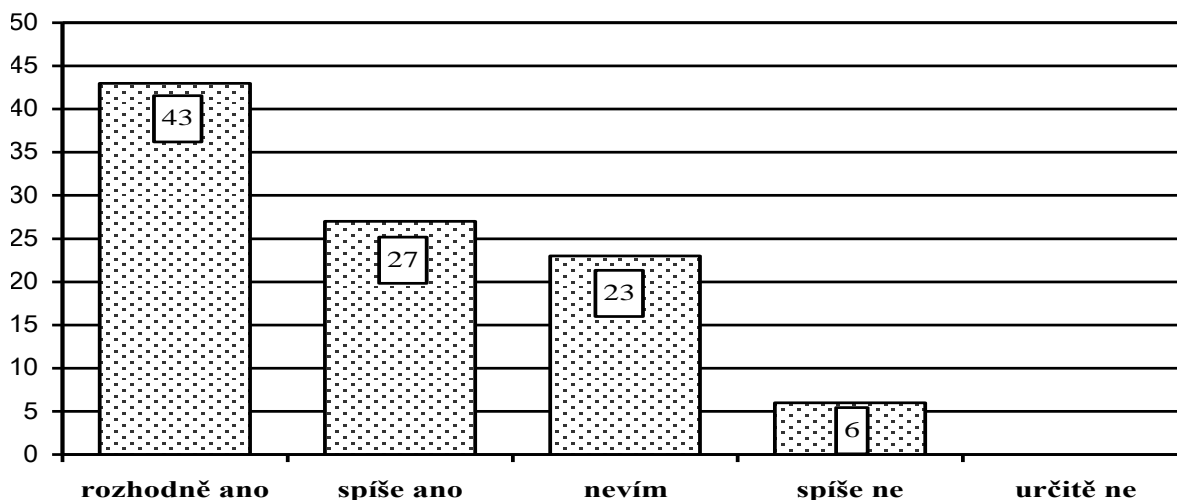
Uvedené nominální znaky základním způsobem charakterizují respondenty výzkumu a umožňují bližší výklad a objasnění výsledků, které se s ohledem na stanovené cíle šetření soustřeďuje na potvrzení nebo falzifikaci pracovních hypotéz (viz subkapitola 4.1.1 DP).

4.2.1 Kategorie A - Názory na romské etnikum (VO 1)

TEZE DOTAZNÍKU A / 1

Graf G 3

Romská rodina v sousedství by mně vadila

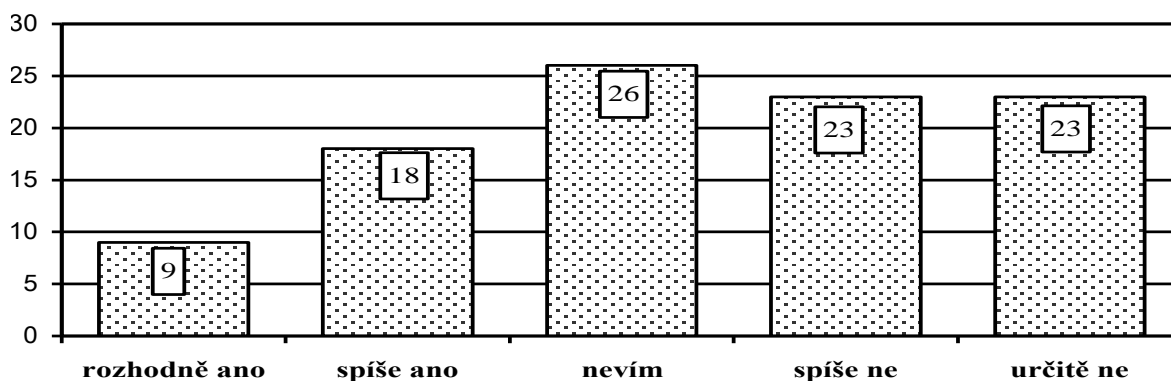


Reakce na toto úvodní tvrzení (graf G 3) jednoznačně prokázaly nechuť k romské rodině v sousedství – cca 71% respondentů tuto myšlenku odmítlo a pouze cca 6 % ji s jistou rezervou připustilo. Je přitom příznačné, že v tomto směru hraje roli délka pedagogická praxe - odmítavá a rozhodně odmítavá stanoviska vyjádřilo téměř 70 % učitelů s praxí nad 11 let a 77,8 % učitelů se zkušeností se vzděláváním romských dětí vyšší jako 11 žáků (viz tabulka č. 1 v příloze DP č. 3).

TEZE DOTAZNÍKU A / 10

Graf G 4

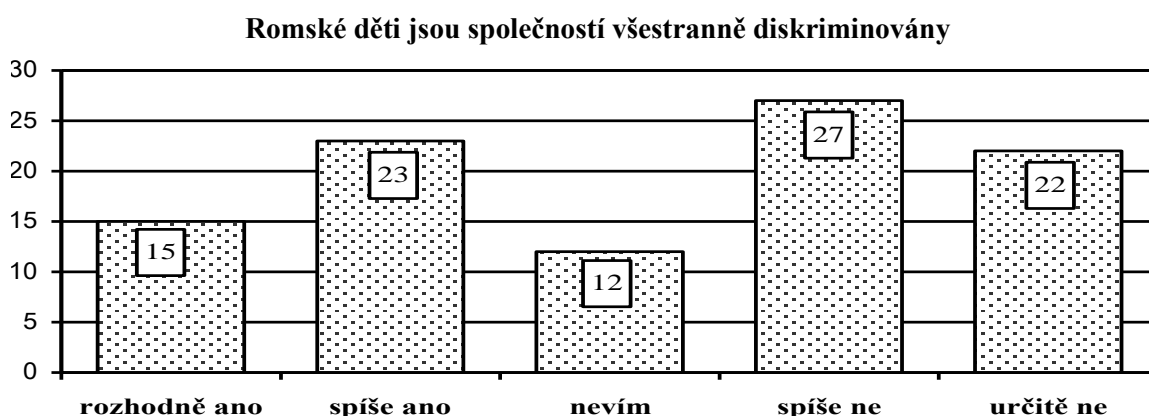
Je chybou, že Romové bydlí v samostatných sídlištích na okraji některých větších měst



Podobný závěr lze aplikovat i na výsledky dotazníkové teze A / 10 zjišťující názory na segregované romské bydlení na okraji větších měst (graf G 4). Pouze 27 % respondentů považuje tuto skutečnost za negativní a 46 % s ní souhlasí, z toho polovina s jistou dávkou nejistoty a polovina bez výhrad. Rozložení z hlediska délky pedagogické praxe a zkušeností s romským vzděláváním je poměrně proporcí.

TEZE DOTAZNÍKU A / 2

Graf G 5



Poslední teze dotazníku (graf G 5) vztahující se k první výzkumné otázce se týká romských dětí a jejich společenské diskriminace. Pouze pětina respondentů je přesvědčena, že tento jev reálně existuje, a cca 71 % jeho existenci popírá (38 % bez výhrad). O nediskriminačním přístupu je přitom přesvědčeno cca 81 % učitelů s delší pedagogickou zkušeností (nad 20 let) a téměř 78 % učitelů, kteří mají zkušenosti s více jak 20 romskými žáky (viz příloha P 4). Jsou to opět vysoká čísla, která ale nelze interpretovat jednoznačně. Mimo jiné proto, že otázka je příliš obecná a významově šikorospektrální, nejspíš se ale zdá, že motivací vyhraněného stanoviska je celková nechuť k etniku, a asi i reakce na problémy související s dysfunkční rolí romských rodin v oblasti socializace a vzdělávání.

VOLNÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU B / 2

„Co se vám na Romech líbí?“

Odpovědi na jednu z otázek B části dotazníku vyzněly ambivalentně. 50 respondentů z celkového počtu 99, tedy více jak polovina, neuvodilo žádnou pozitivní charakteristiku, čímž demonstrovalo negativní vztah k Romům. Z toho 26!/ respondentů se vyjádřilo lakonickým „nic“ nebo „vůbec nic“, 19 respondentů místo pro odpověď proškrtlo a 5 res-

pondentů reagovalo „nevím“. Zbývajících 49 účastníků výzkumu jmenovalo v této souvislosti následující hodnoty: soudržnost rodin a vztah k dětem (26 x), hudební nadání (17 x), bezprostřednost, otevřenost, spontaneita, pozitivní přístup k životu (11 x), jiné (8 x).

VOLNÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU B / 3

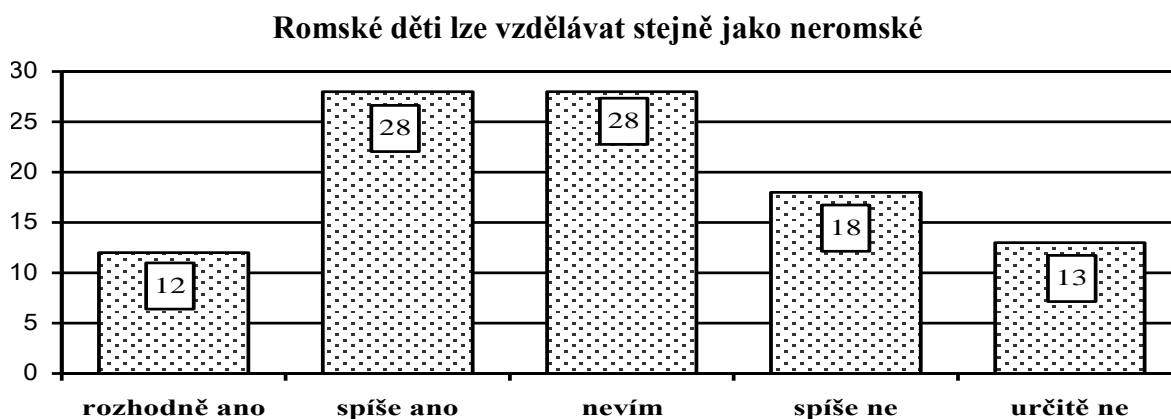
„Co se vám na Romech nelíbí?“

Neodpovědělo pouze 8 respondentů, 2 uvedli „nevím“. Většinové skupině 89 respondentů, to je cca 90 %, se nelíbí – všechno (5 x), vulgární a agresivní chování (35 x), lenost, nezasloužené výhody, nechut' k práci, život na sociálních dávkách (22 x), divoké projevy, nadměrná hlučnost, vyvolávání konfliktů, nerespektování pravidel společnosti (21 x), kriminalita etnika (11 x), nevypočitatelnost doprovázená lhaním (10 x), jiné (9 x). Jde o očekávané reakce souznící s výsledky hlavního výzkumu.

4.2.2 Kategorie B - Názory na vzdělávání romských žáků (VO 2)

TEZE DOTAZNÍKU A / 6

Graf G 6

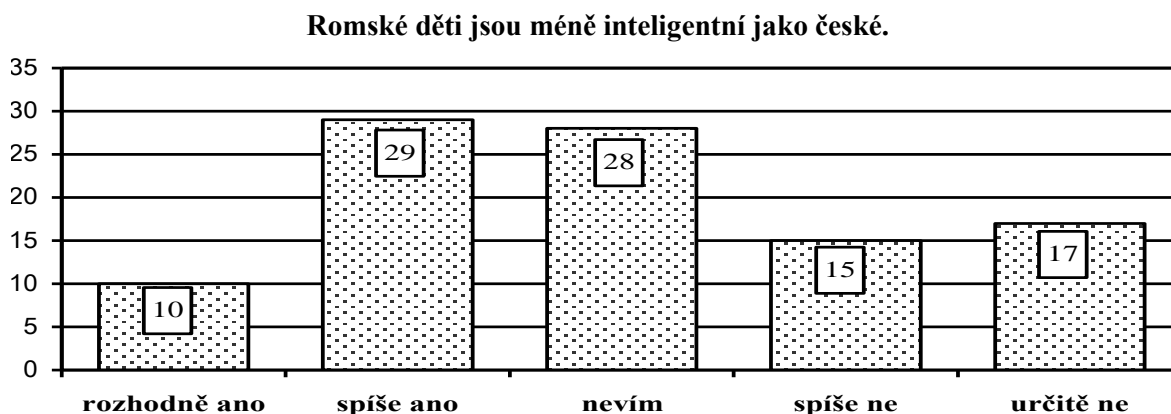


K rovnosti ve vzdělávacích předpokladech romských a „bílých“ dětí (graf G 6) se přihlásilo celkem 38 % respondentů, v tom alternativu „rozhodně ano“ zvolilo 15 %. Jedná se o poměrně velkou menšinu, což je poměrně překvapující vzhledem k učitelskému povolání respondentů, kteří v jiných kontextech a v takovém počtu podobné postoje nezaujímají. Nerozhodnutých je 12 %. Celých 49 % respondentů pak prohlásilo, že romské děti nelze vzdělávat jako děti neromské. Toto stanovisko vzrůstá u respondentů s většími pedagogickými zkušenostmi - ve skupině s praxí větší než 10 let je to cca 55 % a ve

skupině, která má zkušenosti s vyučováním od 11 romských dětí výše, se takto vyslovilo 61 % respondentů (viz příloha P 8).

TEZE DOTAZNÍKU A / 3

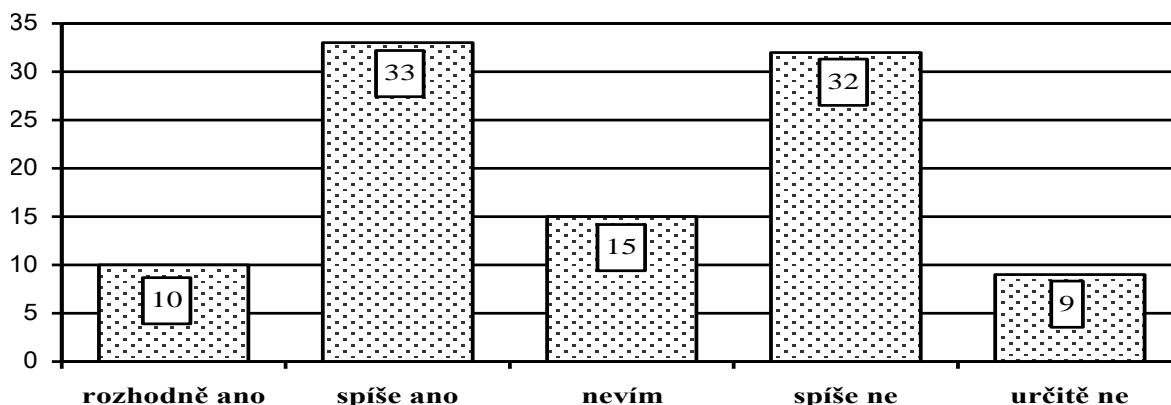
Graf č. 7



S provokujícím tvrzením, že romské děti jsou méně inteligentní jako české (graf G 7) souhlasilo 40 % respondentů, což je při 28 % nerozhodnutých odpovědí výsledek brizantní síly. Zajímavé přitom je, že ze skupiny učitelů bez „romských“ pedagogických zkušeností to bylo 56 % respondentů, ze skupiny se zkušeností do 10 romských žáků 36%, ze skupiny nad 10 romských žáků 33%. Naproti tomu nesouhlas s tímto výrokem projevilo - při sloučení obou negativních variant škály - pouze 31% respondentů, z nich v sjednocených skupinách respondentů, kteří mají se vzděláváním romských žáků jakoukoli přímou zkušenost, podpořilo negativní stanovisko 41 %. Zdá se tedy, že lze, aspoň v našem výzkumu, vystopovat v tomto směru slabší korelující vztah a že tedy romská pedagogická zkušenost může - pokud jde o zásadní pohled na děti etnika - napomáhat k vytváření zdravého multietnického klimatu.

TEZE DOTAZNÍKU A / 5

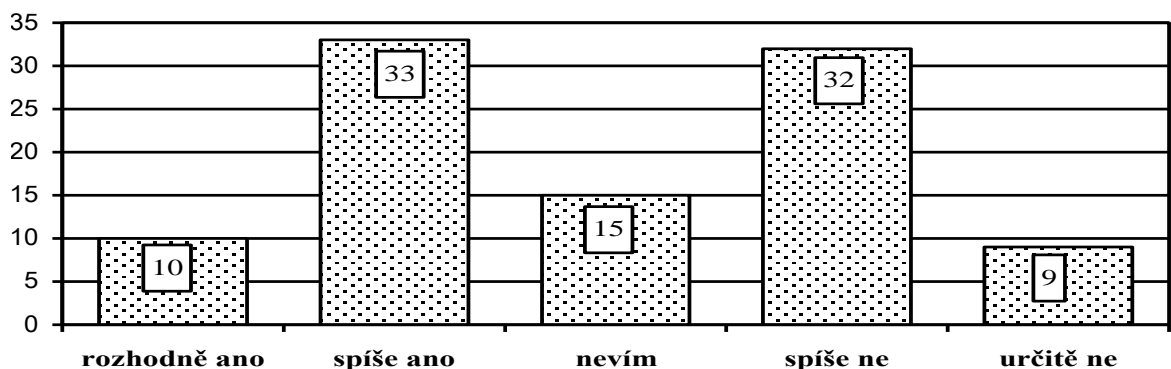
Graf G 8

Romští žáci by měli být zařazováni do zvláštních tříd základních škol běžného typu

Teze dotazníku A / 5, A / 7 a A / 9 reflektují aktuální téma integrace sociálně znevýhodněných romských žáků do systému základních škol běžného typu. S naprosto nepřijatelným tvrzením, že by v nich měli být romští žáci segregováni ve zvláštních třídách (graf G 8) souhlasilo téměř 40 % respondentů. K tomuto údaji je ještě vhodné do určité míry vztáhnout 28 % dotazovaných s volbou „nevím“, kteří se nedokázali rozhodnout a z nichž aspoň část jistě váhala a zvažovala obě varianty. Pouze 32 % vyjádřilo nesouhlas! Pokud jde o třídění druhého stupně, četnost odpovědí je rozložena poměrně rovnoměrně, bez výraznějších odchylek - snad s výjimkou skupiny učitelů s délkou pedagogické praxe nad 20 let, z nichž cca 51 % s výše uvedeným výrokem souhlasilo (viz příloha P 7).

TEZE DOTAZNÍKU A / 7

Graf G 9

Je chybou, jestliže jsou romští žáci s deficitem chování vyučováni v základních školách běžného typu

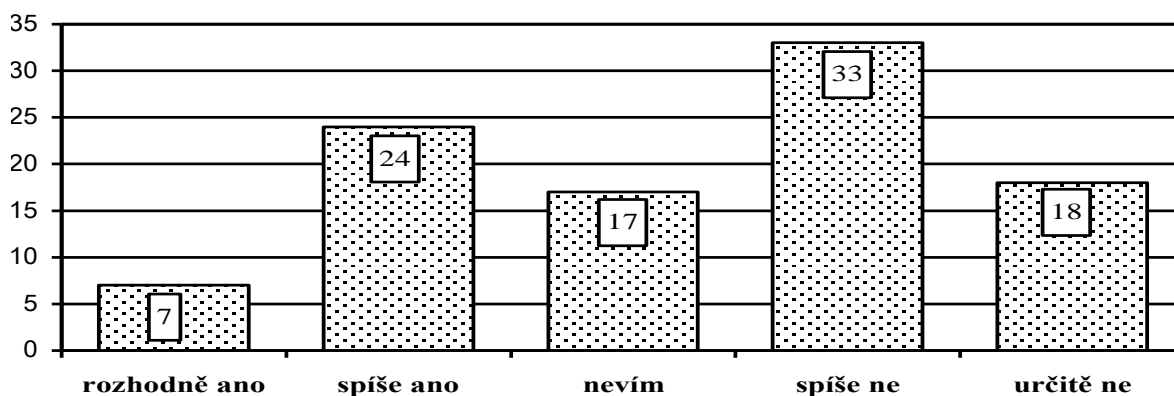
Tvrzení A / 7 je podobného druhu jako předchozí, což znamená, že se opět záměrně vlamuje do zásad aktuální školské politiky. Odpovědi mají repetitorní povahu (graf G 9). 44 % respondentů by si přálo, aby romské děti s deficitem chování nebyly vzdělávány v základních školách běžného typu. Ze skupiny pedagogů s praxí do pěti let tuto alternativu zvolilo 64% a bez jakýchkoli zkušeností s romskými žáky 50 %. Jsou to doslova hrozná čísla. Z 41 % respondentů, kteří s tezí nesouhlasí a kteří tedy nepovažují odchylky „romského“ chování za důvod k vyloučení dětí romského etnika ze základních škol běžného typu, je 50 % dotazovaných s délkou pedagogické praxe nad 11 let a 58 % dotazovaných, kteří vyučovali více jak 11 romských žáků (viz příloha P 9). Jde sice o slabou korelaci, přesto ale můžeme - překvapivě a jen v intencích našeho výzkumu - formulovat předpoklad, že reálné problémy zkušených(!) učitelů s chováním romských žáků neposilují odmítavé stanovisko k natolik zásadnímu opatření jako je vyloučení romských dětí s problematickým chováním ze standardního vzdělávacího systému.

Následující teze A / 9 sugestivně formuluje jednu z klíčových zásad integrativního vzdělávání, když uvádí, že zařazení romských žáků do etnicky heterogenních tříd je obohacující hodnotou (graf G 10).

TEZE DOTAZNÍKU A / 9

Graf G 10

Zařazení romských žáků do společných tříd s žáky českými je obohacením obou skupin



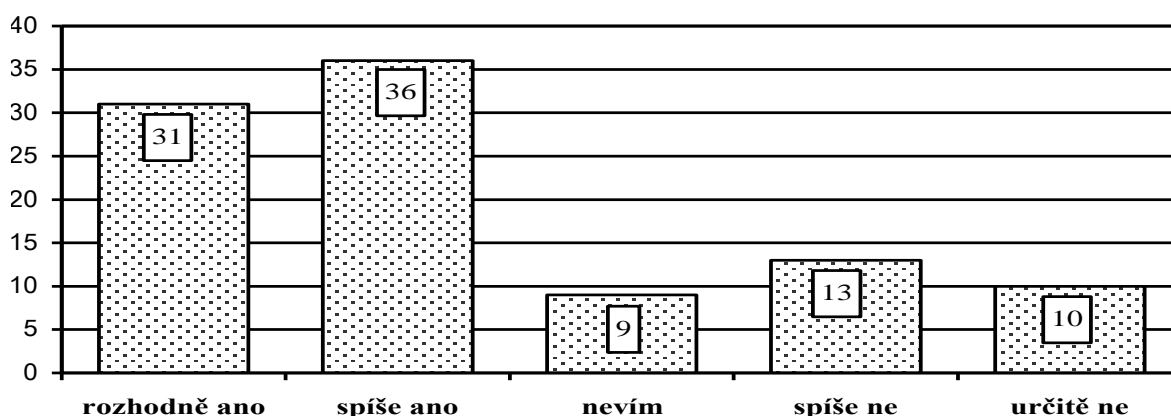
S platností teze souhlasilo pouze 31 % respondentů, tedy necelá třetina. 17 % odpovědělo „nevím“ a celých 51 % vyjádřilo odmítavé stanovisko. Bližší analýza posledního údaje pak objevila souvztažnost silnější povahy jako v předchozích případech. K tezi jako k negativní myšlence se totiž přihlásilo 42 % respondentů s pedagogickou praxí od 11 do 20 let, 69 % respondentů s pedagogickou praxí delší jak 20 let a 64 % respondentů s jakoukoli zku-

šeností s vyučováním romských žáků (viz příloha P 11). Znamená to nesouhlas až prudký nesouhlas většiny učitelů zkoumaných základních škol s multietnickým integrativním vzděláváním, zejména učitelů s delší praxí a učitelů se zkušenostmi s edukací romských dětí.

TEZE DOTAZNÍKU A / 8

Graf G 11

Romské děti ve třídě podstatným způsobem zvyšují psychickou zátěž učitele

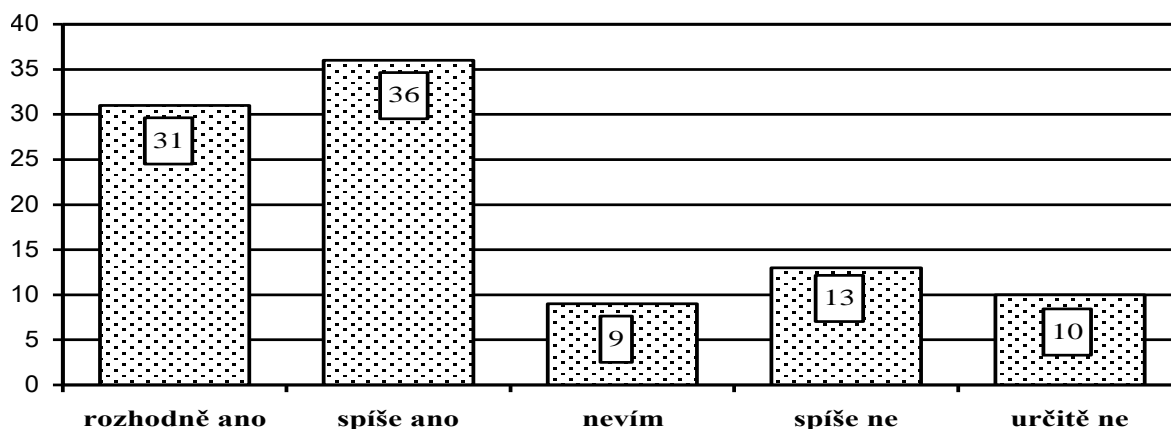


Integrace se dotýká i teze A / 8 překládající tvrzení o nadměrné zátěži učitele při vzdělávání romských dětí (graf G 11). Výsledky jsou očekávané. 66% respondentů s ním souhlasí, 23% nesouhlasí. Z hlediska délky praxe i zkušeností s romským vzděláváním jsou odpovědi rozloženy poměrně proporčně (viz příloha P 10).

OTÁZKA DOTAZNÍKU B / 1

Graf G 12

Vyžadují nebo nevyžadují romští žáci ze strany pedagoga specifický přístup? Jestliže ano, v čem by měl spočívat?



Poslední dvě témata dotazníku pocházejí z jeho části B. Na otázku, zda romští žáci vyžadují nebo nevyžadují ze strany pedagoga specifický přístup (graf G 12), odpovědělo jednoznačně jen 73 % respondentů. Z nich 16 % nevnímá žádné edukační odlišnosti a 57% zdůraznilo opačný postoj. Odpovědi na druhou část otázky upřesňující způsob, v němž by měl zvláštní přístup spočívat, ho ale konkretizovalo pouze 27 % respondentů, ve všech případech pedagogové s přímými zkušenostmi s romským vzděláváním. Ti v této souvislosti zdůraznili následující charakteristiky ideálního chování učitele - udržet pozornost dětí pestřejším programem, zaujmout, plně zaměstnat (19 x), chválit, odměňovat, nedostatky vytýkat citlivě (4 x), zklidnit, potlačovat temperament a agresi (8 x), zintenzivnit a zkvalitnit spolupráci s rodinou - i s pomocí romského asistenta (3x), zaměřit se na projevy nadřazenosti romských žáků (1 x), prohloubit znalosti mentality etnika (2 x), vyzbrojit se při vyučování „obrovskou“ trpělivostí (1 x).

VOLNÁ OTÁZKA DOTAZNÍKU B / 4

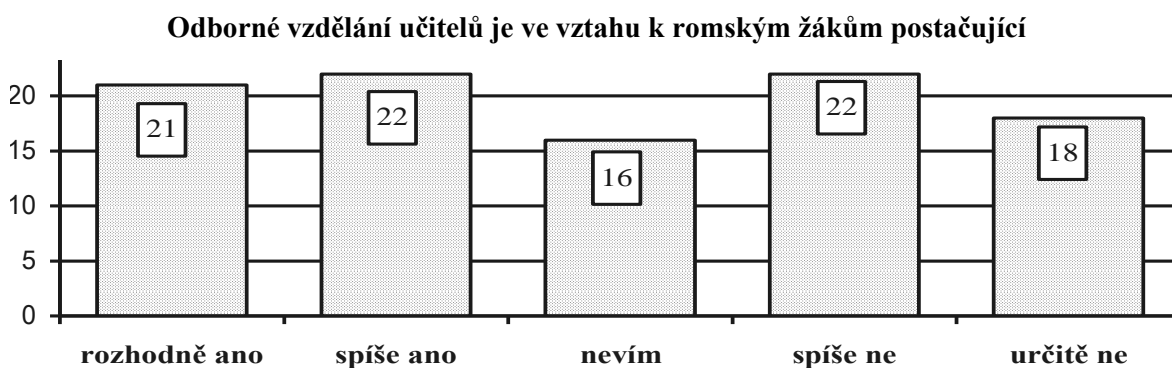
„Máte jakoukoli připomínku k tématu „Romský žák a učitel“?“

Na otázku odpovědělo jen 11 respondentů a s dvěma výjimkami se všichni negativně vyjádřili k tématu integrativního vzdělávání a k romskému vzdělávání vůbec. Několik příkladů: „Inkluze ano, integrace ne.“ / „Plošná integrace nikomu nepomůže, jen a jen bude škodit.“ / „Romové mají některé věci v krvi a nikdo je nepředělá, budou pořád stejní, o vzdělání nebudou mít nikdy zájem.“ / „Silově integrovat vzdělávání Romů a Čechů je úplná blbost a je to špatně pro obě strany.“ / „Romům bylo nejlíp na zvláštní škole, jednou se tam všichni určitě vrátí.“

4.2.3 Kategorie C - Odborná příprava na multietnické vzdělávání (VO 3)

TEZE DOTAZNÍKU A / 4

Graf G 13



Teze dotazníku A / 4 (graf G 13) ověřuje názory respondentů na pedagogickou přípravu potřebnou ke vzdělávání romských žáků. Celkové výsledky jsou rozloženy rovnovážně. Za postačující ji považuje celých 43 % (22 spíše postačující), téměř shodný počet respondentů - 40% - zaujal opačné stanovisko a tedy vyjádřil se svou odbornou přípravou na multi-etnické vzdělávání nespokojenost. Bližší analýza této poměrně nečekané bilance však odhalila, že alternativu „ano“, tedy souhlas s tímto tvrzením, zvolilo 72% respondentů s praxí do 5 let a 72 % bez pedagogických zkušeností s romskými žáky. Naopak učitelů s pedagogickou praxí delší jak 20 let se na tomto výsledku podílelo jen 27 % a učitelů s velkými zkušenostmi se vzděláváním romských žáků (více jak 20) pouze 28 %. Analogický, silně korelující obraz se objevuje i v převráceném pohledu. S úrovní multietnického odborného vzdělávání pedagogů není spokojeno 48 % s délkou praxe od 11 do 20 let a 66 % s délkou praxe více jak 20 let. Shodný názor má i 67 % dotazovaných, kteří vyučovali 11 až 20 romských žáků, a 72 %, kteří mají zkušenosti s edukací více jak 20 žáků (viz příloha P 6).

4.2.4 Shrnutí a závěr

Výzkum přinesl zejména potvrzení toho, že většinové názory na romské etnikum jsou negativní až silně negativní, že vycházejí z nedůvěry, z hluboko vžitých předsudků. V této souvislosti je příznačné, že zhruba polovina z respondentů na otázku „Co se vám na Romech líbí“ odpověď buď proškrtla nebo uvedla „nic“. O stejném svědčí i další odpovědi na volné otázky druhé části dotazníku nebo silně většinová stanoviska odmítající romskou rodinu v sousedství a existenci diskriminace romských dětí. Předsudky doprovázené nadřazeností a přezíravostí někdy ústí až do požadavku na rasovou segregaci připomínající apartheid - jak jinak hodnotit to, že 46 % dotazovaných respondentů pocházejících ze tří znojemských škol považuje za správné či spíše správné, když Romové bydlí v chudinských, prostorově oddělených ghettech na okrajích měst? Je to - vzhledem k tomu, že učitelé vychovávají romské děti - alarmující. První výzkumnou hypotézu předpokládající negativní názory na romské etnikum tedy výzkum jednoznačně potvrdil. Zesilující vliv délky pedagogické praxe a zkušeností s romským vzděláváním nebyl v tomto smyslu jednoznačně ověřen, vyskytly se spíše indicie korelující působení obou znaků naznačující.

Druhá výzkumná otázka se zabývala názory učitelů na romské vzdělávání. Ty jsou sice rozloženy v celé šíři nabízených možností, výraznější charakteristiky z nich ale vystupují. Například převažující část respondentů na pětibodové Likertově škále nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí s tvrzením, že romské děti lze vzdělávat stejně jako děti neromské (49 %)

a konzistentně s tím pak označuje romské děti za méně inteligentní jako české (40 %). V prvním případě toto stanovisko zesiluje vyšší pedagogická praxe a přímá zkušenost s romským vzděláváním a v případě druhém je to spíš naopak. Společné je pak jedno – odhalené kontury problému a nižší pedagogická kompetentnost významné části respondentů vycházející ze základních zásad učitelské profese, jejich snížená schopnost ho komplexně a přiměřeně posuzovat.

Podstatným záměrem při hledání odpovědí na druhou výzkumnou otázku bylo i ověřování stanovisek k integrativnímu multietnickému vzdělávání. V této souvislosti téměř 40 % respondentů, tedy jejich největší skupina na škále, uvedlo, že romští žáci by měli být segregováni ve zvláštních třídách základních škol (pouze 32 % vyjádřilo s tímto tvrzením nesouhlas). Je to v rozporu se zdravým rozumem a s morálními a sociálními paradigmaty společnosti a je to zcela nepřipustné i z hlediska pedagogické profese. Stejněho druhu je i odpověď na otázku ověřující, jestli by bylo chybou, kdyby nebyli romští žáci s deficitem chování vyučováni v základních školách běžného typu - 41 % respondentů odpovědělo, že by to chyba nebyla, tedy minimálně připustilo jejich segregované vzdělávání mimo mainstream.

Na uvedená témata úzce navazuje i reakce na formulaci o etnické vzdělávací heterogenitě. S tím, že zařazení romských žáků do společných tříd s žáky českými je obohacením obou skupin, nesouhlasilo či spíše nesouhlasilo celých 51 % respondentů, jako pozitivní výrok ji akceptovala jen necelá třetina. Výsledek však na rozdíl od předchozích dvou otázek pohoršení nevzbuzuje, i když se v něm promítají korelující pedagogické zkušenosti s nejednoduchým romským vzděláváním a nepochybně, aspoň zčásti, i předsudečné názory některých učitelů. K většinové mentální změně a z ní vyplývající realistické hodnotové orientaci lze dojít až ve variantním školském systému, a to - mimo jiné - plošnou etnickou integrací a po delší, možná i dlouhé době.

K integrativnímu vzdělávání se ještě vztahují vcelku očekávaná data informující o stanoviscích k psychické zátěži učitele vzdělávajícího romské děti - dvě třetiny respondentů ji označily za nadměrnou. A také data z druhé části dotazníku, která především prezentují názory na specifické chování pedagoga zdůrazňující hlavně schopnost zaujmout romského žáka po celou vyučovací hodinu. Ve volné otázce, v níž se mohli účastníci výzkumu vyjádřit k čemukoli na téma „romský žák“, se objevily hlavně kritické i velmi kritické připomínky k integračním vzdělávacím trendům současnosti.

První část druhé výzkumné hypotézy předpokládající ambivalentní vnímání integrativního vzdělávání s převažující nechutí a odmítáním jeho principů byla potvrzena, i když s menším důrazem na názorovou protichůdnost, než bylo původně zamýšleno – popření integrace je totiž jednoznačnější. Druhá část hypotézy o tom, že prosegregační představy nejsou v tomto směru většinové, byla popřena – pokud se ovšem „většinou“ rozumí převažující názorová četnost na redukované tříbodové škále „ano/ nevím / ne“. Zesilující vliv délky pedagogické praxe a zkušeností s romským vzděláváním, který hypotéza v tomto smyslu předpokládala, byl částečně prokázán, ale ne ve všech směrem a ne jednoznačně.

Cílem třetí výzkumné otázky bylo ověření názorů učitelů na vlastní odbornou přípravu ke vzdělávání romských žáků. Výzkum prokázal, že 40 % pedagogů, tedy ne většina, ale značná část (při 16 % nerozhodnutých), ji považuje nepostačující, ale upozornil především na to, že tento názor sílí se stoupající pedagogickou praxí a že ho stejným způsobem ovlivňuje i zvyšující se zkušenost s romskou edukací. Jde o jedinou, velmi silnou a jednoznačně vypovídající korelaci výzkumu zjištěnou tříděním druhého stupně. Hypotéza o tom, že většina učitelů je přesvědčena o nepostačující úrovni vlastní odborné přípravy na multietnické vzdělávání byla tedy formálně popřena, ale natolik „těsným“ a významným způsobem a v takové souvislosti, že o jednoznačnou falzifikaci de facto nejde.

ZÁVĚR

V první části diplomové práce „Romský žák v centru pedagogického pohledu“ jsem nejprve představila romskou komunitu, její historii a současnost s důrazem na sociální vyloučení, také její vnitřní strukturu a identitu jako podstatnou hodnotu romské existence. Zabývala jsem se i vzdělanostní strukturou Romů a účinností legislativních nástrojů při utváření školské politiky státu orientované na romskou menšinu. Snažila jsem se tím vytvořit základní teoretický předpoklad pro realizaci empirické části a jejich dvou sociologických šetření, v nichž spočívá hlavní těžiště DP.

Hlavní šetření zjišťuje prostřednictvím kvalitativního výzkumu názory pedagogů na romské etnikum, na romské základní vzdělávání a na jejich vlastní kompetence pro edukaci Romů. Tento výzkum obohacuje doplňkové kvantitativní šetření ověřující na souboru pedagogů tří znojemských základních škol totožná témata v zúženém pojetí.

Výzkumy jsou v základních výsledcích komplementární. Potvrdily především zásadní nedůvěru, pochyby a skepsi nad plošně prosazovaným integrativním vzděláváním v oblasti primárního edukace romských a neromských žáků. Přesvědčení o neúčinnosti či spíše škodlivosti takto zaváděného přístupu doprovázené prosegregačními postoji je vlastní velké části pedagogů, i když je na druhé straně doprovázeno upřímnou snahou o zodpovědnost a deklarovaným etickým rozměrem pedagogické profesionality.

Výraznějším výsledkem obou šetření je existence silně negativního, až rasisticky zabarveného vztahu k Romům u velké části zkoumaných učitelů. Toto etnicky deformované vidění reality, tedy i reality pedagogické, je zásadně chybné a výrazně snižuje výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Etnické nesnášenlivosti, která je vážnou, vleklou, myticky zatíženou sociální chorobou společnosti, se budu podrobněji zabývat v následující diskuzi.

V oblasti pedagogických kompetencí ověřily výzkumy poměrně významnou nespokojenost s vysokoškolskou i následnou přípravou na vzdělávání romských žáků. Kvalitativní výzkum navíc poukázal na nepostačující znalost specifík romského etnika a vůbec na nízkou úroveň profesionální informovanosti o kořenech romského vzdělávacího problému, ale i na neochotu tento nedostatek odstraňovat.

Obě šetření, hlavní i doplňkové, úzce navázala ve svých cílech, otázkách, hypotézách a většinou svých výsledků na řadu jiných výzkumů romské problematiky již publikovaných

vysokými školami, ústředními institucemi nebo specializovanými agenturami. Přesto podle mého názoru mohou napomoci k jistější generalizaci některých obecných závěrů, a to jednak širším rozkročením kvalitativního šetření, jednak zaměřením šetření kvantitativního zkoumajícího ucelený soubor učitelů tří znojenských škol - i když vzhledem k užší výzkumné koncepci jen v koherentních proměnných, které jsem považovala za podstatné. Domnívám se, že drobným přínosem výzkumů může být i to, že názory zkoumaných pedagogů nebyly formovány zkušeností s romskou komunitou žijící v ghettech, na které se pozornost výzkumníků zaměřuje především, a oprávněně, ale v městském rozptýlení okresního města, navíc s komunitou, v níž se uplatňuje různorodá etnická struktura Olašských a Slovenských Romů.

DISKUZE

Na tomto místě bych se ráda volně a trochu expresivně zamyslela ani ne tak nad romským osudem a vůbec nad romským světem, ale spíš nad některými aspekty našeho „neromského“ pohledu, nad naším většinovým přístupem a nad perspektivou vzájemných vztahů.

Protiromská averze prorůstá všemi vrstvami společnosti, charakterizují ji předsudky, vyprázdňené sisyfovské mentorování, vypjaté černobílé odsudky, intolerance, xenofobie, diskriminace, někdy i nenávist a odpudivý, více méně latentní rasismus. Částečně to potvrdily i oba výzkumy, přestože třeba informanti - učitelé, s nimiž jsem v hlavním šetření hovořila, na mě působili jako vnímavé lidské bytosti, kteří mají snahu svým profesionálním povinností dostát. Ale chybělo jim to základní - empatie a pochopení. Jakoby byli uvěznění v ohraničeném iracionálním prostoru vlastní ega, vlastní kultury a vlastních postojů, odkud nelze uprchnout. Uvědomila jsem si v tu chvíli známou pravdu, že jsme-li jedinci v sebeobklíčení, v jistém smyslu vůbec nejsme. A položila si otázku, jestli se lze vůbec z toho stísněného a uzavřeného území dostat, a jestliže ano, pak zda je možné tu pomyslnou ohradu otevřít zevnitř nebo z venkovní strany a kde je ten klíč. Odpověď byla a je zdánlivě překvapující - žádný klíč neexistuje. Je jen cesta a jediný směr. Dlouhá a trnitá, která, pokud po ní kus urazíme, nám umožní postupně vnímat a chápat druhé, kteří jsou jiní jako my, a která nás naučí přiznat právo na odlišné sebevyjádření, aniž bychom zraňovali je i sami sebe. Jak se ale na ni dostat a v čem spočívá?

Dříve než odpovím, vrátím se do minulosti. Jací byli třeba učitelé před padesáti - sto lety? Stejní? Posouváme se v čase někam? Myslím, že přece jen ano. Například tím, že všem dětem bez rozdílu, jakkoli handicapovaným, dáváme právo na vzdělání, i když ne vždy tak, jak je potřeba. Tím, že zohledňujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, i když ne vždy v optimální podobě. Tím, že usilujeme o vytváření podmínek pro národnostní smír a odstraňování sociálního znevýhodnění, i když s chabými výsledky. Tím, že o tom všem diskutujeme a píšeme, že vyrábíme koncepce a plány, i když ne vždy takové, jaké jsou zapotřebí. Tím, že je vůbec možné, abychom to všechno dělali, aniž bychom byli druhými ostrakizováni, že v tomto smyslu máme možnost volby. A posouváme se i jinak - například tím, že usilujeme o to, abychom mysleli a svobodně jednali v kategoriích sociální pedagogiky.

Po více jak pěti letech jejího místy klopotného studia vnímám tento „svůj“ obor především jako orientaci na altruistické jednání, na pomoc sociálně slabším skupinám dospělých, a snad ještě více dětem. Bohužel pomoc vážnoucí, s nepostačujícími výsledky. Její věcná, zkušeností prověřená poselství v širším i užším pojetí jsou zkonstruována a uspořádána tak, aby byla užitečná a fungovala. Ovšem skutečnou účinnost získávají jen tehdy, jestliže je nejenom studujeme a učíme se pravidla, přístupy a vůbec teorii, jestliže se nejenom snažíme s problémy vypořádat za katedrami, ve výzkumech a při vědeckých diskuzích, ale jestliže je uskutečňujeme hlavně sami v sobě, jestliže je žijeme a proces vzdělávání vkládáme do svého vnitřního života, do svého myšlení, do svých skutků a do své každodennosti. Jinak řečeno jestli dokážeme respektovat, nesobecky milovat a pomáhat lidem, kteří jsou odlišní, kteří nás třeba způsobem života znepokojují a dráždí a s nimiž v lecčems nesouhlasíme, ale kteří nás potřebují a jsou na naši pomoc odkázáni. A kteří nám tím vším - zdánlivě paradoxně - podávají záchranné lano, abychom se učili a zdokonalovali. Ano, z tohoto pohledu je doslova potřebujeme. To je právě ta zmíněná cesta, to je ten neexistující klíč otevírající bránu onoho pomyslné vězení.

Obrátím teď trochu pozornost k jinému, ale souvisejícímu tématu. Během výzkumu jsem hovořila s několika znojemskými Romy. Jeden z nich mně řekl: *“Romové teď pro Čechy nebudou moc velkým problémem, přicházejí migranti a to teda bude něco.”* Měl svým způsobem pravdu. Srovnání přistěhovalecké vlny se situací romského etnika je z určitého pohledu docela výstižné. V nastávající době jde totiž o zkoušku, do jaké míry budeme - nedokonale poučení či spíš nepoučení romskou zkušeností - ochotni a schopni přijmout odlišné kulturní normy a zvyky, odlišná náboženství. Do jaké míry v tom všem budeme cítit nebezpečí. A jak se budeme podle toho chovat a nakolik tlumit vlastní nejistotu, strachy a obavy. Jak si prostě budeme vědomi toho, že temnoty se netřeba bát, pokud do ní vstupujeme s pochodní.

Romové, tito „*patogenní kriminálníci*“, jak se v rozhovoru vyjádřil jeden informant, nás z našeho pohledu ohrožovali a ohrožují. Totéž ti, co prchají z míst zmítaných válkou. Do hlav jim sice v našem etnicky uzavřeném světě nevidíme, ale přesto. Kdo koho ohrožuje? Neohrožujeme svojí neschopností spíše sami sebe? Nedegradujeme svými postoji vlastní kulturu, vlastní víru, tradiční sociokulturní vzorce chování? Nesnižujeme úroveň společnosti tím, že odmítáme prosbu o pomoc, ale i nabídku dlouhodobě obohatit svůj svět světem jiným?

Pokud chceme setrvat jako národ, jako společenství se stejnými nebo podobnými kulturními hodnotami, pokud chceme přežít a zachovat si vlastní identitu, tak jediné tak, že nezůstaneme zadrženi v nečinnosti, že odvrhneme negaci jako program, že nebudeme striktně trvat na svojí jedinečnosti a na vlastním monopolu na pravdu, že přestaneme bláhově věřit, že jediné náš názor a náš život je ten nejlepší a že jediné náš Bůh je ten pravý či spíš že jediné naše cesta k němu je ta pravá. Přežít prostě můžeme jen v kvalitních vztazích mezi lidskými skupinami, v klimatu společně sdílených etických hodnot. Nepřicházejí totiž a v budoucnu nebudou přicházet jen muslimští přistěhovalci ze Středního Východu, „*tato arabská sběř*“, jak se nedávno v živém televizním vysílání vyjádřil jeden „znalec“, časem se bude účinně projevat demografická revoluce menšin, jednou nepochybně nastoupí i masivní klimatická migrace - a to nehovořím o řadě dalších rizik, i zatím neznámých, kterým budeme čelit.

Před námi prostě je - aspoň podle mého pevného přesvědčení - epocha sociodemografických, kulturních, etnických, ale třeba i náboženských a dalších změn s významně se zvyšujícím nebezpečím sebezničení, v níž je či spíš bude nutné se rozptýlit a současně se vstřebat. A tím se zachovat a obdarovat. Kritická(!) multikulturalita s jasným integračním programem vycházející z globalizované lidské solidarity není „mrtvá“ idea, není bláhovým snem, který selhal, jak tvrdí velmi mnozí, ale dlouhodobě jedinou možnou cestou.

To platí rovným dílem pro nás i pro ušlapané, pokořené a v nastávající „konkurenci“ ostatních menšin možná i znevýhodněné Romy, kteří, aspoň podle mých zkušeností, ztrácejí naději. Platí to pro protichůdné pohledy z obou stran, které by měly postupně mířit ne k asimilačnímu splynutí, ale k vzájemnému pochopení a respektu a pro nás navíc i ke zvýšenému sdílení a zvýšené a účinnější pomoci. A platí to samozřejmě i pro hodnoty svébytné romské kultury a vůbec pro romskou identitu, která svým nositelům přináší pocit jistoty a životní radosti. Dokážeme ji společně zachovat, a hlavně zajistit další přirozený vývoj? Není to přece nehybná figurína, na kterou jen usedá prach. Nebo jsme na potápějící se a neopravitelné lodi vezoucí v nenávratnu mizející poklady? S odpovědí váhám.

Jedno vím ale určitě. Problémy romského etnického antagonismu se ve své složitosti a v dynamice překotně se transformující společnosti odstranit nedají - ani v dohledné době, ani beze zbytku. I přes maximální multidiscipinární úsilí společnosti a státu, ale i dlouhodobě ohroženého etnika obtížně zápasícího s nepříznivým osudem. Můžeme je spolu s ním vyřešit v jeho i v našem bytostném zájmu pouze tak, že je budeme neustále řešit, a to nejenom výzkumy, za katedrami vysokoškolských lavic a při diskuzích, ale především

neokázalým konkrétním jednáním, svými činy, že budeme konat odpovědně, s klidem a pochopením, a hlavně trpělivě/!/. I když naše výsledky v tomto směru nikdy nebudou v dokonalé harmonii s dnešními cíli, v tom jsem si jista, jednou mohou být, a také budou daleko přijatelnější jako dnes.

K tomu - a zde ještě jednou zdůrazňuji stejnou myšlenku pro její důležitost - by měl přispět každý z nás ve svém vnitřním světě, aktivně a s odvahou, v každodenním zápase s vlastními limity a nedostatečnostmi, to v první řadě, a - eufemisticky řečeno - i se sociální tupostí okolí. A i když se nám bude zdát, že jsme v tomto úsilí skoro sami nebo že je nás málo a cíl je v nedohlednu, přesto to má smysl. Kdysi jsem četla Konfuciovu větu - lepší je zapálit aspoň malou svíčku jak proklínat tmu.

Významně v tom může napomoci sama sociální pedagogika jako poměrně nový obor s dávnými kořeny. Rozumím ji především jako výchově k lidskosti v širokém slova smyslu. Ta sama o sobě sice nikdy nemůže být vykupitelem, může ale být, a také je nezbytným nástrojem a nezbytným pomocníkem.

Seznam použité literatury

Monografie

- ANDRŠ, Zbyněk. Sociální deviace u Olašských Romů. In: *Prevence sociálních deviací - přání, naděje, realita*. Praha, Masarykova česká sociologická společnost, 2013. ISBN 9788-0905-443-07.
- BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-180-8.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public Promotion s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, s.r.o. 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- BERGER, Peter. *Pozvání do sociologie*. Brno: Barristerv & Principal - Studio, 2003. ISBN 80-85947-90-0.
- BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, Marek. (eds.). *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Fakulta filosofická Západočeské univerzity v Plzni, 2007. ISBN 978-80-87025-121-6.
- BUDILOVÁ, Lenka., JAKOUBEK, Marek. (eds.). *Romové a cikáni známí i neznámí. Interdisciplinární pohled*. Voznice: Nakladatelství Leda s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7335-119-9.
- COHN, Werner. *Cikáni*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2009. ISBN 978-80-7419-008-7.
- DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů. Romano Drom. 1945-1990 : Změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- DENGLEROVÁ, Denisa. Kognitivní schopnosti a jejich interkulturní souvislosti. In: Němec, J. (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.
- FERJENČÍK Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- FRASER, August., MIKLUŠÁKOVÁ, Marta. *Cikáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. r.o., 1998. ISBN 80-7106-212-X.
- FURST, Maria. *Psychologie : včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
- GEIST, Bohumil.. *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- HÁJKOVÁ Markéta. Rodina a zvyky Slovenských Romů usazených v České republice. In: Šišková, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

HÁJKOVÁ, Vanda., STRNADOVÁ Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HANCOCK, Ian. *Země utrpení. Dějiny otroctví a pronásledování Romů*. Praha: Nakladatelství Signeta, Edice Drama, 2001. ISBN 80-902608-3-7.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-90-1549-0-6.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN 80-7178-198-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORŇÁK, Ladislav. Romské etnikum. In: Lechta, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

HÚBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-355-9.

JAKOUBEK, Marek., BUDILOVÁ, Lenka.(ed.). *Romové a cikáni – známí a neznámí*. Voznice: Leda, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7335-119-9.

JAKOUBEK, Marek. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, o.p.s., 2009. ISBN 978-80-7325-178-9.

JAKOUBEK, Marek. Romská kultura - jedna z výrazných determinantů chudoby a ekonomického neúspěchu Romů. In: Kaleja, M., Knejpl, J. (ed.). *Mluvme o Romech. Aven Vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

JANÍČKOVÁ, Alžběta. *Život v sociálně vyloučené lokalitě - romská osada Dreveník v slovenské obci Žehra*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Institut mezioborových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí bakalářské práce Eduard Radvan.

KALEJA, Martin. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno, 2010. Dizertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně. Školitel a vedoucí dizertační práce doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

KALEJA, Martin., Knejpl, Jan (ed.). *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA Martin., *Speciálně pedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-636-2.

KAŠPAROVÁ, Irena, RIPKA, Štěpán, JANKŮ-SIDIROPULU, Kateřina. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice. Moravské lokality*. Praha: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, 2008. ISBN 978-80-8704-7.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie (ed.). *Pedagogicko psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní neúspěšnosti*. Ústí nad Labem: Fakulta pedagogická Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál s.r.o. 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

- LACA, Slavomír, LACA, Peter. *Úvod do sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Tlačiareň svidnícka s.r.o., 2013. ISBN 978-80-89392-56-8.
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MARÁDOVÁ, Eva. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-82-2.
- MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 80-87007-15-8.
- MAREŠ, Petr., HORÁKOVÁ, Markéta, RÁKOCZYOVÁ, Miroslava. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i., 2008. ISBN 978-80-7416-014-1.
- MIKLUŠÁKOVÁ, Marta. Stručné dějiny Romů v Čechách a na Moravě. In: Fraser, A. *Cikáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny s.r.o., 1998, s.267 – 285. ISBN 80-7106-212-X.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MOULISOVÁ, Markéta. Problémová stránka života Romů. In: Šišková, T. (ed.). *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- NAVRÁTIL, Pavel (ed.). *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého 2002. ISBN 80-244-0497-4.
- NĚMEC a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5148-5.
- NĚMEC, Jiří (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.
- NĚMEC, Jiří, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. Vzdělávání romských žáků a studentů. In: Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.r.o., s. 464 -495. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945 - 1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. ISBN 80-86621-07-3.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠRAJEROVÁ, Olga, PAVELČÍKOVÁ Nina. Specifické menšiny v České republice. In: Petráš, R. (ed.). *Menšiny a právo v České republice*. Praha: Auditorium, 2009. ISBN 978-80-87284-00-1.
- PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, 2004. ISBN 80-86621-07-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-3470-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Juhaňák – Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-410-9.

SEQUENSOVÁ, Veronika. *Etnická minorita v české společnosti. Ke specifickým romského etnika v kontextu požadavků současnosti*, 2008. Diplomová práce. Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce Jana Duffková.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 9878-80-7367-182-2.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVARCOVÁ, Iva: *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování. In: Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 31. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6132-3, s. 21-32.

VAŠEČKA, Imrich. Prístupy verejnej správy v ČR k riešeniu rómskeho problému – náčrt promlematiky. In: *Otázky sociální inkluze romské komunity*. Sborník prací fakulty sociálních studií Brněnské univerzity. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3294-4.

VETEŠKA Jaroslav., TURECKIOVÁ Michaela. *Kompetence ve zdělávání. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VETEŠKA, V., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

Elektronické zdroje

AMNESTY INTERNATIONAL. *Chce to víc snahy*. ©2015 [cit. 2015-09-15]. Dostupné z: <https://www.amnesty.org/en/documents/eur71/1353/2015/cs/>.

AKTUÁLNĚ.CZ. *Co řekl prezident Zeman o handicapovaných*. ©2015 [cit. 2015- 09-15]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/prehledne-co-rekl-prezident-zeman-o-inkluzi-handicapovanych/r~c7abbd569d6311e4833a0025900fea04/>.

ANDRŠ, Zbyněk. *Čím lépe se bude dařit Romům, tím lépe se bude dařit celé společnosti*. ©2015 [cit. 2015-08-20]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/odjinud/zbynek-andrs-cim-lepe-se-bude-darit-romum-tim-lepe-se-bude-darit-cele-spolecnosti>.

BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. Informace pro učitele*. Projekt Varianty společnosti Člověk v tísní. ©2002 [cit. 2015-09-15]. Dostupné z: https://www.ferovaskola.cz/data/downloads/IKV1_komplet.pdf.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP*. s. 6. ©2014 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/9140af7c-eae6-425c-b097-c43938d885c4>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sčítání lidu 1921 a 1950*. ©2014 [cit. 2015-08-22]. Dostupné z: http://www.czso.cz/sldb.nsf/i/F0F393A508D2A726C1256E66004CAA7B/File/tab4_21.pdf.

ČLOVĚK V TÍSNĚ. *Mají na to. Romský etnolekt češtiny*. ©2007 [cit. 2015-09-24]. Dostupné z: <http://majinato.cz/11-napravovani-chyb-romskeho-etnolektu-a-rozvijeni-slovnici-zasoby.php>.

DAVIDOVÁ, Eva. *Co se zachovalo a co se změnilo*. ©2000 [cit. 2015-08-22]. Dostupné z: www.romove.cz/cz/clanek/18571.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING, spol. s r.o., *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. ©2007 [cit. 2015-09-15]. Dostupné z: <http://www.esfcr.cz/07-13/oplzz/analiza-socialne-vyloucenych-lokalit-v-cr-1>.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING, spol. s r.o., *Interaktivní mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučených ohrožených romských lokalit v České republice*. ©2009 [cit. 2015-06-06]. Dostupné na: http://www.esfcr.cz/int_CR.html.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Metodické přístupy uplatňované pedagogy při práci s žáky s potřebnou podpůrných opatření v procesu vzdělávací inkluze na základních školách*. ©2009 [cit. 2015-07-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/>.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Identita jako jedno z romských traumat*. ©2007 [cit. 2015-05-12]. Dostupné z: www.romove.cz/cz/clanek/23036.

HUČÍN, Jakub. *Romové jsou jiní a jiní zůstanou*. ©2004 [cit. 2015-0-12]. Dostupné na: http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/romove_hucin.htm.

JAKOUBEK, Marek. *Romové. Konec (ne)jednoho mýtu*. Socioklub Praha, ©2004 [cit.2015-05-01]. Dostupné z: <http://www.ncss.cz/files/jakoubekdef-times.pdf>.

JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulum - výuka - školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001 – 2008)*. Masarykova univerzita v Brně, ©2008 [cit.2015-09-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. ©2006 [cit. 2015-08-09]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_193.pdf.

Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. MŠMT, ©2009 [cit. 2015-06-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT, ©2001 [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-cr>.

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT, ©2005 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z: <http://databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/koncepce-projekt-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-v-oblasti-vzdelavani?typ=download>.

Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní proti České republice. MŠMT, ©2012 [cit. 2015-07-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-plan-opatreni-k-vykonu-rozsudku-d-h-proti>.

Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. MŠMT, ©2005 [cit. 2015-05-31]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Tvorba profesního standardu učitele. MŠMT, ©2009 [cit. 2015-08-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>.

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit. MŠMT, ©2009 [cit. 2015-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho.html>

Organizace spojených národů je znepokojena. ©2015 [cit. 2015-10-01]. Dostupné z: http://www.ceskenoviny.cz/svet/zpravy/osn-je-znepokojena-odloucenim-ceskych-romu-vadi-take-islamofobie/1252308?utm_source=rss&utm_medium=feed.

Rozsudek ve věci D.H. a ostatní proti České republice. Rada Evropy, Evropský soud pro lidská práva, ©2007 [cit. 2015-05-02]. Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=rozsudek+D.H.+vs.%C4%8CR&sourceid=szn-HP&sgId=uxpj0vIZuSL1QcuE4vAYRNwokSLNzGzMzi4NYGwfkq%3D%3D&oq=rozsudek+D.H.+vs.%C4%8CR&aq=-1&thru=&su=e>.

Rodina. Romové v České republice, ©2000 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: <http://www.romove.radio.cz/cz/clanek/18387>.

Dělení Romů. Romové v České republice, ©2000 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: <http://www.romove.radio.cz/cz/clanek/189>.

Mládí. Romové v České republice, ©2000 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: <http://www.romove.radio.cz/cz/clanek/18624>.

Integrace romských a neromských dětí a rodičů v oblasti vzdělávání. Roma Matrix, ©2014 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: <https://romamatrix.eu/cs/4-integrace-romskych-neromskych-deti-rodicu-v-oblasti-vzdelavani-roma-matrix-prirucka-dobre-praxe>.

ROUS, Jiří. *Práce s romskou mládeží.* Sborník z konference pořádané Salesiánskou provincií v Praze a Vyšší sociálně pedagogickou a teologickou školou JABOK v Praze, ©2001 [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: old.tf.jcu.cz/getfile/2198f187108edb7d.

Současná romská komunita v Evropě. Romové v České republice, ©2003 [cit. 2015-07-30]. Dostupné z: <http://www.romove.radio.cz/cz/clanek/18884>.

ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Historie Romů*. ©2005 [cit. 2015-05-19]. Dostupné z: <http://www.skola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Stranky/%C5%A0%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,-Ema-Historie-Rom%C5%AF--O-p%C5%AFvodu-vlasti-Rom%C5%AF.aspx>.

Tradiční romská společnost, příčiny a důsledky jejího rozpadu. Informace pro učitele. Projekt Varianty společnosti Člověka v tísní, ©2003 [cit. 2015-07-24]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/08.pdf>.

Práva, zodpovědnost a náprava? Průzkum zaměřený na strategie a postupy začleňování Romů v deseti členských státech EU. Univerzity of Salford Manchester, © 2015 [cit. 2015-09-20]. Dostupné z: <https://romamatrix.eu/cs/vyzkum>.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015. Vláda ČR, ©2011 [cit. 2015-05-19]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucen/>.

Strategie romské integrace do roku 2020. Vláda ČR, ©2015 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-romske-integrace-do-roku-2020-118736/>.

Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin. Vláda ČR, ©1998 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/ramcova-umluva-o-ochrane-narodnostnich-mensin-6912/>.

Úmluva o právech dítěte. Vláda ČR, ©1993 [cit. 2015-07-10]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>.

Výroční zpráva za rok 2013. Bezpečnostní a informační služba ČR, © 2013 [cit. 2015-07-11]. Dostupné z: <http://www.bis.cz/n/2014-10-27-vyrocní-zprava-2013.html>.

Zákon č. 273 / 2001 sb. o právech příslušníků národnostních menšin. © 2001 [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=51548&nr=273~2F2001&rpp=15#local-content>.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon) v platném znění pozdějších dodatků. © 2015 [cit. 2015-07-20]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&name=~C5~A1kolsk~C3~BD~20z~C3~A1kon&rpp=15#local-content>.

Zákon č. 563 / 2004 Sb., o pedagogických pracovnících. © 2004 [cit. 2015-07-20]. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563.

Závěrečné doporučení Výboru pro dětská práva OSN: Česká republika ke 3. a 4. periodické zprávě ČR o naplňování Úmluvy o právech dítěte. ©2011 [cit. 2015-07-09]. Dostupné z: www.unicef.cz/aktualne/8292-umluva-o-pravech-ditete.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	- Porucha pozornosti spojená s nadstandardní hyperaktivitou
A 1 až A 10	- Otázky části A dotazníku
B 1 až B 10	- Otázky části B dotazníku
CNS	- Centrální nervová soustava
ČR	- Česká republika
DP	- Diplomová práce
FHS	- Fakulta humanitních studií
GAC	- Gabal Analysis & Consulting, spol. s r. o.
ISBN	- International Standard Book Number (<i>mezinárodní číselný kód knihy</i>)
IVP	- Individuální vzdělávací plán
IQ	- Inteligenční kvocient
LMP	- Lehké mentální postižení
LP	- Lidská práva
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	- Organizace spojených národů
PČR	- Parlament České republiky
PPP	- Pedagogicko psychologická poradna
RVP ZV	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání
RVP ZV LMP	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání uzpůsobený pro žáky s lehkým mentálním postižením
SPU	- Specifické poruchy učení
SVP	- Speciální vzdělávací potřeby
VO	- Výzkumná otázka
ZŠ	- Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1 To je ale legrace! Romský chlapec z Dětského domova ve Znojmě. Březen 2015. Foto autorka DP.
- Obr. 2 To nás ale krásně pomalovali! Olašská dívka s mladší sestrou. Den sociálních služeb. Středa 2. září 2015, Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.
- Obr. 3 Tak ahoj a zítra! Olašská děvčata a malý olašský chlapec. Den sociálních služeb. Středa 2. září 2015. Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.
- Obr. 4 Ať žije majáles! Sedmnáctiletá středoškolská studentka Štefánia Šarayová z romské komunity Rumungrů jako královna Znojemského majálesu. Květen 2014, Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.

SEZNAM TABULEK (T) A GRAFŮ (G)

T 1 Data vztahující se k tezi A 1 dotazníku

T 2 Data vztahující se k tezi A 2 dotazníku

T 3 Data vztahující se k tezi A 3 dotazníku

T 4 Data vztahující se k tezi A 4 dotazníku

T 5 Data vztahující se k tezi A 5 dotazníku

T 6 Data vztahující se k tezi A 6 dotazníku

T 7 Data vztahující se k tezi A 7 dotazníku

T 8 Data vztahující se k tezi A 8 dotazníku

T 9 Data vztahující se k tezi A 9 dotazníku

T 10 Data vztahující se k tezi A 10 dotazníku

G 1 Délka pedagogické praxe respondentů

G 2 Pedagogické zkušenosti respondentů s romskými žáky

G 3 Data vztahující se k tezi A 1 dotazníku

G 4 Data vztahující se k tezi A 10 dotazníku

G 5 Data vztahující se k tezi A 2 dotazníku

G 6 Data vztahující se k tezi A 6 dotazníku

G 7 Data vztahující se k tezi A 3 dotazníku

G 8 Data vztahující se k tezi A 5 dotazníku

G 9 Data vztahující se k tezi A 7 dotazníku

G 10 Data vztahující se k tezi A 9 dotazníku

G 11 Data vztahující se k tezi A 8 dotazníku

G 12 Data vztahující se k tezi B 1 dotazníku

G 13 Data vztahující se k tezi A 4 dotazníku

SEZNAM PŘÍLOH

- P 1 Tazatelské schéma rozhovoru
- P 2 Formulář dotazníku
- P 3 Teze dotazníku A 1 (VO 1)
- P 4 Teze dotazníku A 2 (VO 2)
- P 5 Teze dotazníku A 3 (VO 2)
- P 6 Teze dotazníku A 4 (VO 3)
- P 7 Teze dotazníku A 5 (VO 2)
- P 8 Teze dotazníku A 6 (VO 2)
- P 9 Teze dotazníku A 7 (VO 2)
- P 10 Teze dotazníku A 8 (VO 2)
- P 11 Teze dotazníku A 9 (VO 2)
- P 12 Teze dotazníku A 10 (VO 1)
- P 13 Ilustrační fotografie

KATEGORIE A - NÁZORY NA ROMSKÉ ETNIKUM

- Subkategorie A 1 Romové a jejich pozitivní stránky
- Subkategorie A 2 Romové a jejich negativní stránky
- Subkategorie A 3 Znalosti romské historie, tradic a kultury a zájem o jejich prohlubování
- Subkategorie A 4 Romský soused v místě bydliště
- Subkategorie A 5 Romský partner mého dítěte
- Subkategorie A 6 Společné vzdělávání vlastního dítěte s dětmi romskými

KATEGORIE B - NÁZORY NA ROMSKÉ ŽÁKY, NA JEJICH ODLIŠNOSTI OD ŽÁKŮ MAJORITY A NA JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ

- Subkategorie B 1 Předškolní vzdělávání
- Subkategorie B 2 Etnolekt češtiny
- Subkategorie B 3 Spolupráce rodiny (rodičovské schůzky, návštěvy učitelů v rodinách, domácí příprava na vyučování, úroveň socializace dětí aj.)
- Subkategorie B 4 Nepřítomnost ve vyučování
- Subkategorie B 5 Riziková chování ve škole (patologické lhaní, nevhodné chování k učiteli, šikana aj.)
- Subkategorie B 6 Riziková chování mimo školu (drogy, kouření, alkohol, gemblerství, počítačová závislost, krádeže aj.)
- Subkategorie B 7 Chudoba rodin
- Subkategorie B 8 Specifické psychosociální odlišnosti (inteligence, paměť, vůle, abstraktní myšlení, citové projevy aj.)
- Subkategorie B 9 Smysl a účinnost integrace a inkluzivního vzdělávání
- Subkategorie B 10 Romský asistent a jeho role

KATEGORIE C - HODNOCENÍ VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

- Subkategorie C 1 Příprava na vzdělávání romských žáků během studia VŠ
- Subkategorie C 2 Kompetence osobnostní a profesní (například psychická odolnost, schopnost účinně řešit problémy, ale i odborné vědomosti a speciální dovednosti vážící se k obsahu profese včetně komunikační, autoevaluační a diagnostické složky)
- Subkategorie C 3 Uspokojení z výuky romských žáků a osobní vztah k nim
- Subkategorie C 4 Vztah pedagogických kolegů k romským žákům

Dobrý den, jmenuji se Alžběta Janíčková a ráda bych vás požádala o vyplnění anonymního dotazníku pro potřeby výzkumu „Romský žák a učitel“. Prosím o upřímnost, výsledky nebudou v žádném případě zneužity.

Odpovědi v části A prosím ohodnoťte zakroužkováním (1 – rozhodně ano / 2 – spíše ano / 3 – nevím, nedokáži se rozhodnout / 4 – spíše ne / 5 - rozhodně ne).

Odpovědi v části B volně rozved'te.

DOTAZNÍK

ČÁST A

Romská rodina v sousedství by mně vadila.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Romské děti jsou společností všestranně diskriminovány.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Romské děti jsou méně inteligentní jako české.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Odborné vzdělávání učitelů je ve vztahu k romským žákům postačující.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Romští žáci by měli být zařazováni do zvláštních tříd základních škol běžného typu.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Romské děti lze vzdělávat stejně jako děti neromské.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Je chybou, jestliže jsou romští žáci s deficitem chování vyučováni v základních školách běžného typu.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Romské děti ve třídě podstatným způsobem zvyšují psychickou zátěž učitele.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Zařazení romských žáků do společných tříd s žáky českými je obohacením obou skupin.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

Je chybou, že Romové bydlí v samostatných sídlišťích na okraji některých větších měst.

1 / 2 / 3 / 4 / 5

ČÁST B

Vyžadují nebo nevyžadují romští žáci ze strany pedagoga specifický přístup? V čem by měl spočívat?

Co se Vám na Romech líbí?

Co se Vám na Romech nelíbí?

Máte jakoukoli připomínku k tématu „Romský žák a učitel“?

Identifikační údaje

Pohlaví - Muž / Žena

Délka pedagogické praxe – do 5 let / 6 až 10 let / 11 až 20 let / více jak 20 let

Učil jste někdy romského žáka?

Děkuji za Váš čas a za Vaši pomoc.

ROMSKÁ RODINA V SOUSEDSTVÍ BY MNĚ VADILA.

TABULKA č. 1	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	43(43,43%)	27 (27,27%)	23 (23,23%)	6 (6,06%)	-	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	5 (5,05%)	4 (4,04%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	-	14 (14,14%)
- Žena	38 (38,38%)	23 (23,23%)	20 (20,20%)	4 (4,04%)	-	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	5 (5,05%)	2 (2,02%)	3(3,03%)	1 (1,01%)	-	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	10 (10,10%)	4 (4,04%)	6 (6,06%)	-	-	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	13 (13,13%)	12 (12,12%)	5 (5,05%)	3 (3,03%)	-	33 (33,33%)
- více jak 20 let	15 (15,15%)	9 (9,09%)	9 (9,09%)	2 (2,02%)	-	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	9 (9,09%)	7 (7,07%)	7 (7,07%)	2 (2,02%)	-	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	14 (14,14%)	12 (12,12%)	10 (10,10%)	2 (2,02%)	-	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	10 (10,10%)	6 (6,06%)	1 (1,01%)	1 (1,01%)	-	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	10 (10,10%)	2 (2,02%)	5 (5,05%)	1 (1,01%)	-	18 (18,18%)

ROMSKÉ DĚTI JSOU SPOLEČNOSTÍ VŠESTRANNĚ DISKRIMINOVÁNY.

TABULKA č. 2	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	4 (4,04%)	16 (16,16%)	9 (9,09%)	32 (32,32%)	38 (38,38%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	1 (1,01%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	4 (4,04%)	5 (5,05%)	14 (14,14%)
- Žena	3 (3,03%)	14 (14,14%)	7 (7,07%)	28 (28,28%)	33 (33,33 %)	85 (85,85%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	1 (1,01%)	-	2 (2,02%)	6 (6,06%)	2 (2,02%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	-	5 (5,05%)	2 (2,02%)	5 (5,05%)	8 (8,08%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	3 (3,03%)	4 (4,04%)	5 (5,05%)	10 (10,10%)	11 (11,11%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	-	7 (7,07%)	-	11 (11,11%)	17 (17,17%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	3 (3,03%)	3 (3,03%)	4 (4,04%)	7 (7,07%)	8 (8,08%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	-	6 (6,06%)	4 (4,04%)	15 (15,15%)	13 (13,13%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	-	5 (5,05%)	-	3 (3,03%)	10 (10,10%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	1 (1,01%)	2 (2,02%)	1 (1,01%)	7 (7,07%)	7 (7,07%)	18 (18,18%)

ROMSKÉ DĚTI JSOU MĚNĚ INTELIGENTNÍ JAKO ČESKÉ.

TABULKA č. 3	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	12 (12,12%)	28 (28,28%)	28 (28,28%)	18 (18,18%)	13 (13,13%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	-	3 (3,03%)	2 (2,02%)	5 (5,05%)	4 (4,04%)	14 (14,14%)
- Žena	12 (12,12%)	25 (25,25%)	26 (26,26%)	13 (13,13%)	9 (9,09%)	85 (85,85%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	-	4 (4,04%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	5 (5,05%)	7 (7,07%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	1 (1,02%)	11 (11,11%)	12 (12,12%)	6 (6,06%)	3 (3,03%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	6 (6,06%)	6 (6,06%)	9 (9,09%)	8 (8,08%)	6 (6,06%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	3 (3,03%)	11 (11,11%)	7 (7,07%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	3 (3,03%)	11 (11,11%)	15 (15,15%)	6 (6,06%)	3 (3,03%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	2 (2,02%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	4 (4,04%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	3 (3,03%)	18 (18,18%)

ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ
JE VE VZTAHU K ROMSKÝM ŽÁKŮM POSTAČUJÍCÍ.

TABULKA č. 4	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	21 (21,21%)	22 (22,22%)	16 (16,16%)	22 (22,22%)	18 (18,18%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	5 (5,05%)	1 (1,01%)	2 (2,02%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	14 (14,14%)
- Žena	16 (16,16%)	21 (21,21%)	14 (14,14%)	18 (18,18%)	16 (16,16%)	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	2 (2,02%)	6 (6,06%)	3 (3,03%)	-	-	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	12 (12,12%)	5 (5,05%)	2 (2,02%)	-	1 (1,01%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	4 (4,04%)	5 (5,05%)	8 (8,08%)	10 (10,10%)	6 (6,06%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	3 (3,03%)	6 (6,06%)	3 (3,03%)	12 (12,12%)	11 (11,11%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	11 (11,11%)	7 (7,07%)	2 (2,02%)	1 (1,01%)	4 (4,04%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	6 (6,06%)	10 (10,10%)	12 (12,12%)	7 (7,07%)	3 (3,03%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	1 (1,02%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	7 (7,07%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	3 (3,03%)	2 (2,02%)	-	7 (7,07%)	6 (6,06%)	18 (18,18%)

ROMŠTÍ ŽÁCI BY MĚLI BÝT ZAŘAZOVÁNI
DO ZVLÁŠTNÍCH TŘÍD ZÁKLADNÍCH ŠKOL BĚŽNÉHO TYPU.

TABULKA č. 5	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	10 (10,10%)	29 (29,29%)	28 (28,28%)	15 (15,15%)	17 (17,17%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	2 (2,02%)	5 (5,05%)	1 (1,01%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	14 (14,14%)
- Žena	8 (8,08%)	24 (24,24%)	27 (27,27%)	11 (11,11%)	15 (15,15%)	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	1 (1,01%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	2 (2,02%)	5 (5,05%)	6 (6,06%)	4 (4,04%)	3 (3,03%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	1 (1,01%)	9 (9,09%)	15 (15,15%)	1 (1,01%)	7 (7,07%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	6 (6,06%)	12 (12,12%)	4 (4,04%)	8 (8,08%)	5 (5,05%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	1 (1,01%)	8 (8,08%)	10 (10,10%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	2 (2,02%)	13 (13,13%)	14 (14,14%)	4 (4,04%)	5 (5,05%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	2 (2,02%)	4 (4,04%)	4 (4,04%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	5 (5,05%)	4 (4,04%)	-	5 (5,05%)	4 (4,04%)	18 (18,18%)

ROMSKÉ DĚTI LZE VZDĚLÁVAT STEJNĚ JAKO NEROMSKÉ.

TABULKA č. 6	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	15 (15,15%)	23 (23,23%)	12 (12,12%)	27 (27,27%)	22 (22,221%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	3 (3,03%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	14 (14,14%)
- Žena	12 (12,12%)	20 (20,20%)	10 (10,10%)	23 (23,23%)	20 (20,20%)	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	5 (5,05%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	-	2 (2,02%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	-	6 (6,06%)	4 (4,04%)	6 (6,06%)	4 (4,04%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	5 (5,05%)	10 (10,10%)	2 (2,02%)	9 (9,09%)	7 (7,07%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	5 (5,05%)	5 (5,05%)	4 (4,04%)	12 (12,12%)	9 (9,09%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	4 (4,04%)	12 (12,12)	2 (2,02%)	6 (6,06%)	1 (1,01%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	4 (4,04%)	9 (9,09%)	5 (5,05%)	11 (11,11%)	9 (9,09%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	-	1 (1,01%)	5 (5,05%)	5 (5,05%)	7 (7,07%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	7 (7,07%)	1 (1,01%)	-	5 (5,05%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)

JE CHYBOU, JESTLIŽE JSOU ROMŠTÍ ŽÁCI S DEFICITEM CHOVÁNÍ
VYUČOVÁNI V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH BĚŽNÉHO TYPU.

TABULKA č. 7	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	10 (10,10%)	33 (33,33%)	15 (15,15%)	32 (32,32%)	9 (9,09%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	2 (2,02%)	1 (1,01%)	2 (2,02%)	8 (8,08%)	1 (1,01%)	14 (14,14%)
- Žena	8 (8,08%)	32 (32,32%)	13 (13,13%)	24 (24,24%)	8 (8,08%)	85 (85,85%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	1 (1,01%)	6 (6,06%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	-	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	1 (1,01%)	10 (10,10%)	6 (6,06%)	2 (2,02%)	1 (1,01%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	2 (2,02%)	13 (13,13%)	5 (5,05%)	12 (12,12%)	1 (1,01%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	6 (6,06%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	16 (16,16%)	7 (7,07%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	3 (3,03%)	9 (9,09%)	7 (7,07%)	5 (5,05%)	1 (1,01%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	2 (2,02%)	17 (17,17%)	5 (5,05%)	10 (10,10%)	4 (4,04%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	2 (2,02%)	5 (5,05%)	2 (2,02%)	7 (7,07%)	2 (2,02%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	3 (3,03%)	2 (2,02%)	1 (1,01%)	10 (10,10%)	2 (2,02%)	18 (18,18%)

ROMSKÉ DĚTI VE TŘÍDĚ PODSTATNÝM ZPŮSOBEM
ZVYŠUJÍ PSYCHICKOU ZÁTĚŽ UČITELE

TABULKA č. 8	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	31 (31,31%)	36 (36,36%)	9 (9,09%)	13 (13,13%)	10 (10,10%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	4 (4,04%)	7 (7,07%)	-	-	3 (3,03%)	14 (14,14%)
- Žena	27 (27,27%)	29 (29,29%)	9 (9,09%)	13 (13,13%)	7 (7,07%)	85 (85,85%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	5 (5,05%)	3 (3,03%)	1 (1,01%)	1 (1,01%)	1 (1,01%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	4 (4,04%)	8 (8,08%)	5 (5,05%)	1 (1,01%)	2 (2,02%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	9 (9,09%)	15 (15,15%)	2 (2,02%)	5 (5,05%)	2 (2,02%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	13 (13,13%)	10 (10,10%)	1 (1,01%)	6 (6,06%)	5 (5,05%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	6 (6,06%)	11 (11,11%)	4 (4,04%)	2 (2,02%)	2 (2,02%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	16 (16,16%)	12 (12,12%)	2 (2,02%)	7 (7,07%)	1 (1,01%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	7 (7,07%)	5 (5,05%)	2 (2,02%)	1 (1,01%)	3 (3,03%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	2 (2,02%)	8 (8,08%)	1 (1,01%)	3 (3,03%)	4 (4,04%)	18 (18,18%)

ZAŘAZENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ DO SPOLEČNÝCH TŘÍD S ŽÁKY ČESKÝMI
JE OBOHACENÍM OBOU SKUPIN.

TABULKA č. 9	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	7 (7,07%)	24 (24,24%)	17 (17,17%)	33 (33,33%)	18 (18,18%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	2 (2,02%)	4 (4,04%)	1 (1,01%)	3 (3,03%)	4 (4,04%)	14 (14,14%)
- Žena	5 (5,05%)	20 (20,20%)	16 (16,16%)	30 (30,30%)	14 (14,14%)	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	1 (1,01%)	4 (4,04%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	-	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	-	7 (7,07%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	5 (5,05%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	2 (2,02%)	6 (6,06%)	11 (11,11%)	10 (10,10%)	4 (4,04%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	4 (4,04%)	7 (7,07%)	-	15 (15,15%)	9 (9,09%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	1 (1,01%)	10 (10,10%)	4 (4,04%)	7 (7,07%)	3 (3,03%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	2 (2,02%)	7 (7,07%)	7 (7,07%)	14 (14,14%)	8 (8,08%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	-	2 (2,02%)	3 (3,03%)	11 (11,11%)	2 (2,02%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	4 (4,04%)	5 (5,05%)	3 (3,03%)	1 (1,01%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)

JE CHYBOU, ŽE ROMOVÉ BYDLÍ
V SAMOSTATNÝCH SÍDLIŠTÍCH NA OKRAJI NĚKTERÝCH VĚTŠÍCH MĚST.

TABULKA č. 10	Rozhodně ANO	Spíše ANO	Nevím	Spíše NE	Rozhodně NE	Celkem
Respondenti celkem	9 (9,09%)	18 (18,18%)	26 (26,26%)	23 (23,23%)	23 (23,23%)	99 (100 %)
Podle pohlaví						
- Muž	3 (3,03%)	6 (6,06%)	3 (3,03%)	-	2 (2,02%)	14 (14,14%)
- Žena	6 (6,06%)	12 (12,12%)	23 (23,23%)	23 (23,23%)	21 (21,21%)	85 (85,86%)
Délka pedagogické praxe						
- do 5 let	1 (1,01%)	2 (2,02%)	3 (3,03%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	11 (11,11%)
- 6 až 10 let	1 (1,01%)	5 (5,05%)	1 (1,01%)	7 (7,07%)	6 (6,06%)	20 (20,20%)
- 11 až 20 let	4 (4,04%)	3 (3,03%)	12 (12,12%)	8 (8,08%)	6 (6,06%)	33 (33,33%)
- více jak 20 let	3 (3,03%)	8 (8,08%)	10 (10,10%)	5 (5,05%)	9 (9,09%)	35 (35,35%)
Zkušenosti s romskými žáky						
- bez zkušeností	1 (1,01%)	6 (6,06%)	8 (8,08%)	3 (3,03%)	7 (7,07%)	25 (25,25%)
- 1 žák až 10 žáků	4 (4,04%)	8 (8,08%)	10 (10,10%)	13 (13,13%)	3 (3,03%)	38 (38,38%)
- 11 až 20 žáků	-	-	5 (5,05%)	5 (5,05%)	8 (8,08%)	18 (18,18%)
- více jak 20 žáků	4 (4,04%)	4 (4,04%)	3 (3,03%)	2 (2,02%)	5 (5,05%)	18 (18,18%)



*Obr. 1. To je ale legrace! Romský chlapec z Dětského domova ve Znojmě.
Březen 2015. Foto autorka DP.*



Obr. 2. To nás ale krásně pomalovali. Olašská dívka s mladší sestrou. Den sociálních služeb. Středa 2. září 2015, Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.



Obr. 3. Tak ahoj a zítra! Olašská děvčata a malý olašský chlapec. Den sociálních služeb. Středa 2. září 2015, Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.



Obr. 4. Ať žije majáles! Sedmnáctiletá středoškolská studentka Stefánie Šarayová z romské komunity Rumungrů jako královna Znojemského majálesu. Květen 2014, Znojmo, Horní náměstí. Foto autorka DP.