

**Práce asistenta učitele v konkrétních podmínkách I. st.
ZŠ z hlediska disciplíny Technologie vzdělávání**

Denisa Klabouchová

**Pedagogická fakulta
Jihočeské univerzity
Katedra pedagogiky a psychologie
České Budějovice 2007**

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum: 8. června 2007

Denisa Klabouchová

Anotace:

Žák z menšiny je dle mého názoru v současné společnosti velmi aktuálním tématem. V dnešní škole je již běžné, že ne všechny děti ve školní třídě jsou jedné národnosti. Dřívější zkušenost především s dětmi romského etnika se v dnešní společnosti rozšiřuje, otevřením hranic České republiky přichází na naše území velké množství různých etnik. Tyto různé populace znamenají i příliv a zvýšení počtu školou povinných dětí, které navštěvují českou školu.

To, že se v majoritní třídě objevuje i žák, který může být odlišný fyzicky, ale i svým jazykem, schopností dorozumět se v češtině, kulturními zvyklostmi a tradicemi, náboženským přesvědčením či rodinným zázemím a celkovým životním stylem, má důležitý dopad na práci učitele.

Na učitele jsou kladeny zvýšené nároky. Škola má být místem, kde jsou předávány závazné hodnoty a normy společnosti a učitel je tím, kdo dbá na dodržování těchto norem a hodnot. Učitel má pomáhat svým žákům pochopit a přijmout svého „cizího“ spolužáka a celé jeho etnikum, sám svým chováním by měl žákům jasně ukazovat, že rasismus a diskriminace nejsou v dnešní multikulturní společnosti možné.

Annotation

In my opinion, a pupil from a minority represents in our society an up-to-date subject. In contemporary school, it is common that not all the children have the same nationality in one classroom. Prior experience, especially with Romany children, is getting extended in contemporary society, since the opening of the borders of the Czech Republic many ethnic groups have come to our territory. These various populations represent also influx of children for whom the school attendance is obligatory and so they attend Czech schools.

The fact that a pupil different physically but also by his language, ability of understanding the Czech language, cultural traditions, religion and conviction or his family rear appears in a majority classroom, has an important impact on the work of the teacher.

Teacher has to confront heavy task. School should be a place where we acquire the rules and values of the society and teacher should be that person who pays attention on respecting of these rules and values. Teacher should help his students to understand and to accept their “strange” schoolmate and all his ethnic group, and he should show clearly by his behavior to all pupils that racism and discrimination aren’t possible in our multicultural society.

Motto

Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na vzdělání, které má být zaměřeno na plný rozvoj jeho osobnosti

OSN: Charta lidských práv 10.2.48.

I. Poděkování

Chtěla bych poděkovat prof. Gabrielu Švejdovi, za odborné vedení a pomoc při psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Květoslavu Skálovi za materiální pomoc, paní Mgr. Ivě Ježíkové za možnost hospitací v její speciální třídě, Mgr. Květoslavu Skálovi za úpravu tabulek a Monice Dratvové za pomoc při úpravě textu.

OSNOVA

1.	Úvod do problematiky.....	9
2.	Společnost a romská menšina – studie.....	10
2.1.	Rasismus, xenofobie a intolerance z hlediska sociologie a antropologie.....	10
2.2.	Situace romské menšiny v České republice – úvaha.....	15
2.2.1.	Současný stav.....	15
2.2.2.	Odlišnost mentality Romů a původ těchto odlišností.....	16
2.2.3.	Romové a novodobá historie.....	19
2.3.	Možnosti rovnoprávného zařazení Romů do společnosti	19
2.3.1.	Úvod.....	19
2.3.2.	Co může pro vzájemné dobré spolužití udělat neromská majorita.....	22
2.3.3.	Romové – jejich snaha o začlenění.....	24
2.3.4.	Závěr.....	26
3.	Vzdělávací systém a problematika vzdělávání romů.....	27
3.1.	Úvod.....	27
3.2.	Právo na vzdělání.....	28
3.3.	Interkulturní vzdělávání.....	29
3.3.1.	Interkulturní vzdělávání a český vzdělávací systém.....	30
3.3.2.	Interkulturní výchova v pedagogických centrech.....	31
3.4.	Povinná školní docházka a romské děti.....	32
3.5.	Romové – bariery při vstupu na základní školu.....	33
3.6.	Romský pedagogický asistent.....	34
3.6.1.	Charakteristiky romského asistenta.....	34
3.6.2.	Činnost romského asistenta.....	35
3.6.3.	Romský asistent a školní třída.....	36
3.6.4.	Předpoklady pro výkon funkce romského asistenta.....	36
3.6.5.	Kritéria pro výkon funkce romského asistenta.....	36
3.6.6.	Příprava a vzdělávání romského asistenta.....	37
3.7.	Současný stav ve vzdělávání romů.....	38
3.7.1.	Mateřské školy.....	38
3.7.2.	Základní škola.....	39
3.7.3.	Zvláštní školy.....	41
3.7.4.	Střední školy.....	41
3.7.5.	Příčiny školních neúspěchů.....	42
3.8.	Projekty ve vzdělávání	43
3.8.1.	Projekt „Začít spolu“.....	43
3.8.2.	Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“.....	44
3.8.3.	Program „Základní škola“.....	48
3.8.4.	Program „Obecná škola“.....	49

3.8.5. Projekt Varianty.....	49
3.8.5.1. Projekt Varianty - interkulturní vzdělávání na základních školách.....	51
3.8.6. Projekt ROM – IN.....	52
3.8.7. Rámcový vzdělávací program pro základní školy.....	53
3.9. Analýza učebnic pro ZŠ.....	56
3.10. Mimoškolní výchova a volný čas.....	57
3.11. Projekt „Menšiny do knihoven“.....	58
3.12. Metodika výchovné práce s romskou mládeží.....	59
3.13. Co nás může překvapit.....	62
3.14. Závěr.....	66
4. Učitel a žák.....	68
4.1. Percepčně postojové zaměření učitele k žákům.....	69
4.2. Problematická místa v práci učitele s menšinovým žákem.....	72
4.3. Závěr.....	80
Seznam použitých pramenů.....	84
Příloha.....	I.

1. Úvod do problematiky

V procesu vzdělávání romských dětí se stále více ukazuje nutnost multikulturních principů ve školní praxi. Dnes je zcela zřejmé, že špatné sociálně ekonomické postavení romské komunity v České republice je zaviněno mimo jiné problémem nízkého stupně vzdělání u současné dospělé populace. Díky žádné, nebo nízké kvalifikaci nemohou Romové získat pracovní příležitosti, a tudíž se nemohou plnohodnotně integrovat.

Proto je třeba vzdělávání romských dětí v českých školách vnímat jako problém, jehož řešení může do značné míry ovlivnit současnou situaci soužití romské minority s majoritní společností. Vzdělání má klíčový význam pro romskou menšinu i pro společnost, ve které Romové žijí. Jestliže se pokusíme o řešení otázky plnohodnotného základního vzdělání pro romské děti v naší zemi, můžeme tak otevřít cestu k multikulturalismu v celé společnosti.

2. SPOLEČNOST A ROMSKÁ MENŠINA – STUDIE

2.1 Rasismus, xenofobie a intolerance z hlediska sociologie a antropologie.

Vymezení základních pojmů

Lidé se cítí jistě a bezpečně ve světě, který znají, ke kterému mají důvěru a kterého se nebojí. K věci, kterou neznají se zpočátku staví nedůvěřivě, mají potřebu nejdříve si ji „ohmatat“ a pokud zjistí, že docela dobře zapadne do „jejich“ světa, zařadí si ji mezi věci známé. Tak je to i s lidmi. Někdy však z různých důvodů ke zdomácnění, přijetí nepřijde. Důvodů, proč je tomu tak je mnoho a ne vždy se dají racionálně vysvětlit. Nejdůležitějším zdrojem nedůvěry k cizím lidem jsou předsudky, xenofobie a rasismus.

Každý člověk je příslušníkem různé rasy a etnika. Rasa –antropologický termín, vztahující se k druhové diferenciaci lidských plemen. Jde o souhrn společných dědičných rysů (morfologických, anatomických, atd.), jimiž se vyznačuje jistá skupina lidí (tři hlavní rasy – kavkazoidní, mongoloidní a negroidní).

Etnikum – skupina lidí stejné etnické (rasové, kulturní) příslušnosti.

V souvislosti s problematikou rasismu se hovoří také o pojmu národnostní menšina. **Národnostní menšina** - skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – občané tohoto státu vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva. Tito lidé vykazují přinejmenším implicitně pocit sounáležitosti zaměřený na zachování vlastní kultury, vlastních tradic, vlastního náboženství nebo vlastního jazyka.

Charakteristickým znakem národnostních menšin je především predispozice výrazného národního vědomí a různorodá fixace na mateřský národ, s nímž je spojují historické a kulturní tradice. Z výsledků sčítání lidu v roce 1991 vyplynulo, že respondenti v ČR uvedli příslušnost téměř k 20 národnostním menšinám, což v souhrnu demografické skladby činí 5,2% jiného než českého etnika. Mezi nejpočetnější národnostní menšiny v ČR patří Slováci, Němci, Poláci a Romové.

Mezi příslušníky jednotlivých ras a etnik vznikají při každodenním spolužití problémy, které jsou důsledkem zažitých předsudků. **Předsudky** - představují zvláštní komplex v podstatě nezdůvodňovaných postojů a stanovisek, které si lidé osvojují vlivem prostředí, popř. od nějaké autority.

Jiná definice předsudku : dopředu zformovaný postoj, obvykle negativní nebo hostilní a zaměřený na určitou společenskou skupinu.

Jakmile je lidem něco cizí, otevírá se prostor pro vznik postoje, jehož jádrem je nedůvěra k odlišnostem – **xenofobie**. Z tohoto zdroje pochází např. **antisemitismus**, a to navzdory faktu, že většina lidí osobně žádného Žida nezná. Xenofobie se proměňuje v rasismus. Spočívá na vcelku jednoduchém manévru, který je sociology označován slovem **stigmatizace**. Jedinec je stigmatizován jen tím, že je např. vzhledově „jiný“. Znakem stigmatizace je sklon připisovat příslušníkům jiných ras či etnik nejen odlišné, ale přímo horší charakterové vlastnosti nebo osobní dispozice. To má zpětný účinek, příslušníci jiných ras či etnik se sami začnou vnímat jako jiní a začnou se podle toho chovat. Výsledkem je nedůvěra k majoritnímu prostředí, která může nakonec vyústit i do manifestovaného odporu, projevujícího se třeba porušováním nebo nerespektováním obecně sdílených norem.

Daleko nebezpečnější forma rasismu je však ideologická podoba rasismu. Nestaví na předsudcích, ale tváří se jako nositel jejich racionálního

zdůvodnění. Nabízí jednoduchá řešení komplikovaných sociálních, rasových, etnických vztahů. Tato ideologie je vždy nějakým způsobem spojena s fenoménem nadvlády a moci. Tak vyhláší radikálně asimilační nebo izolační či dokonce likvidační programy pro celé skupiny (etnika, rasy), poskytuje návod, jak přistupovat i k jednotlivých příslušníkům těchto skupin.

Výsledným produktem rasismu je :

Rasová diskriminace – proces odlišování, vnímání rozdílů mezi příslušníky jednotlivých ras či etnika. Zvláštním případem je sociální diferenciací (k ní patří také rasová diskriminace), v níž jsou popřeny normativní zásady rovnosti a stejného zacházení se všemi členy sociálního útvaru. Jedná se zejména o neoprávněné rozlišování jedinců nebo skupin na základě jejich příslušnosti k určité biologické (rasové) či sociální (profesní, politické, stratifikační či náboženské, apod.) kategorii a znevýhodňování jedněch oproti druhým. Diskriminace obsahuje různé formy nevhodného zacházení a často slouží jako proces nebo forma sociální kontroly k udržování sociální distance mezi sociálními kategoriemi nebo skupinami. **Právní definice rasové diskriminace:** jakékoli rozlišování, vylučování, omezování nebo znevýhodňování založené na rase, barvě pleti nebo na národnostním či etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní nebo kterékoliv jiné oblasti veřejného života (tato právní definice je obsažena v Mezinárodní úmluvě OSN o odstranění všech forem rasové diskriminace č. 95/1974 Sb.

čl. 1,2. Protože mezinárodní úmluvy jsou v ČR postaveny svojí právní silou nad zákon – viz. Ústava ČR, čl. 10 – je tato definice platná pro všechny vnitrostátní právní předpisy).

Rasové násilí – násilné chování (ve smyslu fyzického násilí) s rasovým motivem, jehož objektem je neindividualizovaný příslušník rasově odlišné skupiny. V případech rasového násilí je podstatné, že „oběť nemá tvář“, útočník napadá odlišnou rasu a konkrétní oběť je kýmkoliv z této skupiny

zaměnitelná. Do této kategorie patří celá škála násilného chování, vymezitelná jako zabití, ublížení na zdraví, způsobení škody velkého rozsahu, užití různých druhů násilí, genocidium, pogromy, apod. Právní definice rasového násilí – úmyslné ublížení na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu, způsobení těžké újmy na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu, zničení úplně nebo částečně některé národní, etnické nebo rasové skupiny, způsobení škody velkého rozsahu někomu pro jeho národnost či rasu.

Výsledkem působení projevů rasismu – rasové diskriminace a rasového násilí je migrace diskriminovaného či pronásledovaného etnika či rasy.

Migrace /lat/ - přemísťování lidí spojené zpravidla se změnou místa pobytu. Rozlišuje se migrace vnější (za hranice státu) a vnitřní; k vnější patří emigrace (vystěhovalectví) a imigrace (přistěhovalectví), k vnitřní hlavně pohyb obyvatelstva z venkova do měst jako významná součást procesu urbanizace. V souvislosti s rasovou diskriminací a rasovým násilím mluvíme o migraci jako o zvláštním případě sociální mobility. Tento přesun části obyvatelstva jiného etnika není způsoben pohybem lidí z důvodů ekonomických či politických, nýbrž nutností vyvolanou přáním těchto lidí po rovnoprávném uplatnění v pracovním procesu, politickém a sociálním životě za stejných podmínek jako ostatní většina obyvatelstva. V krajním případě dochází k migraci z důvodu hrozby fyzického násilí, či ohrožení života jedince či jeho rodiny.

Při pohledu na celou situaci ze strany těch, kteří jsou vnímáni jako jiní, cizí, nastává situace, kdy se jednotlivý jedinci nemohou zbavit vědomí či pocitu „my-skupiny“, který v nich umocňuje pocit výlučnosti, kterým mohou být frustrováni, neboť to ztěžuje každý pokus nastoupit individuální cestu. Je to obtížné proto, že jim není nakloněno okolí, ale také proto, že se vlastně odklánějí od prostředí vlastní skupiny. Jsou pozorně sledováni majoritní většinou a stačí např. pouhá odchylka v užívání jazyka a již nejsou považováni za rovnocenné.

Tento jev se nazývá **asimilace** - úplné přizpůsobení se jedince nebo skupiny, ať již přesídlenců nebo národnostní menšiny, které vede ke ztrátě původní etnické identity, dochází pak k naprostému splynutí s majoritní společností. K asimilaci dochází buď přirozenou cestou, bez nátlaku, nejčastěji v prostředí slabé koncentrace příslušníků daného etnika, existuje však i asimilace nucená, nedobrovolná, organizovaná mocenským aparátem.

Asimilace je však jistým stupněm potlačení osobních zvyklostí a je otázkou, zda je potřeba úplné asimilace ze strany příslušníků jiných ras či etnik.

Je samozřejmě v zájmu obou stran, majoritní i minoritní, aby bylo dosaženo dodržování sociálních norem daných majoritní většinou ve státě. Sociální normy jsou společensky nebo kulturně akceptované standardy chování, které vyjadřují jak by lidé „měli“ jednat a co je normální (vhodné) pro danou situaci. Na vzájemné spolužití ovšem už by nemělo mít vliv, jak se jedinci menšiny např. oblékají, kdy a jak vyznávají svá náboženství, jakým způsobem mají uspořádanou rodinnou hierarchii, atd. Nerespektování těchto zvyklostí ze strany majoritní většiny je už spíše otázkou tolerance. **Tolerance** – obecně snášenlivost k názorům a jednání druhých lidí, odlišná od názoru a jednání vlastních; v užším smyslu snášenlivost v oblasti víry a světového názoru, zejména snášenlivost náboženská. Psychologický výklad pojmu tolerance – styl jednání a myšlení charakterizovaný snášenlivostí jež zabraňuje potlačení nebo odsouzení názoru či postoje.

Ze všech možných možností řešení se zdá individuální cesta jedince – vybrat si kompromis mezi úplnou asimilací a snesitelným postojem ve vlastní skupině jediným východiskem z této problematické situace.

Podmínkou je vytvořit na obou stranách – uvnitř vlastní skupiny i v širším okolí atmosféru vstřícnosti, podpory a tolerance. Tato podmínka vyrůstá pouze z vůle minimalizovat vědomí skupinových odlišností, které jsou pramenem předsudků i skupinových konfliktů.

2.2. Situace romské menšiny v České republice - úvaha

2.2.1. Současný stav

V současnosti dochází téměř jistě denně k rasové diskriminaci, ke xenofobiím projevům či rasové intoleranci v mnoha oblastech našeho života – ať už na poli společenském, pracovním, ve školství, v oblasti služeb, atd. Společnost zatím rasovou diskriminaci správně nerozeznává, rasová diskriminace je zaměňována s jinými právy občanů – například svoboda zaměstnavatele o právu rozhodnout se, koho si vybere do své firmy, svoboda podnikatele v pohostinství, koho vpustí do své restaurace, svoboda provozovatele koupaliště rozhodnout, kdo může vstoupit na koupaliště, atd. Společnost se brání a odmítá členy jiné rasy, v našem případě Romů na základě špatných zkušeností s jednotlivci, popř. více jedinci a zevšeobecněním a aplikací špatné zkušenosti na všechny jedince této skupiny. V našem státě se postoj vůči Romům mírně změnil v roce 1996, zejména díky postoji médií k vylučování Romů z veřejných prostor na základě některých událostí – např. vyhláška města Kladna o zákazu vstupu Romů na koupaliště z počátku léta 1996 (platila ovšem pouze 3 dny, pod tlakem médií byla zrušena).

Naprosto nic se však neděje v případech diskriminace Romů z trhu práce, kdy například seznamy volných pracovních míst mívají protiromskou doložku, tj. označení, že Romy uvedených zaměstnavatel nepřijímá. Dle úmluvy o diskriminaci (zaměstnání a povolání) je za výraz diskriminace zahrnováno: jakékoli rozlišování, vylučování nebo dávání přednosti založené na rase, barvě pleti, pohlaví, náboženství, politických názorech, národnostním nebo sociálním původu, které má za následek znemožnění nebo porušení rovnosti příležitostí nebo zacházení v zaměstnání nebo povolání.

V oblasti školství je situace zatím ne zcela prozkoumaná, zcela jistě k diskriminaci romských dětí dochází, je však jiného charakteru. Není jim

odepírán přístup ke vzdělání, ale vzhledem k přirozenému temperamentu romských dětí bývají často zařazováni do tříd se speciální výukou pro slabší žáky, popř. separováni do zvláštních a pomocných škol.

2.2.2.Odlišnost mentality Romů a původ těchto odlišností

Žijeme ve společnosti, která po staletí užívá výhod vlastního území, společného jazyka s jednotnou soustavou pojmů, všemi uznávaný systém hodnot, sdílenou kulturu.

Naším středoevropským prostorem mnohokrát zamíchaly války, hranice států a říší se vícekrát změnilly, a tak se národy v tomto prostoru slily ve směsici různých národů. Málokdo z nás nemá v sobě ani kapku krve keltské, německé, maďarské, polské. Evropa jako celek přijala křesťanství, a proto i mentalita středoevropských národů je i přes různost jazyků velice podobná.

Jinak je tomu ovšem s Romy – mají jiný jazyk, jinou soustavu pojmů, vlastní kulturu, jiné hodnoty, k tomu odlišný vzhled, jinou historii, jiné zdroje obživy, jim vlastní rodinné vztahy, jiný způsob života. A za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. Že jsou Romové jiní, je pochopitelné.

Romové pocházejí z Indie, odkud odešli před více jak tisíciletím, putovali přes Persii, Turecko na Balkán a odtud dál do střední Evropy, druhá vlna postupovala severem Afriky před Gibraltar do Španělska a odtud dál do Evropy.

Ještě před odchodem z Indie tam však žili po mnohá staletí a jejich jazyk, náboženské představy, kultura a normy se vyvíjely v tomto prostoru. Mnohé z toho, co nemůžeme na Romech pochopit, by nám bylo jasné už po několika dnech strávených v zemi jejich původu.

Indie je zemí se třemi úrodami do roka. Příroda je štedrá a k pouhému přežití nebylo třeba vynakládat mnoho sil (dnes už to vzhledem k přelidnění neplatí). Vedro, vlhko, množství hmyzu a prudké změny klimatu nepřejí vytváření hmotných statků. Je těžké cokoliv uchovat. Díky klimatu není třeba ani pevný dům, ani dobrá obuv, ani teplý oděv.

Dům v Indii byl tvořen – střecha z palmového listí proti slunečnímu žáru, stěny z nepálených cihel a rohoží, místo oken a dveří jen závěsy. Spí se na zemi na rohožích, sedí se na zemi, nábytku není třeba. „Domy“, které si v současné době staví Romové v osadách na Slovensku, se od indických liší jen tepelnou izolací.

Pokud jsme toho schopni je potřeba přehodnotit svůj podiv nad tím, že Romové přidělené byty vybydlí. Nebylo jim po generace jako ostatním vtlučeno do hlavy, že voda se do podlahy nevsákne, je potřeba ji setřít, vykypělé jídlo oheň plynového sporáku nespálí, okna se musí mít, záchod se musí spláchnout po každém použití, doma se přezouváme, atd.

Proto Romové, kteří už dávno nežijí v tropech, pokud je jen trochu slušné počasí, vysedávají venku nebo jen tak bloumají městem.

Potraviny se v indickém horku a vlhku, v ovzduší plném hmyzu velmi rychle kazí a již za několik hodin jsou vzhledem k chorobám přenášeným hmyzem i životu nebezpečné. Proto se dodnes i v této hladové zemi vyhazují. Také Romové, i když mají doma ledničku, potraviny neohřívají, ale nesnědené vyhazují.

Snaha o uchování oděvů a předmětů denní potřeby je v indickém podnebí odsouzena předem k nezdaru. Oděvy je nutné z hygienických důvodů často a důkladně denně prát, aby nebyly zdrojem nákazy. Musí-li se oděv prakticky denně prát, aby nebyl zdrojem nákazy, není nutno dávat pozor na to, aby se neušpinil. V romských domácnostech se stále pere. Romští mužové vycházejí ráno v doběla vypraných košilích a děti jsou ráno také jako ze škatulky. Přes den se sice ušpiní, ale nejsou za to hubováni. V této zemi a takovými způsobem žili Romové mnohá staletí, než se vydali na svou pouť.

V Indii kočovali a kvůli bezpečnosti se sdružovali. Řemesla, kterými se živili – kovářství, kotláři, pasíři, zvěrolékaři, hudebníci, ti všichni nemohli najít odbyť pro své výrobky na jednom místě, a proto museli putovat za zákazníky.

Středověká Evropa, kam přišli, byla jiná. Každý kus země někomu patřil a ten si osoboval vlastnické právo i na všechno, co na této zemi rostlo a žilo. A zde začaly vznikat první konflikty z odlišného chápání vlastnického práva.

Pokrok, či vzestup v životě Indů souvisel s jejich vírou – **hinduismem**. Tato víra předpokládá postupný rozvoj osobnosti v sérii po sobě jdoucích životů, kdy každý život má určitý úkol a po splnění tohoto úkolu je člověk schopen postoupit do dalšího života. Proto není úkolem se někam dopracovat, ale dělat pouze to, co je úkolem tohoto života.

Romové už samozřejmě ztratili argumentaci hinduismu, ale tyto prvky i nadále ovlivňují chování a postoje Romů. Zde pravděpodobně vzniklo jejich smíření s osudem, fatalismus, nedostatek úsilí, nechť pomoci si sám. Také nedostatek smyslu pro budoucnost, přílišné zaujetí pro přítomnost a nekritické hodnocení minulosti.

Indické jazyky mají za sebou tisíciletí vývoje a mají velmi složitou gramatiku. Na rozdíl od češtiny mají velké množství citoslovcí a mnohoznačnost četných slov. Tuto vlastnost sdílí i romština, význam vět je často pochopitelný až z kontextu intonace hlasu, doprovodných gest, mimiky, pantomimiky a souběžně probíhající empatie až telepatie. Tento způsob telepatie je pravděpodobně překážkou, která brání romským dětem v dosahování školních úspěchů. Pokud učitel látku neprožívá, romské dítě, které přijímá jen třetinu informací i obsahu slov, mu nerozumí.

Pro Inda je štěstí, je-li obdařen mnoha dětmi, a podobně to vnímá i dnešní Rom. Děti jsou zárukou zajištění budoucnosti. Co však bylo kdysi zárukou přežití je dnes kontraproduktivní a vede naopak ke zhoršování sociální situace Romů.

2.2.3. Romové a novodobá historie

Jak už bylo předesláno, Romové po opuštění Indie po tisíciletí kočovali. V novodobých dějinách Romové kočovali také, ale spíš než putování za zákazníkem bylo útekem před drastickými zákony a nelítostnými soudy. Léta jim nebylo dovoleno se usadit a později (zejména po roce 1948) jim to bylo naopak úředně přikázáno. Soupisy Romů prováděné za první republiky snad i z bohubylých příčin posloužily k jejich pochytní do koncentračních táborů a k transportům do Osvětimi.

Komunistický režim pod líbivými hesly prováděl skutečnou genocidu Romů. Byl uzákoněn zákaz kočování a byl nařízen zákonem „rozptyl cigánů“, který vedl k rozbití tradičních rodin a rodů. Přeřazování dětí do zvláštních škol bez ohledu na jejich intelektové schopnosti vedlo k předurčení kvalifikovaným pracím a znemožnilo vznik střední třídy. Romové žijí mezi sebou a ne jen svou vinou na okraji naší společnosti.

2.3. Možnosti rovnoprávného zařazení Romů do společnosti

2.3.1. Úvod

Ačkoliv si o sobě myslím, že nejsem rasistka, hákové kříže na zed' nemalují, nedá mi, abych k výše uvedeným informacím nezaujala kritický postoj. Samozřejmě, my všichni jsme výsledkem tisíciletého působení genetických vlivů, vlivů okolí, tradic, zvyklostí atd. Ať už v mé krvi kolují prvky krve keltské, slovanské, či jiné, postupem času se z mých předků, primitivních předchůdců dnešních lidí vyvinuli lidé, kteří svým chováním a postoji odpovídají dnešnímu měřítku lidí „normálních“ – tj. chodíme do práce, udržujeme domov, posíláme děti do škol, nekrademe, neorganizujeme

prostituci, obchod s drogami, atd. Jistě, existuje určité procento lidí, kteří tyto normy neuznávají a jsou postaveni zákonem „mimo“. V procentuálním vyjádření však toto procento zdaleka neodpovídá procentu takovýchto lidí v romské populaci.

Romové z historického hlediska mají za sebou pohnutou historii. Co se týče historických křivd, bylo jim velmi ublíženo a Romové mají právo být nedůvěřiví. Existují však i jiné národy, které byly pronásledovány stejně, ne-li více, například Židé. V současné době je však minimum informací o tom, že by Židé byli hromadně evidováni na úřadech práce, organizovali prostituci v pohraničních oblastech, či byly plné dětské domovy židovských dětí.

V historii, jakou má jednotlivý národ za sebou problém zřejmě nebude. Otázkou i nadále zůstává snaha romského etnika o sblížení se s ostatním neromským obyvatelstvem. Tato snaha ovšem v sobě logicky zahrnuje také alespoň minimální přizpůsobení se zejména romské strany podmínkám daných společností, ve které žijeme. Není např. možno zaměstnávat Romy, pokud oni sami o práci zájem nemají. Nezařazujeme romské děti do zvláštních a pomocných škol, podmínkou je ovšem alespoň dostatečná školní docházka a minimální spolupráce rodičů se školou. Samozřejmě, na koupaliště je každý provozovatel rád vpustí, pokud po jejich odchodu zůstanou všechny věci tam, kde původně byly, nikdo nebude postrádat peněženky, atd.

Neoddiskutovatelnou skutečností je, že vstřícné kroky musí podniknout obě strany – romská i neromská. Na základě hypotézy kontaktu - společně sdílíme malý prostor ve středu Evropy a není účelem si jej zamořit rasovými nešvary, pokud se k řešení nabízí další, mnohem závažnější problémy. Současná generace dětí má možnost naučit se žít bez rasových předsudků, nezatížená křivdami minulosti – nacistického i komunistického režimu. Právní podklad pro řešení romské otázky je dostatečný, navíc se Česká vláda textem vládního prohlášení k situaci romské komunity ze dne 29.10.1997 zavázala k dodržování následujících bodů:

TEXT VLÁDNÍHO PROHLÁŠENÍ K SITUACI ROMSKÉ KOMUNITY

(ČTK, 29. ŘÍJNA 1997)

Podepsal: Václav Klaus

1. Vláda prohlašuje, že je znepokojena odchodem některých našich spoluobčanů a jejich žádostmi o politický azyl v zahraničí a je pevně rozhodnuta čelit příčinám, které k tomu vedou.
2. Vláda považuje romskou komunitu za přirozenou součást naší společnosti, uvědomuje si a plně respektuje romskou kulturu a její přínos pro naši zemi.
3. Vláda udělá všechno, co je v její moci, aby u nás nikdo neměl strach z důvodu své příslušnosti k té či oné menšinové komunitě. Ekonomické důvody jsou řešitelné u nás doma a nejsou ospravedlněním žádosti o politický azyl.
4. Vláda vyzývá Rómy a vlivné představitele rómských organizací - aby neodcházeli, - aby začali s vládou konstruktivně spolupracovat, - aby neprodleně jmenovali své zástupce do Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity, - aby se zapojili do prosazování již existujících opatření vlády i do opatření, které vláda schválila a která se týkají většiny členů vlády a všech přednostů Okresních úřadů.
5. Vláda zároveň vyzývá všechny občany České republiky, aby i oni udělali maximum pro lepší pocit našich romských spoluobčanů, a tak přispěli k tomu, aby z naší země vymizel pocit vzájemné nedůvěry, podezření, obviňování či diskriminace z rasových důvodů.
6. Vláda si je vědoma toho, že se jedná o problém mnoha desetiletí či dokonce staletí, a proto také ví, že nemůže být vyřešen ze dne na den. Věří, že přijatá opatření urychlí potřebná pozitivní řešení.

2.3.2. Co může pro vzájemné dobré spoluzítí udělat neromská majorita

Z neromského strany společnosti je potřeba podniknout další následující kroky :

- Důsledně dodržovat obranu proti diskriminaci. Obrana proti diskriminaci je obtížným problémem a je mnohem nesnadnější, než je tomu v případě rasového násilí. Platné zákony sice diskriminaci zakazují, ale vesměs nedávají k dispozici sankci, kterou by bylo možnost uplatnit, pokud k diskriminaci prokazatelně dojde. Částečně na vině je i snaha neromské části společnosti nad vším mávnout rukou se slovy, že to byli stejně jen „cikáni“.
- Podporovat výstavbu bytů pro romskou komunitu, ovšem s jejich finanční, popř. jinou spoluúčastí.
- Rozšíření působení tzv. romských asistentů, zejména tedy jejich působení v rámci policejních složek, škol a pracovních úřadů.
- Policisté a pracovníci pracovních a sociálních úřadů by měli být vyškoleni pro práci s romským etnikem.
- Je potřeba tlačit policii k důraznějšímu potírání lichvy, která je výrazným problémem Romů - tedy situace, kdy si svéprávný občan půjčí peníze od dalšího za předem dohodnutých podmínek, které obsahují nekřesťansky, čili nehorázně vysoký úrok, který je velkým problémem romského společenství. Otázkou zůstává, zda dospělý a k právním úkonům přizpůsobitý člověk jakékoli rasy potřebuje takovouto speciální ochranu.
- U dětí (a nejen u nich) provádět důsledně výchovu k toleranci a proti rasismu. Chceme-li vychovávat děti a mládež k toleranci, znamená to, že si přejeme ovlivňovat jejich postoje. Postoje se utvářejí v procesu sociálního učení a jejich zdroji jsou:

- a. specifické zkušenosti (např. setkání s milou osobou)
- b. sociální komunikace (např. děti přejímají hotové postoje od rodičů)
- c. modely (napodobování osob, se kterými se identifikujeme)
- d. institucionální faktury (společenské instituce, církve, politické strany)
- e. vliv prostředků hromadné komunikace.

Změna postojů dětí k romské menšině je však ovlivňována postojem dospělých, od kterých děti a mládež přebírají výše uvedené vzorce chování.

Ke změně postojů by mohly vést následující postupy při výchově k rasové snášenlivosti :

- a. vést děti a mládež k ujasnění vlastních postojů vůči jiným národnostem a rasám
- b. podpořit pozitivní postoje
- c. porozumět negativnímu (strach, negativní zkušenost, strach z kriminality určité kultury)
- d. informace o romském etniku, ke kterému mají lidé nejproblematictější vztah
- e. vést besedy, přibližovat v nich etnikum, vést k porozumění
- f. vést semináře pro učitele a jiné pedagogické pracovníky

Podpora vzdělání romských dětí

Zaměřit se na vyrovnání socio-kulturního znevýhodnění romských dětí a mládeže ve škole:

- a. zajištění dostupnosti informací týkající se vzdělání rodičům, dětem, mládeži a všem osobám

- b. objasnění významu a hodnoty vzdělání dětí, podpora motivovanosti dětí a zájmu rodičů ke studiu
- c. snaha o vytváření multikulturního školního prostředí
- d. doučování v rodinách pro děti základních i středních škol
- e. podpora středního vzdělání romských dětí (pomoc s výběrem školy, příprava na přijímací řízení, apod.)
- f. implementace romských pedagogických asistentů do škol, další spolupráci s nimi

Splněním těchto podmínek je vytvořen základ z neromské strany pro snesitelné společné soužití s Romy. Zda Romové využijí této pobídky zůstává otevřeno. Neboť ať chtějí nebo ne, ne vždy jsou nevinnou obětí rasového násilí či rasové diskriminace. Sebekriticky by měli Romové zhodnotit svůj přístup k otázce začlenění se do společnosti. Pokud nějaká snaha z jejich strany je, je minimální.

2.3.3. Romové – jejich snaha o začlenění

Pro vzájemné dobré vycházení je potřeba ze strany romského obyvatelstva dodržovat následující body :

- Zájem o práci - nezaměstnanost Romů, dosahuje např. v Kladně a v Ústí nad Labem 90% - ne vždy je problém v neochotě zaměstnavatelů zaměstnávat romské pracovníky, skutečností je opakované odmítání nabízených pracovních míst Romy.

- Platit nájemné a starat se odpovídajícím způsobem o byty a domy, které mají k dispozici, tzv. „nevybydlovat byty“.
- Neodmítat „gadžovské pořádky“, zákony a pravidla minoritní společnosti, ve které žijí.
- Vzájemné krytí jedinců unikajících policii předurčuje Romy k hromadnému zapojení do vznikající sítě organizovaného zločinu.
- Neodkládat děti do dětských domovů, ty pak obtížně vytvářejí pevné rodinné vztahy, a následně plodí a rodí další chovance dětských domovů - šíří se geometrickou řadou.
- Omezit devastující vliv audiovizuálních médií na romskou kulturu a jazyk. Vysedávání u televize potlačuje tradiční zpěv, vyprávění pohádek a další tradiční komunikaci. Výsledek - kulturní, etické a duchovní vakuum, ne-li rozklad.
- Objektivnost romských medií - prohlubují v Romech pocit ukřivdění a nenávisť k majoritě.
- Omezit prostituci romských žen a dětí – otázka, která zvedá ze židlí i některé poslance Evropské unie (zejména z Německa).
- Snaha o zajištění plnohodnotného vzdělání romských dětí (dbát na denní docházku, přípravu do školy, atd.).
- Vysoká kriminalita jakéholiv typu (z romského obyvatelstva mělo problémy s policií cca 85% obyvatelstva, z neromského cca 5%).
- Nezneužívat sociálních dávek – děti se pořízují pro radost a ne jako výdělečný prostředek.

2.3.4. Závěr

Na základě výše uvedené studie jsem se pomocí citované literatury a internetových zdrojů snažila zodpovědět otázku:

- Jsou Romové u nás skutečně diskriminováni ?
- Mají rovnoprávné možnosti zařazení do společnosti ?

Dospěla jsem k názoru, že k jisté diskriminaci Romů v naší společnosti dochází. Tato diskriminace však je dle mého názoru sekundárního původu. Ve výše uvedené studii lze vystopovat, že právní základy rovnoprávnosti jsou dány zákony naší země. Že jsou tyto zákony obcházeny je zřejmé, určitě je však důležité se ptát proč. Proč např. zaměstnavatel raději riskuje právní problémy, než by zaměstnal Roma? Proč nejsou vpouštěni na veřejné akce, atd.? Není to také vizitka Romů? Mohou Romové sebekriticky a realisticky říci, že se snaží začlenit do společnosti? Jejich vysoká kriminalita zcela jistě není výsledkem rasově nesnášenlivého policejního statistika, který tyto jevy sleduje a nezaměstnanost je dána jejich nespolehlivostí, obecnou nechutí k práci a nízkým vzděláním. V našem domě žijí 2 romské rodiny. Tyto rodiny jsou zcela asimilovány, chodí do práce, děti do školy. Jeden muž z této romské rodiny vystudoval vysokou školu a nyní pracuje jako právník a to velmi úspěšně. Má širokou klientelu a ne z řad Romů. Byty těchto romských spoluobčanů vypadají jako kterékoliv jiné byty, nezanedbaně, zachovale. Z toho tedy plyne, že je možné překonat dědičné předpoklady Romů k nepracování, sdružování se, živení se krádežemi, atd. Nevidím důvod brát neustále ohled na zvláštnosti romské povahy, neboť jak jsem výše uvedla, tyto předpoklady je možno zvládnout. Není správné se za tyto předpoklady stále schovávat. Používá je jako alibi „bílá“ většina, protože řešení romské otázky

obsahuje provedení řady nepopulárních opatření a používá je i romská strana, protože je samozřejmě jednodušší se na ně vymlouvat.

Cesta ke vzájemnému sblížení je dlouhá, složitá a bolestivá, pro obě strany – Romy i „gádže“. Jak rychle bude sblížení probíhat záleží na obou stranách, právní podmínky a odpovídající prostředí jsou dostatečné, zbytek záleží na lidech.

3. Vzdělávací systém a problematika vzdělávání Romů

3.1. Úvod

První školní den je jedním z nejvýznamnějších dnů v lidském životě. Hodně českých, bílých dětí se těší, jiné se trochu bojí, ale žádné z nich neprožívá obavy, s jakými do bran základních škol vstupují české, romské děti. Základní školy jsou téměř výhradně „hřištěm“ majoritní společnosti.

„Bílí hráči“ jsou doma rodiči připravováni na vstup do školy, dokonale ovládají jazyk, ve kterém se na školách vyučuje, sdílí se svými pedagogy stejnou kulturu a oproti „romským hráčům“ jsou v početní přesile.

„Romští hráči“ přicházejí z prostředí, o kterém „bílí hráči“ a často ani učitelé příliš neví. Vyrůstali v odlišném prostředí, v odlišné kultuře, mají jiné zvyky i životní hodnoty. Přímá i nepřímá diskriminace, předsudky a xenofobie, ať již ze strany bílých spolužáků či učitelů, ztěžují romským dětem nejen dosahovat ve škole dobrých výsledků, ale hlavně jim ztěžují čas strávený ve škole natolik, že i řada nepochybně nadaných romských žáků raději volí zvláštní školy, ve kterých jsou mezi svými.

3.2. Právo na vzdělání

Právo na vzdělání se řadí mezi základní lidská práva. Nedostatečné nebo dokonce žádné vzdělání může v řadě případů závažně ovlivnit dosažení ostatních práv, například svobodu projevu, sdružování či práva na politickou participaci. Ve vyspělých státech Evropy a Ameriky, se nedostatečné vzdělání může stát vážnou bariérou v běžném životě, například v obchodech či při jednání s úřady. S nízkým vzděláním je také velmi těžké získat práci. Lidem s nízkým vzděláním jsou pochopitelně nabízeny pouze nekvalifikovaná, špatně placená zaměstnání. Česká republika přijala do svého právního systému řadu právních norem a ratifikovala řadu mezinárodních úmluv, které by měly všem občanům zajistit přístup ke vzdělání. Základní právo na vzdělání obsažené ve Všeobecné deklaraci lidských práv, vymezuje dva hlavní obecné principy vzdělávání tj:

- Povinné základní vzdělání, které (pokud dítě nenavštěvuje soukromou školu) je bezplatné.
- Dobrovolné a dostupné sekundární a terciální vzdělání.

Toto vymezení ale není pro řadu současných států dostatečné, protože pravděpodobně nikde ve světě nežije na území jednoho státu výhradně jedna sociokulturní skupina a při soužití více sociokulturních skupin vždy hrozí nebezpečí, že majoritní (většinová skupina) společnost bude, třeba neúmyslně, potlačovat či jakýmkoliv způsobem diskriminovat menšiny kolem sebe. Romové patří v České republice a vůbec v Evropě mezi silně diskriminované skupiny. Proto některé právní úpravy a mezinárodní dohody blíže specifikují (pro národní státy i menšiny) další povinnosti a práva týkající se vzdělávání – například takto:

- K Romům se vztahuje princip nediskriminace všech osob školního věku

etnické, národnostní, náboženské nebo jazykové menšiny mají právo praktikovat své náboženství a užívat svůj jazyk

- Zákaz a odstranění všech forem rasové diskriminace.
- Právo na vzdělání na základě principu rovných příležitostí .

Povinnost států je nejen eliminovat diskriminaci, ale i vytvářet metodiku rovných příležitostí.

Jak je vidět formálně je otázka vzdělávání Romů a jiných etnik žijících na území České republiky dostatečně ošetřena. Realita bohužel za schválenými zákony a ratifikovanými úmluvami pokulhává.

3.3. Interkulturní vzdělávání

Pod pojmem interkulturní vzdělávání se obvykle rozumí vzdělávací proces, jehož cílem je rozvoj kompetencí nezbytných k nekonfliktnímu životu ve společnosti, v níž se setkávají různé sociokulturní skupiny, čili etnicky, nábožensky, socioekonomicky, národnostně nebo subkulturně se deklarující a identifikující lidská společenství, ale i skupiny vymezené odlišnou sexuální orientací či příslušností k jednomu z pohlaví.

Obecným smyslem interkulturního vzdělávání je přispívat k vytváření pluralitní občanské společnosti založené na principu soběrovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin. Dlouhodobým úkolem je proto překonávání náboženské, národnostní, rasové a subkulturní netolerance a podpora dialogu různých kultur, světových názorů a životních forem jako jediného možného prostředku jejich společné existence v budoucnosti. Kořeny interkulturního vzdělávání nalezneme již v 60. letech 20 století v západní Evropě a severní

Americe, kdy se po rozpadu imperiálních kolonií a příchodu emigrantů ze třetího světa a tehdejšího východního bloku zvyšovalo napětí mezi většinou společností a nově příchozími etniky. Proto vznikl model multikulturní společnosti, která je založená na nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých kulturních, etnických, náboženských nebo jiných skupin, tedy takové společenské uspořádání, v němž jsou minimalizovány projevy jakékoli diskriminace, rasismu a xenofobie.

Interkulturní vzdělávání je jedním z nástrojů k vytváření tohoto typu společnosti. Vychází z přesvědčení, že mnohé z negativních stereotypů, na kterých je založeno předsudečné jednání vůči minoritním skupinám, jsou dětem a mladým lidem vtištěny v rámci vzdělávacího procesu, který je v národních státech orientován takřka výhradně na předávání majoritní (národní) kultury a jejích hodnot. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je proto zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vést je k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat před nimi cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

3.3.1. Interkulturní vzdělávání a český vzdělávací systém

Pro český vzdělávací systém je interkulturní vzdělávání nová a poměrně neznámá záležitost. Interkulturní vzdělávání by mělo být zavedeno nejen na všech typech škol (základních, středních i vysokých), ale mělo by být také součástí mimoškolních aktivit. Zavedení efektivního interkulturního vzdělávání do českého školství je bohužel velmi obtížné. Pro český vzdělávací systém se totiž vyznačuje silnou hierarchizací, autoritativním řízením a nedostatečnou demokratizací. Navíc dopad nepřímé diskriminace (tj. neutrální hodnoty

většinové společnosti, neutrální organizační pravidla, rasismus a sexismus každodenního jazyka) na Romy, ale i další sociokulturní skupiny není stále majoritní společnosti příliš znám, a proto brán jako závažný problém.

V současnosti česká vláda uvolnila finance na platy 230 romských asistentů, bohužel většina z nich působí na zvláštních školách a často jsou vnímání (a v mediích reprezentování) spíše jako pomocníci než partneři českých pedagogů, což nepřináší očekávaný efekt. Pro zmírnění diskriminace romských dětí byly v roce 2001 restandardizovány psychologické testy užívané k přeřazování dětí do zvláštních škol. Pouhá restandardizace psychologických testů je některými odborníky považovaná za nedostačující, zpochybňuje samotnou existenci psychologického testování dětí při vstupu do školy, „...neboť je zjevné, že nemůže sloužit potřebám šestiletých dětí, ale naopak zjišťuje, zda dítě úspěšně "zapadne" do systému školy. Největší slabinou multikulturního vzdělávání v České republice je, že se omezuje především na změnu kurikula a postojů, avšak ignoruje zásadní ekonomické, sociální a strukturální faktory, které negativně ovlivňují životní šance studentů z menšinových skupin...”.

V lednu 2002 byla schválena Koncepce romské integrace. Bohužel multikulturní vzdělání je v ní obsaženo v úzkém pojetí, je zaměřeno pouze na kognitivní a meziosobní oblast, ale ignoruje strukturální a institucionální úroveň interkulturního vzdělávání. Většina multikulturních programů a výzkumných projektů se věnuje hlavně soužití a mezietnické komunikaci, přičemž problematiku nepřímé diskriminace a jejího dopadu zatím opomíjejí.

3.3.2 Interkulturní výchova v pedagogických centrech

V současnosti funguje 15 pedagogických center, od června 2002 by mělo 15 garantů interkulturního vzdělávání vytvářet adekvátní nabídku

vzdělávacích programů v oblasti interkulturní výchovy a založit databázi lektorů schopných realizovat vzdělávací program v oblasti interkulturní výchovy. Již dnes kvalitní školící a vzdělávací programy umožňují pedagogům získat znalosti a osvojit si dovednosti interkulturního vzdělávání na velmi dobré úrovni.

3.4. Povinná školní docházka a romské děti

Již za první republiky se povinná školní docházka vztahovala i na romské děti. Nicméně jejich absence ve škole nebyla považována za vážný prohřešek a rodiče za to nebyli nijak trestáni. Navíc díky systému výuky a přístupu pedagogů neměly romské děti šanci dosáhnout výraznějších úspěchů. Během komunistické éry proběhl pokus o “asimilaci cikánů do společnosti”. V rámci této akce bylo, mimo jiné, Romům zakázáno kočování a za neplnění povinné školní docházky byly rodiče v některých případech trestáni i odebráním dětí a několikaletým vězením za zanedbání povinné péče. Vzdělávací systém se romským dětem nepřiblížil. Většina romských dětí proto skončila ve zvláštních školách anebo nedokončila základní školu, což živilo předsudky o nevzdělavatelosti Romů.

Po roce 1989, po pádu komunismu, byla Česká republika mnohokrát kritizována za přímou i nepřímou diskriminaci Romů ve všech oblastech společenského života včetně školství a vzdělávání.

Až 60% romských dětí navštěvuje zvláštní školy. Některé romské děti raději chtějí chodit do zvláštních škol než do standardních základních škol. Jindy rodiče na základě doporučení pedagogů podepíší přestup svého dítěte na základní školu. Tito rodiče často neví, jaký je rozdíl mezi zvláštní a základní školou. Romské děti také mohou být ze strany rodičů méně motivovány k dosahování lepších výkonů. Pokud rodiče sami mají špatné vzpomínky na

svou školní docházku, nemusí dítě dostatečně podporovat naopak mohou význam školy a vzdělání bagatelizovat. Jsou také proto ochotnější tolerovat nechuť dětí ke škole a jejich následnou absenci.

Zavedení interkulturního vzdělávání by mělo redukovat počet romských dětí na zvláštních školách, zároveň by děti dosahovaly lepších školních výsledků a v neposlední řadě by povinná školní docházka nemusela být noční můrou dětí i rodičů, čímž by se mohla zmírnit absence a záškoláctví.

3.5. Romové – bariery při vstupu na základní školu

Základní škola je startovací čára na dráze vzdělávání. Výsledky dosažené na základní škole jsou rozhodujícími činiteli při výběru další školy – učňovské nebo střední a následně vysoké školy. Nejen diskriminace, xenofobie a předsudky brání romským dětem dosahovat stejných výsledků jako ostatní žáci. “Česká škola...” je pro romské děti “...cizí institut, který používá jiné metody výuky a výchovy, než na které je dítě zvyklé v romské rodině. S tím jsou spojené další problémy, díky kterým na základní škole neobstojí.” :

- Odlišná předškolní výchova - založená na větší volnosti, romské děti nejsou tolik usměrňovány jako děti z majoritní společnosti a většinou také nejsou systematicky ani jinak připravovány na školu.
- Odlišný vztah člověka k člověku, i když se jedná o dítě (romská PATIV- to je úcta, má to však mnohem hlubší význam než v češtině) – romská společnost klade větší důraz na sounáležitost se skupinou a úctu k autoritám ve skupině.
- Odlišné životní cíle a morální hodnoty.
- Odlišně vnímaný český jazyk – romské děti většinou mluví dobře česky, nicméně čeština není jejich mateřský jazyk a od romštiny se

velmi liší proto jim mohou unikat některé drobnosti, které ovšem v praxi mohou vést k nedorozumění mezi romským žákem a pedagogem.

- Postavení romského dítěte v českém kolektivu (xenofobie a diskriminace) – v řadě případů romské děti raději dobrovolně přestoupí do zvláštních škol, jenom proto, aby se vyhnuly xenofobii a diskriminace ze stran českých spolužáků.
- Odlišná motivace při dosahování cílů odlišné vnímání času, prostoru a vzdáleností – pokud pedagogové tyto odlišnosti neznají, mohou tím nechtěně romským žákům znemožnit dosahovat dobrých výsledků.

Z výše uvedených bodů jasně vyplývá, že neutrální přístup a neznalost romské kultury, tradic a zvyků může vést ke vzájemnému nepochopení, a že je ve své podstatě opravdu nepřímou diskriminací, která romským žákům znemožňuje využít svých schopností a talentů.

3. 6. Romský pedagogický asistent

Role romského asistenta učitele romských dětí se objevuje od roku 1993, kdy se začal rozvíjet projekt přípravných tříd. V roce 1997 došlo ke změně. Funkce romského asistenta již nebyla součástí přípravných tříd, ale na základě usnesení vlády č. 686 ze dne 29.10.1997 byla vytvořena na školách systematizovaná místa pro romské asistenty.

Romského asistenta vnímáme jako bezprostředního spolupracujícího člena pedagogického týmu, který přímo přichází do styku s dětmi a s jejich rodiči. Měl by pocházet z romské komunity, ze které děti příslušnou základní školu navštěvují, aby ho poznaly a důvěřovaly mu jak rodiče, tak i jejich děti.

Na své okolí působí nejen pracovním zařazením, ale životním postavením, kterého dosáhl vlastním úsilím za přispění svých nejbližších i společnosti.

3. 6. 1. Charakteristiky romského asistenta

1. Romský asistent je pomocný pedagogický pracovník. Pod vedením třídního učitele individuálně pracuje s dětmi. V počátcích školní docházky jim pomáhá při překonávání jazykových a jiných vzdělávacích těžkostí, při problémech s adaptací na školní prostředí. Je pro ně rádcem, pomocníkem i organizátorem při osvojování poznatků a dovedností.
2. Zprostředkovává spolupráci mezi romskou komunitou a školou.
3. Pomáhá při mimotřídních a mimoškolních aktivitách - pěvecké, folklórní, dramatické, výtvarné a další kroužky.
4. Je představitelem a nositelem romských tradic a romské kultury .
5. Majoritnímu obyvatelstvu vysvětluje romský pohled na svět.
6. Je pozitivním vzorem pro romské děti pocházející ze sociálně znevýhodněného a výchovně méně podnětného prostředí.
7. Předpokládá se, že sám bude vyhledávat „školou“ ohrožené děti a též romské děti samotné se budou k němu s důvěrou obracet.

3. 6. 2. Činnost romského asistenta

Romské děti prožívají těžkosti nejen při získávání a osvojování poznatků, ale i ve vztazích k vrstevníkům a starším spolužákům.

Na schopnost romského asistenta řešit přístup ke zklamaným, neúspěšným a frustrovaným dětem, ale i k agresivně se projevujícím žákům jsou kladeny vysoké nároky.

Jeho snahou je pozitivně ovlivnit rodiče v neúplných či dysfunkčních rodinách. Vyžaduje to odvahu a pedagogický cit a takt. Romský asistent by si měl být vědom skutečnosti, že je pomocníkem, který může mnohé skutečnosti přímou činností s dětmi ovlivnit. V případech, kdy na řešení problémů sám svými schopnostmi a vědomostmi nestačí, může některé závažné skutečnosti oznámit kompetentním osobám či úřadům.

Podle pokynů ředitele školy a třídního učitele spolupracuje jak s rodiči, tak i s ostatními romskými asistenty. Měl by poznat rodinné poměry žáků, jejich zájmy, zdravotní stav apod. Podle pokynů a vlastního uvážení v rodině mluví a jedná ve prospěch dítěte.

3. 6. 3. Romský asistent a školní třída

Přítomnost romského asistenta ve třídě by měla příznivě působit na:

- adaptaci romského žáka do prostředí třídy a školy
- odbourávání počátečních jazykových problémů
- ustálení školní úspěšnosti romských žáků
- zkvalitnění socio-emocionálního klimatu třídy a pocitů uspokojení
- zvýšení kvality spolupráce školy s rodinou

3. 6.4. Předpoklady pro výkon funkce romského asistenta

Předpoklady pro výkon funkce romského asistenta jsou především:

- osobnostní kvality
- kladný vztah k dětem a zájem o práci s nimi
- přiměřená úroveň komunikačních schopností
- dobré ovládnutí českého a romského jazyka

3. 6. 5. Kritéria pro výkon funkce romského asistenta

- funkci a pracovní náplň romského asistenta stanoví ředitel školy na základě konkrétních potřeb školy, dosaženého vzdělání, praxe a osobních předpokladů s cílem předcházet výchovně-vzdělávacím problémům romských žáků
- při práci s žáky romský asistent přímo spolupracuje s pedagogem, který řídí jeho činnost - jinak je romský asistent podřízený přímo řediteli školy
- romskému asistentovi musí být více než 18 let
- musí mít dokončené alespoň základní vzdělání
- musí být fyzicky a psychicky zdravý, občansky bezúhonný

3. 6. 6. Příprava a vzdělávání romského asistenta

Romský asistent by měl mít ukončené středoškolské vzdělání nebo by měl mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitou, ve výjimečných situacích alespoň základní. Toto vzdělání, ani dosavadní přípravu a současnou pozici však nemůže považovat za svůj životní vrchol.

Začínající romský asistent učitele, nejprve než začne pracovat se svěřenými žáky, případně v průběhu práce s nimi, by měl absolvovat základní

odbornou pedagogickou a psychologickou přípravu a co nejrychleji si ji průběžně doplňovat. Příprava může být rozdělena do několika etap.

Přípravou romských asistentů se zabývaly Nadace Society Fund Praha a Nadace Nová škola. Protože si Ministerstvo školství ČR uvědomovalo potřebu romských asistentů na školách, které ve velké míře navštěvují romské děti, zřídilo tuto funkci na základě informace MŠMT č. j. 14 170/98 ze dne 3.3.1998 a současně určilo i jeho pracovní náplň. Tímto krokem se zajistilo, aby se z původně 20 romských asistentů na školách v roce 1997 zvýšil jejich počet v roce 1999 na 120. Tímto způsobem se urychlilo vytváření nové romské vychovatelské a učitelské inteligence. Nadace Nová škola, spolu se společností Humanitas profes s Evropským informačním centrem, vypracovala vzdělávací kurz pod názvem „Kurz pedagogického minima pro romské asistenty základních škol“.

Budoucí romští asistenti musí v tomto kurzu absolvovat 80 hodin, kde jim budou poskytnuty informace o jejich činnosti a bude ověřena jejich způsobilost pro tuto funkci. Kurz obsahuje základní orientaci v pedagogicko-psychologické problematice, osvojení si základních komunikačních dovedností, přednášky z romistiky a návštěvy na vybraných základních školách.

3.7. Současný stav ve vzdělávání Romů

3.7.1. Mateřské školy

V raném dětství je pro správný rozvoj dítěte důležitá péče matky, či mateřské osoby. Mateřská péče je velice důležitá pro rozvoj vědomí vlastního „já“.

V pozdějším předškolním období má velký význam styk s vrstevníky. K dosažení školní zralosti přispívá předškolní zařízení. V dnešní době je doporučováno, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu alespoň poslední rok před nástupem do základní školy. Dítě se zde seznámí s kolektivem, zvykne si na organizovanou kolektivní činnost. Pochopí, že v kolektivu se musí dodržovat určitá pravidla, která si také osvojí. Naučí se respektovat jiné děti, které si za své kamarády zrovna nevybralo.

Romské děti často bývají sociálně zaostalé, na školní docházku nepřipravené. Mateřská škola je pro ně velkým přínosem. V romských rodinách však umístění dětí do mateřských škol nemá tradici. Jedni nemají peníze, druzí mají obavy z toho, že jejich, tedy romské dítě, ostatní děti do kolektivu nepřijmou.

Běžné mateřské školy však o umístění romských dětí také neusilují. Je to činnost obtížná a od ostatních rodičů se jim pak dostává negativní odezvy.

V některých městech jsou zřizovány mateřské školy přímo pro romské děti.

3.7.2. Základní škola

Pouze 58% romských dětí navštěvuje ZŠ, zatímco 42% školy speciální, nejčastěji zvláštní. Podle novějších údajů dokonce 80% dětí ukončuje školní docházku na ZvŠ. Zkušenosti učitelů: děti jsou nesoustředěné, nudí se, nepíší úkoly a tím narušují proces výuky. Doma nemohou dostat odpovídající podmínky k učení. Rodiče nemají čas ani vůli a často ani schopnost jim pomáhat s učením. Úsilí vložené do vzdělání zejména u děvčat přichází nazmar, neboť po skončení ZŠ si zakládají rodiny a získané vědomosti nepoužívají. Velmi vhodné se jeví školy s celodenním programem, protože „zahálka je matkou hříchu“. Jako motivátory pozornosti a výkonu se ve škole

úspěšně užívají např. výstavky nejlepších prací, drobné odměny, možnost zpívat v dětském souboru. Udržet zájem dětí o školu znamená udržet je v aktivitě stálými změnami metod a forem práce, možnostmi soutěžit, výzdobou, hudbou, co nejčastější komunikací atd. Také zmírňováním stresu plynoucího ze špatné znalosti češtiny. Někteří učitelé mají dobrou zkušenost s prací v malých skupinách, zatímco pokusy o doučování po škole pravidelně troskotají. Mírně je třeba posuzovat krasopis a výtvarné práce romských prvňáčků, protože jejich motorika se vyvíjí pomaleji. Velkým problémem je značný počet zameškaných hodin, protože úzce souvisí se školními výsledky dětí. Nejúspěšněji se absencím předchází osobním pohovorem s rodiči (argument: vzdělání je podmínkou zaměstnanosti). Žáky lze naučit, aby se cestou do školy stavovali jeden pro druhého, kolektiv pak snadno ovlivní jedince. Na prospěch romských dětí mají větší vliv podmínky prostředí než inteligence, což u majoritní populace neplatí. Z různých činitelů má na školní výsledky pozitivní vliv finanční příjem rodiny, zaměstnanost rodičů, menší počet členů domácnosti aj. Někteří pedagogové doporučují specializované romské třídy na dobu, než se vyrovnají s ostatními dětmi. Velikost skupiny nemá přesahovat 15 žáků. Někde se velmi osvědčily pomocné pedagogické síly z řad Romů, umožňující netradiční formy výuky a individuální práci s každým dítětem. Většina pedagogů samostatné romské třídy odmítá jako obecnější řešení, neboť údajně dosahují slabších výsledků a roste nebezpečí izolace Romů. Vztah romských dětí ke škole podstatně závisí na citové vazbě na učitele. Také je třeba najít oblast, ve které dítě vyniká. Když má úspěch a může ho prožít, získává lepší vztah ke škole. K tomu napomáhají časté pochvaly a povzbuzování. Velmi důležitá je důvěra a náklonnost rodičů ke škole. Dá se získat kulturním vystoupením dětí, veřejnou pochvalou pečlivých rodičů apod. Dosud velká část rodičů považuje českou školu za zařízení represivní a nepřátelské, před kterým je třeba děti bránit. Systémové řešení otázky vzdělání romských dětí je otázkou náročnou a dlouhodobou, vyžadovalo by specializovanou přípravu učitelů na VŠ, učebnice obsahující historii Romů,

menší třídy, individuální přístup, skupinové vyučování, nulté ročníky ZŠ, romské pedagogy, práci s talenty, zlepšení sociální situace Romů a další opatření s vysokými požadavky na ekonomické a personální zajištění.

Statistika:

- již v 1. třídě propadá 22% \Rightarrow v 1. třídě potřebují individuální péči
- 14x častěji propadají
- 5x častěji dostávají zhoršenou známku z chování
- 30x častěji ukončují povinnou školní docházku v nižším než 8. ročníku
- 28x častěji jsou přeřazováni do zvláštních škol
- téměř 90% Romů nepřekročilo hranici základního vzdělání. U žen bývá chápavost obvykle nižší než u mužů. Zřejmě to není otázka inteligence (některé statistiky tomu přímo odporují), ale častějšího styku s neromským světem a myšlením.

3.7.3. Zvláštní školy

Přes 50% dětí navštěvujících zvláštní školy v ČR jsou Romové, v SR dokonce 80%.

Ve ZvŠ končí i velmi bystré děti. Nicméně ve všech běžných testech, včetně manipulačních zkoušek a testu inteligence, vycházejí romské děti v průměru podstatně hůř. Psychologové budou muset přijít s metodikou, která je romským dětem přiměřená. Příčinou této skutečnosti není mentální retardace, ale sociální zanedbanost. Přestože mnohé šestileté děti nejsou zralé pro ZŠ, je odkládání školní docházky sporné, protože už v 11–13 letech nastává silné snížení zájmu o školu spojené s intelektuálním poklesem. Od asi 5. ročníku, kdy se přihlásí puberta a změní se role dítěte v romské komunitě,

nastává vzájemné školní trápení žáků a učitelů, neúspěšní a ponižovaní Romové se nudí, opakují ročníky, jsou agresivní ke spolužákům i učitelům.

3.7.4. Střední školy

Navštěvuje je 2,5% romské mládeže, zatímco u neromů 38%. Vysokoškolsky vzdělaných Romů bylo roku 1980 v ČR 154. Prostí Romové jim většinou nevěří, do značné míry oprávněně. Velká část se jich totiž se společenským postupem od ostatních distancovala. Ti, kteří se pro Romy angažují, jsou velmi nejednotní a mnozí je podezřívají ze sobeckých pohnutek: „Jak se stane Rom pánem, je horší než gádžo“.

Přestože 56% dospělých nemá ukončené základní vzdělání a vyššího než základního vzdělání dosáhla maximálně 2%, patříme rozsahem učiva a stupněm vzdělanosti Romů ke světové špičce. Zahraniční prameny například uvádějí, že 50% tamních romských dětí nikdy nebylo ve škole a zhruba polovina dospělých jsou analfabeti.

3.7.5. Příčiny školních neúspěchů

Za příčiny školních neúspěchů u romských dětí jsou považovány tyto faktory:

- nízká úroveň romských rodičů
- nepřipravenost dětí k zahájení školní docházky
- nízká „motivace“ Romů ke vzdělání
- špatné sociální podmínky
- nedostatečná znalost češtiny jako vyučovacího jazyka

- nedostatek návyku soustavně pracovat
- vývojové poruchy – dyslexie, dysgrafie a další

Hlavní příčiny neúspěchů ve škole:

- a. škola automaticky předpokládá určitou spolupráci rodiny. Romští rodiče často sami neovládají látku ZŠ, neposkytují dětem podmínky k učení a neučí je soustavně pracovat
- b. neznalost vyučovacího jazyka nebo značně omezená slovní zásoba (v 6-7 letech kolem 300 slov). Podle některých průzkumů spadá 25% dětí do pásma verbální debility
- c. školní systém výjimky nevychovává zvláštním způsobem, ale odsouvá na okraj
- d. staletími fixovaný způsob přenosu informací je u Romů jiný (nemají vztah k psanému slovu, blíží jsou jim audiovizuální prostředky)
- e. častější výskyt specifických poruch (dyslexie, dysgrafie, aj.)

3. 8. Projekty ve vzdělávání

3. 8. 1. Projekt „Začít spolu“

Tento program není určen speciálně pouze romským dětem. Jeho filozofie a psychologicko-pedagogické principy jsou postaveny i na respektování a využívání konkrétního kulturního prostředí té které země, či té které národnosti. S velkým efektem jej proto využívají i školy s převahou romských dětí.

Program „Začít spolu“ se snaží o začlenění rodiny. Vychází z primární role rodiny jako prvního učitele. Na tomto prvotním vztahu mezi dítětem a rodinou staví i možnost, aby se rodina na programu podílela. Jeden ze základních předpokladů úspěchů žáka ve škole je spolupráce s rodinou, citlivé začleňování do práce školy a otevřený přístup. I když je důležitý rozvoj romské kultury a respektování romské identity, Romové se nevyhnou tomu, aby si osvojovali i kulturu obecně platnou pro všechny současné děti. Pro romské děti jsou výrazné zejména schopnosti aktivního vyrovnávání se se změnami prostředků vzdělávání a tvorby odpovědnosti nejen za svoji komunitu, ale i za zemi, ve které žijí.

Program byl sestaven tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každé ze zemí, ve které je realizován. Výrazný je individuální přístup ke každému dítěti. Individuální přístup znamená respektování osobnosti každého žáka, ale i respektování každého z rodičů a celé romské komunity.

Školy v ČR s programem „Začít spolu“:

MŠ – Český Krumlov

MŠ – Karviná

MŠ – Plzeň – Vinice

MŠ Studánka – Praha 4

MŠ – Praha 4

8. MŠ – Slaný

MŠ – Brno – Bystrc

MŠ Beruška – Frýdek – Místek

MŠ – Rokycany

ZŠ – Karviná – Nové Město

3. 8. 2. Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“

Projekt přípravných tříd se začal rozvíjet od roku 1993. Přípravné třídy se zřizují v základních, mateřských nebo zvláštních školách. Úkolem těchto tříd je zvýšit školní připravenost romských dětí a dětí ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí k bezproblémovému začlenění do prvního ročníku základní školy.

Stanoveného cíle se dosahuje pomocí nejrůznějších vzdělávacích prostředků, které obsahem i formou odpovídají stupni vývoje dětí.

Přínosem přípravného ročníku by mělo být i navázání kontaktu školy s rodinou a získání její důvěry.

Děti v přípravném ročníku získají řadu znalostí a návyků potřebných pro zahájení školní docházky, které jim neposkytuje rodina.

Pro přípravný ročník byl zpracován program, doplněný seznamem literatury a materiálů, jichž lze použít pro práci s dětmi.

Základem je systematicky organizovaná činnost dětí. Jde o různé druhy her, rozhovory, učení, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti.

Pro práci v přípravném ročníku jsou vždy rozhodující možnosti a schopnosti dětí, jejich tempo zvládnutí požadavků. S dětmi se postupuje pouze takovým tempem, aby je jejich práce zaujala a zároveň v co největší míře napomáhala jejich rozvoji.

Velký důraz je kladen na oblast socializace dítěte a na oblast jazykovou. Děti se postupně seznámí s novou situací, přizpůsobí se své nové roli školáka a novým požadavkům.

Přípravný ročník má velký význam pro rychlejší adaptaci romského dítěte v prvním ročníku. Pokud byla dítěti odložena školní docházka, je pro něj návštěva přípravného ročníku prospěšná. Získá zde grafomotorické zkušenosti, rozvine se jeho myšlení, zvětší se jeho slovní zásoba, cvičí si paměť a pozornost.

Přípravný ročník plní funkci adaptační, komunikativní, vzdělávací a sociální.

Učitelka se snaží poznávat každé dítě jednotlivě, pozoruje děti při hře a činnostech. Na základě toho může dětem nabídnout optimální množství vhodných podnětů a dát jim dostatek času na jejich zpracování. Respektuje

základní právo dítěte přijmout či odmítnout, nebo si vybrat jinou možnost. Důležité je vytvořit prostředí, aby dítě při jedné činnosti či hře mohlo rozvíjet všechny své schopnosti, dovednosti a znalosti. Ve třídě se pracuje v tématických celcích. Každé téma mohou děti poznávat prostřednictvím všech center aktivity dostatečně dlouho dobu, spontánně i cíleně je o tématu veden rozhovor.

Důležitý je rodinný koordinátor, který zajišťuje spoluúčast rodičů na dění ve třídě. Spolupráce rodičů probíhá například zapojením rodičů ve třídě, porady učitele s rodiči, návštěvy doma, dohoda mezi rodinou a školou, tvorba individuálních plánů pro děti, pomoc při akcích pro děti. Nepřímou formou komunikace jsou nástěnky, zápisníky dětí, dotazníky.

Základní principy programu „Začít spolu“ jsou následující:

1. Třidu tvoří centra aktivity.
2. Individuální přístup ke každému dítěti.
3. Integrované učení hrou.
4. Aktivní účast rodiny.

U dětí jsou podporovány následující schopnosti:

1. Samostatně přemýšlet, umět si vybírat a přijmout za svou volbu odpovědnost.
2. Respektovat lidi kolem sebe a být k nim ohleduplný.
3. Přijímat změny a vyrovnávat se s nimi.
4. Rozpoznávat problémy a řešit je.
5. Tvořivost.

Pro učitelku znamená, že:

1. rozumí vývoji dítěte
2. poznává co nejlépe každé dítě

3. prokazuje dětem úctu a respektuje jejich důstojnost
4. pečlivě plánuje činnost pro třídu
5. vypracovává individuální plány pro jednotlivé děti
6. dává dětem dostatečný prostor pro jejich činnost – podporuje aktivitu dětí
7. povzbuzuje děti, aby řešily své problémy
8. vede děti k tomu, aby se navzájem respektovaly a vážily si jeden druhého
9. je schopna dalšího profesionálního vzdělávání a osobního růstu

Prostředí třídy tvoří centra aktivity. Svou velikostí, umístěním a vybavením stimulují děti ke hře, k činnosti a k práci. Centra aktivity jsou například:

Knihy a písmena	Drobné a manipulační hry
Ateliér	Hudba
Domácnost	Dílna
Dramatické hry	Písek a voda
Kostky	Pobyť venku
Pokusy a objevy	

V centrech aktivity je materiál:

1. kterého je dostatek a který mohou děti využívat tvořivým způsobem
2. je dětem přístupný (dosáhnou na něj a je v otevřených políčkách)
3. je označen slovem a odpovídajícím obrázkem
4. je pravidelně obměňován

Výhodou center aktivity je:

1. poskytují dětem značný prostor pro samostatnou činnost
2. děti jsou v malých skupinkách samy, ale pro učitelku viditelné a dosažitelné

3. děti mají možnost pracovat a hrát si v malých skupinkách
4. tyto skupinky dávají dětem možnost v přirozeném prostředí spolu komunikovat, domlouvat se, řešit problémy, lépe poznávat a přijímat rozdíly mezi sebou – učit se sociálním dovednostem
5. centra aktivity dávají dětem možnost pracovat a hrát si také jednotlivě nebo se zabývat tichou činností

3.8.3. Program „ Základní škola“

Další pomocí romským dětem k získání plnohodnotného základního vzdělání je modifikace programu Základní škola. Tento program zpracovaly učitelky Fakultní základní školy Havlíčkovo náměstí v Praze 3 ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým. Modifikace vzdělávacího programu je určena pro školu, jejíž žáci jsou téměř ze 30 % romského původu a dalších 30 % žáků pochází ze sociálně znevýhodněných skupin. Škola musí zabezpečit kvalitní výuku a výchovu nadaných žáků, průměrných i slabších.

K uspokojování potřeb všech žáků z okruhu školy jsou zřizovány vedle běžných tříd i třídy s rozšířenou jazykovou výukou. V prvním až třetím ročníku jsou zřizovány speciální romské mikrotřídy s rozšířenou výukou hudební výchovy. Od čtvrtého do devátého ročníku jsou na škole zavedeny specializované třídy pro žáky s výraznými edukačními problémy. Zařazování žáků do těchto tříd je podmíněno vyšetřením a doporučením pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem rodičů.

Na prvním stupni škola pracuje podle programu Obecná škola. Pro druhý stupeň si škola zvolila program Základní škola, schválený MŠMT 30.4.1996. Na základě tohoto programu byla zpracována modifikace programu pro specializované třídy pro žáky s edukačními problémy. K úpravám pro potřeby specializovaných tříd pro žáky s edukačními problémy

dochází na druhém stupni v předmětech: český jazyk, cizí jazyk, matematika, chemie, fyzika, přírodopis, zeměpis, dějepis a občanská výchova.

3.8.4. Program „Obecná škola“

V principech projektu „Obecná škola“ je dítě chápáno jako východisko všech úvah, postupů a záměrů. Pro práci se žáky obecné školy je vytvářena příznivá a otevřená atmosféra. Díky příznivé a otevřené atmosféře je každé dítě přijímáno jako individualita, jako osobnost, která něco znamená. Osobnost, která něčím důležitým a zajímavým obohacuje žákovu pospolitost. Je zde respektována vnitřní rozrůzněnost dětí, respektují se rozdíly v jejich vlastnostech. V obecné škole je vše koncipováno tak, aby byla vyloučena jakákoliv diskriminace, podceňování a zneuznání.

3.8.5. Projekt Varianty

Od ledna 2001 probíhá projekt Varianty, jehož hlavním cílem je “podpora zlepšování vztahů mezi majoritní společností a různými menšinami v ČR”. Aktivitu, které v rámci tohoto projektu probíhají jsou zaměřeny především na oblast vzdělávání, výzkumu a medií. Projekt je financován z programu PHARE Evropské unie, supervizi má nad tímto projektem Meziřesortní komise pro záležitosti romské komunity úřadu vlády ČR. Realizátorem projektu je Společnost při České televizi – Člověk v tísní. Tato organizace se angažuje v těchto oblastech:

- realizace humanitární a rozvojové pomoci
- podpora snah o demokratizaci ve světě

- zvyšování zájmu veřejnosti o dění v zahraničí
- vystupuje proti porušování základních lidských práv
- pomoc lidem v krizových oblastech.

Samotný projekt Varianty není úzce zaměřen na jednu problémovou oblast, naopak snaží se pokrýt všechny důležité oblasti přímé i nepřímé diskriminace. Je rozdělen do čtyř částí, které jsou na sobě nezávislé a jsou realizovány různými pracovními skupinami:

Multikulturní výchova a mimoškolní činnost dětí – cílem této části projektu je vytvoření návrhu mezipředmětových učebních osnov, které budou podporovat interkulturní vzdělávání a multikulturní výchovu na všech stupních škol. Tato práce se blíže zabývá pojetím interkulturního vzdělávání na základních školách.

Školení okresních romských poradců, terénních pracovníků a pedagogických asistentů.

Výzkum interetnických vztahů – na této části práce se podílí Masarykova Univerzita .

Mediální kampaň proti rasismu a netoleranci v rámci této části proběhla kampaň "Be kind to your local Nazi" , která byla velmi úspěšná a získala si sympatie laické veřejnosti, ale byla kritizována odborníky - například Mgr. Kamínem, protože z velké části splnila svůj účel – byla provokativní, vtipná a obsahovala pozitivně-imageové prvky, postrádala racionálně-argumentační prvky, jež měla původně obsahovat. Chyběla rovněž mediální podpora menších souběžných akcí.

Celý projekt je v počáteční fázi, teprve čas ukáže nakolik se realizátorům podařilo splnit své cíle.

3.8.5.1. Projekt Varianty – interkulturní vzdělávání na základních školách

Expertní skupina pro základní školství usiluje v rámci projektu Varianty o podporu začleňování interkulturního vzdělávání do vzdělávacího systému. Při naplňování tohoto cíle se expertní skupina snaží zohlednit aktuální stav vzdělávacího systému a reagovat na připravované změny především v oblasti kurikulární politiky a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Projekt vychází z předpokladu, že velmi důležitou roli budou hrát rámcové a školní vzdělávací programy. Tvorba programů by se měla stát výzvou pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. V první fázi se realizační tým věnoval tvorbě průřezového tématu – Interkulturní výchově. V rámci tohoto tématu se vypracovává Rámcový vzdělávací program pro základní školy, tento program by se mohl stát vzorem pro tvorbu vzdělávacích programů.

V další části se projekt věnuje analýze učebnic pro ZŠ, protože učebnice obsahují rasismus a sexismus každodenního jazyka a tak znemožňuje interkulturní výuku.

Další aktivita spočívá v iniciaci a zavedení konkrétních školních projektů, jejíž cílem je začlenění interkulturního vzdělávání do života vybraných základních škol. Důležité je soustavné vzdělávání pedagogických pracovníků a tvorba programů zaměřených na mimoškolní aktivity pro jedince ze sociokulturních znevýhodněných skupin.

Postupné změny v obsahu a stylu výuky se samozřejmě neobejde bez aktivní účasti učitelů, kteří se budou muset v oblasti interkulturního vzdělávání sami průběžně vzdělávat. Proto byl vypracován projekt s názvem Interkulturní výchova v pedagogických centrech, cílem je podpora vzdělávacích kurzů týkajících se interkulturního vzdělávání v pedagogických centrech .

Dále proběhl výzkum zaměřený na postoje žáků základních škol vůči různým sociokulturním skupinám. Výzkum potvrdil, že velká část žáků základních škol si osvojila řadu negativních postojů vůči jiným etnickým skupinám. Děti mají o jiných etnikách velmi zkreslené představy. Tento fakt samozřejmě znesnadňuje romským dětem, aby se zapojily do třídního kolektivu, ve kterém převládají děti z majoritní společnosti.

3.8.6. Projekt ROM – IN

Společnost současné doby klade vysoké nároky na každého z nás. K tomu, aby jednotlivec „uspěl“, musí získat co možná nejvyšší vzdělání, zvládat odborné kompetence, být jazykově vybaven, dovednosti při práci s počítačem jsou samozřejmostí. Toto všechno současně umožňuje získat nejvyšší vzdělání prostřednictvím vzdělávání na školách, včetně těch nejprestižnějších, například v zahraničí. Otázkou je, zda to umožňuje každému z nás, zda je v přístupu ke vzdělání uplatňován princip „rovných šancí“.

Romská problematika je příkladem složitosti celé otázky. Zdá se, že vznikl jakýsi bludný kruh, kde na jedné straně Romové svalují vinu za své problémy na společnost, na straně druhé společnost obviňuje Romy, že si za své problémy mohou sami.

Projekt ROM – IN, předkládaný v rámci programu Phare 2003 si klade za cíl podpořit vzdělávání Romů ve studijním oboru „Pedagogika pro asistenty ve školství“. Překladačem projektu je Vyšší odborná škola, Střední pedagogická škola a Obchodní akademie v Mostě, která tento studijní obor realizuje. Smyslem projektu je podpořit vzdělávání pedagogických asistentů ve školství, kteří pracují s dětmi ohroženými sociálním vyloučením, tedy převážně s dětmi romskými, ale i s dětmi, které pocházejí ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí. Studium oboru bylo zahájeno ve školním roce 2004/2005, je dálkové, většina studentů již pracuje ve školách jako pedagogický asistent, avšak nemá potřebnou kvalifikaci. Čím více kvalitně vzdělaných Romů bude působit na děti ze svého etnika či komunity, tím snažší bude cesta těchto dětí k získání vzdělání a uplatnění na trhu práce.

K dosažení cíle projektu bylo nezbytně nutné vytvořit prostřednictvím projektových aktivit co nejefektivnější podmínky pro vzdělávání studentů oboru. Jednou z důležitých aktivit bylo vypracování studijních a pracovních textů pro studenty, na kterém se podíleli učitelé školy.

Studijní materiály byly vytvořeny díky projektu pro všechny předměty a ročníky studia, tedy nejen pro první dva, které jsou ukončeny závěrečnou zkouškou, ale i pro další tři, ukončené zkouškou maturitní. Celkem se jedná o 2430 studijních textů, 1 sada studijních textů obsahuje 54 kusů učebnic pro všechny ročníky a každý předmět. Velký důraz je při studiu kladen na předmět odborná praxe, jenž je realizována v institucích partnerů projektu – jsou to 5. ZŠ v Mostě se sídlem Zlatnická 186 a Oblastní katolická charita v Mostě. Dalším partnerem překladatele projektu je Národní ústav odborného vzdělávání v Praze, ten je odborným posuzovatelem vytvořených a vypracovaných studijních materiálů. K tomu, aby byly studijní materiály vypracovány co nejkvalitněji, směřovala další aktivita projektu – vzdělávání a odborný výcvik tvůrců materiálů – tedy učitelů školy. Projekt byl naplánován na 15 měsíců, zahájen byl v dubnu 2005 podpisem grantové smlouvy.

3.8.7. Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Program je rozdělen do 4 základních částí:

Část A. Definiuje východiska, pojetí a charakteristiku základního vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu.

Část B. První část obecně definuje základní vzdělání, organizační podmínky, kompetence, obecné cíle programu a oblasti interkulturního základního vzdělání. Ve druhé části se již zabývá konkrétními předměty a jejich pojetím – např. jazyk a jazyková komunikace, člověk a společnost nebo člověk a umění. Ve třetí části se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se také vzděláváním mimořádně nadaných a talentovaných žáků.

Část C. Se zabývá průřezovými tématy jako: výchova k demokracii, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, interkulturní výchova atd.

Část D. Je zaměřena na podpůrné prostředky, např. dramatickou výchovu atd.

Jak je vidět program není úzce specializovaný a zohledňuje nejen romské děti, ale i mimořádně nadané děti a další sociokultury. V oblasti interkulturního vzdělávání na základních školách chtějí realizátoři dosáhnout těchto cílů:

1. Obecně:

- Vypěstovat v žákovi vstřícný postoj k sociokulturním odlišnostem.
- Naučit žáka přispívat k rozvoji sociokulturně pluralitní společnosti.
- Naučit žáka orientovat se v sociokulturně pluralitní společnosti a rozumět jí.

2. Konkrétně:

- Naučit žáka reflektovat vlastní sociokulturní zázemí.
- Naučit žáka reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je.
- Naučit žáka komunikovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin.
- Naučit žáka spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupiny.
- Naučit žáka vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli zdroj konfliktu.

V rámci interkulturního vzdělávání na základní škole, by si žáci měli osvojit tyto postoje:

- Respektovat různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců.
- Považovat za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace.
- Považovat za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti.

Tyto dovednosti a schopnosti:

- Dokázat přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti.
- Dokázat čelit projevům intolerance a diskriminace.

A tyto znalosti a porozumění:

- Porozumět historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny.
- Rozumět historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijících v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě.
- Vědět, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince.
- Dokázat rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců.
- Znat fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem.
- Znat způsoby, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám.

Navrhnout a vypracovat opravdu kvalitní projekt interkulturního vzdělávání je velmi obtížné, protože naráží na často nezáměrné a neuvědomované formy rasismu u členů majoritní společnosti - tedy u spolužáků a někdy i učitelů romských dětí. Navíc se projekt zaměřuje spíše na změnu postojů a podstatně méně nebo vůbec na ekonomické, sociální a

strukturální faktory negativně ovlivňující šance žáků z romských etnik. Nestačí ovlivňovat pouze kognitivní a postojovou složku smýšlení o jiných etnikách, je třeba se zaměřit i na různé formy nejen přímé, ale i nepřímé diskriminace, která brání plnohodnotnému vzdělávání romských dětí.

3.9. Analýza učebnic pro ZŠ

Analýza učebnic základních škol prokázala, že naprostá většina používaných učebnic reprezentuje monokulturní pohled na svět – to znamená, že popisuje život z pohledu “...příslušníka majoritní společnosti (sociálně zabezpečeného křesťana nebo ateisty české národnosti, heterosexuála). Učebnice jen zřídka nabízejí informace o různých světech a prostředích”. Tvůrci analýzy došli také k závěru, že učebnice nevyjadřují stereotypní postoje a nepodněcují k intoleranci, a že v obrazovém materiálu učebnic jsou rovnoměrně zastoupeny příslušníci obou pohlaví. S posledními dvěmi zjištěními nekorespondují výsledky genderové analýzy učebnic. Tyto analýzy kritizují učebnice základních škol kvůli stereotypnímu zobrazování mužů a žen.

Realizátoři doporučují, aby učebnice odpovídali interkulturnímu vzdělávání například tak, že budou obsahovat informace o jiných sociokulturních skupinách, životních stylech, prezentovat svět z mnoha úhlů pohledu, důsledně zamezovat nadřazování jakékoliv sociokulturní skupiny, prezentovat rozmanitost a diverzitu a odmítat předsudky a negativní stereotypy.

3.10. Mimoškolní výchova a volný čas

Školy by měly poskytovat svým žákům zajímavé aktivity i v době mimovyučování. U romských dětí a mládeže to platí dvojnásob. Nemůžeme předpokládat, že romští žáci, kteří jsou většinou velmi temperamentní a živí, budou odpoledne vysedávat v lavicích a pasivně poslouchat přednášku nebo literární pásmo. V oblasti mimoškolní činnosti, stejně jako v oblasti školní, musíme respektovat hudební a pohybové nadání většiny romských dětí.

Aktivity pořádané školou například ve spolupráci s knihovnou by měly rozvíjet přirozenou muzikálnost žáků a prohlubovat jejich cit pro rytmus a intonaci. Právě proto, co jde romským dětem a romům lehce, vyplňuje většinu jejich volného času, protože rádi zpívají, poslouchají hudbu a tančí, hrají na hudební nástroje. Málokdo má, ale vůli naučit se noty, málokdo vytrvá ve cvičení a trénování. Taneční a pohybovou výchovu se ale mohou rozvíjet i další společenské návyky a dovednosti žáků a jejich zájem o kulturu a umění. Součástí mimoškolní výchovy by měly být organizované návštěvy divadel, koncertů, výstav, muzeí a galerií.

Při organizaci volnočasových aktivit nesmíme opomenout jejich základní principy, kterými jsou:

- dobrovolnost
- seberealizace
- aktivita
- samostatnost
- tvořivost

Výchova ve volném čase se však netýká jen dětí, ale také všech věkových kategorií a sociálních vrstev. Volnočasové aktivity organizované školou ve spolupráci s pobočkou veřejné knihovny by měly plnit následující funkce:

- funkci socializační – společenská aktivita, navazování mezilidských vztahů, osvojování společensky uznávaných norem
- funkci kompenzační – vyrovnávání školních či pracovních povinností
- funkci seberealizační – uspokojování potřeb a rozvoj zájmů
- funkci preventivní – ochrana před negativními společenskými jevy
- funkci výchovnou – hodnotová

Velkým problémem zejména velkých měst jsou volnočasové aktivity dětí v době školních prázdnin. Romské rodiny zpravidla na žádné rekreační pobyty nejezdí. Mimoškolní výchova v období školní docházky je velmi důležitá i proto, že motivace v rodinách často zcela chybí. Motivační úloha je pouze ve škole či knihovně. Knihovna ať už školní nebo veřejná může pomáhat právě v těžkém období školní docházky zejména při :

- rozvíjení slovní zásoby
- rozvíjení zrakového či sluchového vnímání poslechem textů a hudby, čtení romských pohádek, říkadel, básniček
- procvičování jemné motoriky při hrách
- seznámení s kulturními památkami v okolí školy či v místě bydliště

3.11. Projekt „Menšiny do knihoven“

Na základě usnesení vlády ze dne 22.4.2002 č.419 bylo realizací tohoto projektu pověřeno multikulturní centrum Praha. Projekt se uskutečnil jako součást kampaně proti rasismu a jeho cílem bylo vytvoření cest a prostorů pro poznávání rozmanitých kultur národnostních a etnických menšin žijících na území České republiky. Snahou byl také zájem vzbudit zájem veřejnosti o poznávání jejich života a tradic, prohloubit a rozšířit informovanost o různých

kulturách a v neposlední řadě přispět k hledání společného řešení otázek mezinárodního soužití.

Do přihlášených knihoven byly zdarma distribuovány knižní tituly pojednávající o multikulturních tématech, obzvláště pak o postavení romské komunity. Součástí projektu byla rozsáhlá komunikační kampaň zahrnující prezentaci projektu v médiích, prostřednictvím propagačních materiálů, pořádaných doprovodných akcí a besed.

Návrh knih vypracovalo Multikulturní centrum Praha a definitivní výběr provedl ředitel odboru pro lidská práva Jan Jařáb. Celý projekt byl koncipován pro 500 knihoven, přičemž Multikulturní centrum Praha vybralo 450 knihoven na základě splněných kritérií. Byly vybrány veřejné knihovny v menších městech a obcích – cca 5-7 knihoven v okrese. V okresech s vyšším podílem etnických a národnostních skupin, což jsou okresy v severních a západních Čechách, jich bylo vybráno až deset. Navíc se dalších 50 knihoven mohlo přihlásit bez splněných kritérií, což byla obrovská příležitost pro školní a vysokoškolské či muzejní knihovny. Distribuce knih proběhla začátkem září 2002 prostřednictvím knižního velkoobchodu KOSMAS.

3.12. Metodika výchovné práce s romskou mládeží

Výchova je vázána na neustále se měnící podmínky za kterých probíhá, působí na osobnost vychovávaného s jeho životní zkušeností, na osobnost vychovatele s jeho zkušeností života a na další činitele, kteří do výchovy vstupují. Do výchovného procesu se promítá celá složitost života lidí, kteří jsou v daném prostředí na něm zainteresováni.

Dle Radima Palouše je výchova vyváděním vychovávaného z vegetativní sebestřednosti k odpovědnosti tak, aby vychovávaný v životě

obstál. Ve slově odpovědnost slyšíme slovo odpověď. Odpovědnost se vztahuje k někomu, jehož existence je pro nás výzvou a který naši odpověď žádá. Také něco, jako například příroda, určitá situace nebo událost je pro nás výzvou. Jde tedy o odpověď na výzvy, které klade život mě samotné a které kladou životy druhých, a také reakce na výzvy, které před nás klade příroda a svět v celé své sociální, ekonomické, politické a kulturní realitě.

Výchova je na jedné straně vždy spojena s hledáním pravdy o životě, o hodnotách, o člověku a jeho světě, o smyslu jeho existence. Na druhé straně zároveň „stojí nohama na zemi“, když směřuje ke konkrétním praktickým úkolům, vyplývajícím z výchovy konkrétních lidí v konkrétních podmínkách, aby se stali odpovědnými a aby v těch podmínkách obstáli. Je přitom spojena s hledáním té pravdy, ze které pravdivost reality pochází a ke které všechno lidské hledání směřuje.

Jsem příslušnicí majority. Svět romských žáků a jejich rodičů je jiný, je to svět jejich vlastní kultury. Má svá vnitřní pravidla a logiku, kterou my, jako lidé vyrostlí a žijící v odlišné kultuře dost dobře neznáme. S tímto jejich světem možná máme nějakou dílčí zkušenost, od lidí majoritní kultury slyšíme různé osobní názory a zkušenosti. Často však vyplývají z etnocentrického postoje. To znamená, že cizí kultura (romská, minoritní) je viděna a hodnocena pouze z pohledu vlastní kultury (české, majoritní), bez přihlídnutí k okolnostem, za kterých cizí kultura vznikala a byla jimi ovlivňována. Jednání a chování příslušníků romské kultury se nám pak obvykle jeví jako nepochopitelné, cizí až šokující, někdy také ohrožující, a proto nepřijatelné. Nemám teď na mysli jednání, které je na hranici zákonitosti nebo ji už překračuje. Romové sami také jasně vědí, že takové jednání je špatné a ve většině je odsuzují. Mám spíše na mysli například jejich hlučnost a to, co se nám, jako příslušníkům majority, jeví jako nezodpovědnost, nespolehlivost, pohodlnost, nepořádnost, impulsivnost, vypočítavost a nerespektování základních pravidel slušného chování a morálky. Jde o rozdíl mezi tím, co z hlediska jejich kultury se považuje za legitimní a tím, co z hlediska naší

kultury je už viděno a hodnoceno jako překročení kulturně přijatelných a uznávaných hranic.

Protože jejich světu více nebo méně nerozumíme (a to si obvykle nechceme připustit) a posuzujeme jej z hlediska kritérií naší kultury, snadno tento svět (a Romy společně s ním) odsoudíme. Tím je ale ohrožena veškerá komunikace, vzájemné pochopení a možnost řešení problémů, které soužití s nimi a jejich výchova přináší. Nemůžeme je posuzovat pouze z vlastního hlediska, aniž bychom se snažili pochopit, co je k takovému jednání vede. Poznání příčin odlišnosti ale neznamená, že odlišnost budeme pouze pasivně chápat a trpně ji tolerovat a přizpůsobovat se jí. Dlouhodobá stabilita pasivní tolerance je totiž sama o sobě problematická, protože zdravé mezilidské vztahy nespočívají v trpění něčeho a v pasivním přizpůsobování se něčemu. Mezilidské vztahy, které rozvíjejí životy zúčastněných, spočívají ve vzájemném hledání a sdílení (zakoušení) autentických hodnot.

Domnívám se, že obecně ve vztahu k tomu co je odlišné, jde hlavně o to, jak skrze poznání a porozumění najít v odlišném něco, co je i pro mne pozitivní, co mohu přijmout. Klíč spočívá v nalézání a přijetí autentických hodnot, které přispívají k rozvoji Romů i našemu rozpoznání a odmítnutí pseudohodnot, které rozkládají a ničí každou kulturu. Naučit se nalézt autentické hodnoty v jednání Romů, není jednoduché. Tytéž hodnoty mohou být vyjádřeny kulturní formou, která může být pro nás překvapující, zarážející až šokující (například mateřská láska se projevuje vysokou citovostí, ale malou náročností na sebeovládání dítěte), neboť jejich kultura byla a je utvářena odlišnou životní zkušenost (nejistá existence, obavy, strach, vyhýbání se projektům s dalekou, a proto nejistou časovou perspektivou, nemá smysl moc plánovat, důležité je tady a teď). Tato zkušenost klade také jiné důrazy na uspořádání hodnot. Jde o to nalézt jejich silné stránky, které jsou silné také pro nás. Jde také o prezentaci našich silných stránek, které mohou mít význam pro ně. Teprve pak jsou vytvořeny předpoklady vzájemného uznání a odtud se odvíjí možnost vzájemného obohacení, vzájemné spolupráce a soužití. Z tohoto

hlediska pak výchova Romů nespočívá v tom, že se Romové musí přizpůsobit nám a že „pod naším neomylným vedením dospějí k lepším zítřkům“. Tyto strategie a přístupy, přes všechnu obětavost a upřímnost jejich nositelů, v dějinách selhaly. Romové nejsou objekty naší výchovy, našeho působení. Jsou subjekty své výchovy a svého rozvoje. My je na cestě jejich rozvoje doprovázíme jako jejich přátelé. Bez tohoto vztahového předpokladu nelze o výchově mluvit. A nad námi společně je pravda života, ke které sice jdeme po různých cestách z různých východisek, pozic a stran, ale přesto je to pravda, která platí jak pro nás, tak pro ně. K ní se svou odpovědností vztahujeme a začínáme si více rozumět nebo ji svou nezodpovědností ignorujeme a přestáváme si rozumět. Řešení vidím v tom, že ve vzájemném uznávání se a respektování odlišnosti, hledáme to, co je hodnotné pro nás navzájem. Dále v tom, že to nalezené hodnotné se snažíme prakticky poctivě realizovat jak sami u sebe, tak ve společných projektech. Tím spolupracujeme na vzájemném rozvoji a soužití.

3.13. Co nás může překvapit

a) Dovedou být velmi zruční v manipulaci s cizími předměty, které pak končí v jejich kapsách. V této činnosti byli velmi vynalézaví. Je třeba znát pozadí těchto aktivit. Setkávala jsem se s tím, že romští chlapci a děvčata vyrůstali často v rodinném a sociálním prostředí tak narušeném, že jim neumožňovalo všestranný rozvoj. Rodiče v takových rodinách obtížně nebo velmi málo vytvářeli řád života, který by byl spravedlivý (výchovu přenechávají nejstarším sourozencům). Z projevů dětí ve škole usuzuji, že mnoho interakcí a situací se vytvářelo a probíhalo živelně, protože jejich průběh určovali silní jedinci bez ohledu na spravedlnost. Tam, kde vládne

prohnanost a síla a ne spravedlivý řád, který mají zajistit rodiče, tam mladší a slabší jsou od malička v nevyhodě a musejí se sami svou šikovností postarat o ta dobra, která jim také náleží. To znamená vzít si to, co mi patří, ale nepozorovaně, aby mi to starší a silnější sourozenec nesebral. Bohužel se pak tento způsob uvažování lehce přenáší na věci, které už mu nepatří. Údajně není u některých Romů krádež chápána jako něco závažného. Přesvědčila jsem se však, že děti už v první a druhé třídě dobře rozlišovaly, co jim patří a co ne. Takovému jednání je třeba se bránit zásadou lokální prevence: neponechávat volně nic, co by vyvolalo takový zájem (dnes jsou to například mobilní telefony), nedávat příležitost tím, že nenecháme otevřené a přístupné tašky, kabelky, dále místnosti, kde nikdo není apod. Tato preventivní opatření však musí být realizována takovou formou, která nikoho neuráží a která nedává do „jednoho pytle“ ty, kteří něco vzít mohou, s těmi, o kterých víme, že nic nevezmou. Když zakusí, že jim oprávněně důvěřujeme, nesmíme to posílit jejich sebedůvěrou a prohloubí vzájemné vztahy.

b) Může nás překvapit jejich hlučnost. Možná, že je tím zakrývána vlastní nejistota a na druhé straně snaha se prosadit. Hlučné chování na veřejnosti může na nás působit zneklidňujícím dojmem, zvláště jsou-li to dospělí a jsou-li ve větším počtu. Je důležité nepropadnout pocitu nejistoty a brát uvedený způsob komunikace jako běžný.

c) Také se můžeme setkat s užíváním hrubých a urážlivých výrazů, kterými je vyjádřena intenzivní snaha vynutit si něco na druhém.

d) U chlapců (také u děvčat, ale v menší míře) jsem se setkávala s impulzivním jednáním, kdy od ostrých a urážlivých slov nebylo daleko k činům. Neuvažovali moc o tom jak se dohodnout ve sporu na společném řešení, spíše se snažili hned zaútočit a zvítězit. Děvčata se uměla také prát a dovedla zaútočit a to velmi ostře jak slovy, tak pěstmi, byla-li ohrožována.

Setkávala jsem se s tím, že když někdo zvítězil, pak jej druzí poslouchali, i když jeho jednání bylo nespravedlivé, násilné a bylo vedeno zvůli. Jako by chyběl cit pro respektování druhého, který má stejná práva i

když je slabší. Jako by neplatila pravda stejně závazná pro všechny, kterou je nutno respektovat, i když to není podle mého. Jako by platilo jen to, co je vydobyto lstivostí a násilím. Na druhé straně byli chlapci, kteří takovéto jednání odmítali.

e) U dětí ze sociálně slabých rodin se můžeme setkat s nedostatečným vybavením, zvláště v zimním období. Je dobré mít potřebné věci v zásobě k zapůjčení. Věci nepůjčujeme domů, ale jen na akci. Zapůjčení si evidujeme. Po akci děti věci odevzdají. Měly by mít jasné vědomí, že máme velmi dobrý přehled, jak s věcmi zacházejí.

f) Někdy nás mohou překvapit nedostatky v hygieně. Nekomentujeme je, ale prakticky ukážeme jak nedostatek napravit (dle našich možností). Děti musí vidět, že námi nabízené řešení má smysl a že je pro ně lepší. Udržování hygieny vyžadujeme laskavě, ale současně důsledně.

Při setkání s jednáním, které nás překvapí, je třeba zásadně zachovat klid. Je třeba takovému jednání předcházet vytvořením prostředí, kde se účastníci cítí bezpečně, kde je řád, přiměřeně rozumný a přijatelný pro ně i pro nás, kde je zajištěna spravedlnost, kde mají všichni proporcionálně stejnou šanci a kde cítí, že jejich pozitivní aktivity podporujeme a oni mají reálnou šanci na úspěch..

Zachování klidu z naší strany je zásadním předpokladem k řešení vzniklých konfliktů v atmosféře nestrannosti, spravedlnosti a důvěry. Zde platí věta Jana Boska: „Ničím se nezneklidňuj“. To není rezignace, ale neustálé vracení se k pevné, přísné a spravedlivé laskavosti. Největším naším selháním je nechat se vyprovokovat k nekontrolovanému jednání.

Konflikty je třeba řešit jen s těmi, kteří jsou zainteresováni a na jiném místě než probíhá program. Je vhodné účastníky posadit do křesla, aby se uvolnili. Řešitel konfliktu (vedoucí, zástupce a další dle služební hierarchie) by měl být posazen mírně nad nimi (na židli) a mezi nimi. Je žádoucí, aby se řešení konfliktu zúčastnil také výchovný pracovník, který situaci viděl. Ať mluví jen tehdy je-li otázan řešitelem konfliktu a ať odpovídá pouze na otázku.

Řešitel konfliktu je totiž pro zúčastněné strany nositel spravedlnosti, a proto by měl mít řešení plně v rukou jen on. To však nevylučuje pozdější konzultace s výchovným pracovníkem, který situaci viděl. Je rušivé se vzájemně dohadovat na různých řešeních před účastníky konfliktu.

g) Můžeme se setkat s malou vytrvalostí v zájmových činnostech například ve výtvarné činnosti. Dominuje přístup: přijít, zahrát - udělat dojem, zvítězit – a už dále není potřeba cvičit, protože už se dosáhlo úspěchu. Je třeba ke každému přistupovat jednotlivě, pomoci mu objevit jeho silné stránky a jejich rozvíjením jej přivést k dosažení úspěchu. Nemusí být velký. Chlapci mají velké ambice a malé možnosti. Je třeba jim dát prožít, že i malého úspěchu si vážíme. A pak je podporovat v další cestě za dalším konkrétním cílem, který je reálný, ale přitom pro ně (a pro jejich vrstevníky) uznávaný a námi pozitivně přijatý a hodnocený.

Je důležité, aby měli vědomí určitých povinností (např. ty, které vyplývají z řádu zařízení, střediska, z účasti v kroužcích). Je dobré zapojit je do přiměřené práce, která je pro ně jasná a smysluplná. Je třeba promyslet motivaci a udržení zájmu. Je také třeba důsledné kontroly. Pro překonávání pohodlnosti jsou dobré také turistické výlety, pobytové akce, bojové hry a soutěže. Také jsou výborné putovní tábory přiměřeně náročné, kdy mají zážitek, že něco ušli a dokázali a překonali dosud neznámé věci. Zpočátku naříkají, ale když vidí že to nepomůže, vytrvají.

h) Kromě nestálosti a malé vytrvalosti nás může nepříjemně překvapit nespolehlivost ve formě nedodržení slíbeného (neúčast na dohodnutém programu), nedodržení slova. Je to dáno tím, že mezi Romy, podobně jako v jiných východních kulturách, není zdvořilé říkat přímo „ne“. Odmítnutí se vyjadřuje jiným způsobem pohledu a dalšími neverbálními prostředky, které jsou pro nás skryté. Domnívám se, že takové jednání má původ v postoji člověka, který je pronásledován a má zkušenost, že když přímo vyjádří nesouhlas, je likvidován.

Děti nám obvykle neřeknou všechno (například, že musejí zítra jít s maminkou nakupovat nebo jít do nemocnice či jet s rodiči na Slovensko apod.), protože se bojí, že když projeví dopředu neúčast, tak je vyloučíme z dalšího programu a místo nich třeba zavoláme další děti. Tento problém se nejzávažněji projeví-li tehdy, když slíbíte účast na nějaké akci, kde mají děti vystupovat a ony nebo některé z nich nepřijdou. Osvědčilo se mít záložní skupinu dětí (kapelu) a programově mít věci do zásoby, aby se dalo improvizovat. Je třeba o takovém jednání hovořit, ale nevytýkat je jako nezodpovědnost. Děti mají obvykle velmi závažné důvody proč nepřijít. Nejsou ani schopny přijít, pokud je rodiče někam berou. Tento problém se dá řešit tím, že děti mají jistotu, že se na ně nebudeme zlobit, že je nevyločíme, když je rodiče někam berou. Příště nám proto mohou klidně říci, že nepřijdou. Je zde také důležitá spolupráce s rodiči.

3.14. Závěr

Česká republika patří k státům, na jejichž území žije řada sociokulturních skupin. Mezi jednu z nejpočetnějších skupin patří Romové, kteří jsou přímo i nepřímo diskriminováni ve všech oblastech veřejného života. Jednou z těchto oblastí je vzdělávání.

Český vzdělávací systém je hierarchizovaný, autoritativní a nedemokratický. Na půdě všech typů škol dochází minimálně k nepřímé diskriminaci a to užíváním neutrálních hodnot většinové společnosti, neutrálních organizačních pravidel a rasismu a sexismu každodenního jazyka apod. To zároveň živí předsudky a xenofobii v majoritní společnosti. Nerespektování specifik romských dětí a neznalost jejich kultury a zvyků ze strany pedagogů je pro romské děti vážnou bariérou pro dosahování odpovídajících školních výsledků.

Odstranění diskriminace sociokulturních skupin ze základních i dalších typů škol lze dosáhnout mimo jiné zaváděním interkulturního vzdělávání.

Cílem interkulturního vzdělávání je proto zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vést je k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat před nimi cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

Interkulturní vzdělávání je součástí projektu Varianty, který se snaží podporovat vznik multikulturní společnosti. Interkulturní vzdělávání na základních školách je velmi důležité, protože zde si děti osvojují stereotypy a předsudky vůči jiným menšinovým sociokulturním skupinám a menšinovým skupinám není umožněno dosáhnout dobrých výsledků a tak úspěšně pokračovat ve studiu. Projekt Varianty se pokusil navrhnout Rámcový vzdělávací projekt pro základní školy, projekt je založen na respektování menšin, podpoře nekonfliktního soužití majoritní společnosti a ostatních sociokulturních skupin. V rámci projektu proběhla i analýza učebnic pro základní školy, která odhalila základní nedostatky. Projekt se také zabývá prací Pedagogických center, která by měla školit pedagogy v oblasti interkulturního vzdělávání.

Projekt interkulturního vzdělávání a všechny další snahy směřující k odstranění všech forem diskriminace musí být provázány a zasahovat do všech sfér života společnosti. Nelze se zaměřovat pouze na jednu oblast, proto je nutné neustále uskutečňovat řadu projektů a programů v legislativě (např. ratifikace mezinárodních úmluv chránících práva menšin), v mediích (např. aktivní podpora boje proti rasismu, vyhýbání se stereotypnímu zobrazování jiných etnik apod.) a v dalších oblastech veřejné i sociální politiky.

4. Učitel a žák

Velkou roli hraje osobnost učitele ve vzdělávání, je důležitým činitelem při formování vlastností jako je např. tolerance. Zároveň svým postojem hraje výraznou roli pro život samotného minoritního žáka. Učitel je představitel formální instituce a pro jeho práci jsou důležité profesní, odborné i didaktické dovednosti. Avšak do každé pedagogické situace vstupuje učitel svou osobností, v sociálním styku se žáky uplatňuje vždy také charakteristické stránky své osobnosti. Mareš a Čáp říkají: „ Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovi didaktické dovednosti a jeho odbornost.“(Čáp, Mareš, 2001, str.266). Aby učitel zvládl práci se třídou plnou dětí, na to mu pouze teoretické znalosti nestačí. Na učitele jsou v tomto ohledu kladeny vysoké nároky. Každá třída ,ba přímo každý žák je jiný a úkolem učitele je poznávat a pochopit, který způsob chování a metoda práce je právě v tomto konkrétním případě vhodná. V dnešní době, kdy se často ve třídě objevují žáci z menšiny, se tento nárok ještě zvyšuje. Aby učitel dokázal pracovat s těmito žáky, dával jim v české škole rovné šance pro získávání kvalitního vzdělání ještě ke všemu vedl své majoritní žáky k toleranci a rasové snášenlivosti, k tomu by mu pouze profesní znalosti nestačily. Učitel by měl být člověk s otevřeným srdcem, který je ve třídě k dispozici pro všechny žáky stejně a který jim sám svým chováním a postoji jde příkladem. Měl by být empatický, tolerantní, schopný a ochotný poskytnout podporu a pomoc, se zájmem o své jednotlivé žáky a s respektem k jejich individuálním schopnostem.

4.1 Percepčně postojové zaměření učitele k žákům

Vlastnosti učitele a jeho sociální dovednosti tedy mají velký vliv na vztah učitele a jeho žáka i na jejich společnou práci, ale nejenom ony. To jak vnímáme druhého člověka či co si myslíme o jeho schopnostech a vlastnostech, to také ovlivňuje naše chování a vystupování vůči němu, naše vzájemná interakce, ale ovlivňuje to na druhé straně také výkony a pocity toho druhého. Toto tzv. percepčně postojové zaměření hraje významnou roli především na pedagogickém poli a to při pohledu učitele na žáka, při tvorbě mínění o něm a v přístupu k němu, kdy v případě práce s minoritním žákem je toto ještě výraznější. „Na žáka se díváme pod zorným úhlem cílů, které musíme společným úsilím realizovat, nedostatků, které tomu stojí v cestě, dobré vůle, která tomu napomáhá, sympatie, kterou k žákovi cítíme, či nedůvěry, kterou v nás vyvolal tím, jak vypadá, či tím, jak se chová“ (Helus, Pelikán, 1984, str. 80). To, jak učitel žáka vnímá, co si o něm myslí a jaký si o něm vytvoří obraz, to se pak projevuje ve vztahu k tomuto žákovi, ale ne pouze v tomto vztahu. V konečném důsledku to může ovlivnit i výše zmíněné žákovi výkony a pocity, má to vliv i na průběh vyučování a učení, na školní úspěšnost, na celkovou efektivitu vzdělávacího procesu (Helus, 2001). Toto percepčně postojové zaměření je pak vlastně regulátorem společných interakcí, při kterých dochází k potvrzení již předem vytvořeného obrazu o žákovi.

Výsledkem této percepce je vytvoření určitého stabilního hodnotícího stereotypu, který je pak využíván v každé další sociální situaci. Tedy, hodnotí-li učitel svého žáka negativně, nezmění svůj názor, ani když žák zlepší své výsledky. Učitel tak vytváří takové situace, ve kterých mnohdy ani žák nemůže reagovat jinak než tak, jak to očekává učitel. Tato představa učitele o žákovi je bezesporu odrazem výsledků, kterých tento žák ve školním prostředí dosahuje,

zároveň však učitele orientuje k takovému jednání, které je v souladu s původní představou, jaký žák je. „ V představě o žákovi se tedy odráží skutečné vlastnosti žáka, tak, jak k nim pedagog dospěl, ale současně i určité postoje, interpretační sklony a vlastnosti samotného pedagoga způsobují, že dospívá k těm a ne k jiným závěrům o dítěti, že je tak a ne jinak interpretuje, že s ním tak a ne jinak jedná“ (Helus, Pelikán, 1984, str. 83).

Percepčně postojové zaměření je složitým konstruktem, na jehož vzniku se podílí mnoho různých faktorů. Jaké jsou zdroje percepčně postojového zaměření učitele k žákovi? Důležitým vlivem jsou očekávání a předpoklady, s nimiž učitel k žákovi přistupuje a na ně navazují buď uspokojení nebo zklamání, které vyplývají z toho, jak žák tomuto odpovídá nebo neodpovídá (Helus, 2001).

Patří sem také charakteristiky mluvy, znaky ve vystupování jako např. přirozenost či dotěrnost, určité znaky oblečení, příslušnost k rase či sociální vrstvě. Podstatným vlivem jsou tzv. předinformace, tedy informace, které učitel dostává ještě před setkáním s daným žákem, což jsou např. žákovy předchozí známky, údaje od ostatních učitelů, zkušenosti se staršími sourozenci, informace o pověsti rodiny, o inteligenci a schopnostech žáka. Významným zdrojem je sympatie učitele k žákovi a působí zde také první dojem, kdy se učitel nechává ve svých názorech a postojích ovlivnit tím, jak na něj žák působil při prvním setkání. Sklon orientovat se ve svém jednání s konkrétním žákem podle určité vlastnosti bez ohledu na vlastnosti další se nazývá haló efekt. Důležitým faktorem pro učitelovo hodnocení žáka je také postoj k sobě samému. Má-li dle učitele žák vlastnosti, které kladně oceňuje i sám u sebe, zvyšuje se tím pozitivní příklon k žákovi. Podle výzkumů se ve vztahu učitele a žáka projevila důležitá vlastnost píle, pilným žákům jsou připisovány i další pozitivní vlastnosti a celkově jsou i v kvalifikaci nadhodnocováni. V literatuře je také často zmiňována teorie kauzálních atribucí, tedy připisování různých příčin tomu, jak se žák chová, proč je tak úspěšný či neúspěšný. Jde tedy o velké množství různých zdrojů, které

ovlivňují postoj učitele k žákovi a jeho chování a se kterými by měl dobrý učitel pracovat tak, aby to bylo ku prospěchu žáka a ne k jeho škodě.

Ve vyhoceném případě může toto percepčně postojoyé zaměření vést až k preferenčnímu postoji učitele k žákovi, což je chápáno jako vyhraněná zaměřenost učitele na určité žáky a to jak v kladném, tak i záporném smyslu. Tento žák se stává předmětem zvýšeného zájmu svého učitele, může být tak nadhodnocován i podhodnocován. To má samozřejmě vliv nejen na žákovi školní výsledky, ale i na vztah mezi ním a učitelem, na vztah žáka k sobě samému a na jeho postavení ve školní třídě (Helus, Pelikán, 1984).

To co si pedagog o žákovi myslí, jak se něj dívá, za koho jej má, to ovlivňuje jeho přístup k němu. Ovlivňuje to jeho zaměření na některé ze stránek žakových projevů a výkonů, a ve své konečné fázi to ovlivňuje také výsledky, kterých žák ve škole dosahuje nebo jak sám sebe hodnotí. Zde se tedy ukazuje, jak moc jsou postoje učitele k žákovi významné a určující a jak důležitou roli na školní půdě hraje percepčně postojoyé zaměření. Učitel, který ke svému žákovi přistupuje negativně, má nízké očekávání a každý úspěch považuje spíše za náhodu, nemůže vytvořit dobré podmínky pro svou vlastní práci a hlavně pro rozvoj osobnosti žáka. Žák má tak vlastně na základě toho, jak ho učitel vnímá a jaký k němu má postoj, určitou měrou předem určeny podmínky svého života ve školní třídě či podmínky pro svou školní práci. A je-li toto zaměření negativní, má to negativní dopad na žáka samotného. Zaměření učitele může být mnohdy neuvědomované, úkolem učitele ale je, aby se snažil své chování analyzovat a porozuměl mu. Je potřeba, aby učitel měl o žákovi takové představy, které budou celý výchovně vzdělávací proces regulovat optimálně a důsledky, které z této představy o žákovi vyplynou, budou mít pozitivní dopad na žáka samotného i jeho školní výsledky (Helus, 2001).

Učitel by tedy měl umět správně zacházet s oním výše zmíněným výčtem různých podnětů a měl by posuzovat žáka nestranně a objektivně, což je v mnoha případech zajisté velmi těžké. Je tady vidět, jak je role učitele nesnadná, teoretické zkušenosti mu na praxi dobrého učitele nestačí, a používá-

li i sociální dovednosti, měl by je umět používat velmi dobře, aby neohrozil žáka samotného. Má-li však ve třídě ještě ke všemu žáka minoritního, který se odlišuje, upoutává pozornost učitele a práce s ním je pro učitele náročnější, pak je role učitele ještě více ztížena. Utvořit si pozitivní percepčně postoje zaměřené je pak ještě těžší než u žáka majoritního, ale o to důležitější.

4.2 Problematická místa v práci učitele s menšinovým žákem

Škola je vzdělávací instituce, kde je základní význam ve vytyčování vzdělávacích cílů a jejich realizace vyučováním a učením. Vzdělávání, které zde probíhá, má podobu osvojených vědomostí a dovedností je používat. Škola je také místem, kde dochází k přenosu kulturních vzorců chování a hodnot z jedné generace na druhou, k rozvoji citů, vlastností, vůle, charakteru, které se projevují v chování, v celkové kultivaci osobnosti. Podporuje vytváření takových postojů a dovedností, které umožňují sociální styk nejen uvnitř školy, ale i v širším sociálním prostředí (Havlík, Kořa, 2002).

Aby se učitel cítil profesně spokojený, je pro něj důležitá efektivita tohoto vzdělávacího i výchovného procesu u jednotlivých žáků, s čímž souvisí i představa ideálního žáka. Žák by měl být dle učitele alespoň průměrně inteligentní, z rodiny by měl být podporován, měl by být motivovaný pro školu. Majoritní žák toto většinou splňuje, do školy vstupuje připraven od svých rodičů, ovládá svůj jazyk, ve kterém se na školách vyučuje, sdílí se svým pedagogem stejnou kulturu a hodnotový systém jeho rodiny si vysoce cení vzdělání. Ale pro učitele, který má ve třídě žáka některé menšiny, může v důsledku právě této situace vyvstat řada problémů a potíží, které souvisejí s odlišností tohoto žáka od ostatních majoritních žáků, na práci s nimiž je učitel zvyklý. Tyto odlišnosti mohou narušovat či způsobovat nenaplnění představy

ideálního žáka, čímž znesnadňují práci učitele a působí také negativně na jeho postoj k danému žákovi. Je zde tedy mnoho vlivů, které na postoj učitele působí a které jsou specifické právě v problematice vztahu učitele a menšinového žáka.

V jakých oblastech se tyto problémy mohou projevit? Takovým problémem dětí z jiného etnika může být nepochopení jejich zázemí ze strany učitele, špatná interpretace jejich chování ve škole nebo jejich potíží s učením v důsledku jiného kulturního zázemí rodiny. Děti pocházející z odlišného prostředí než učitel, mohou být doma vedeny k jiným způsobům chování vůči autoritě a k jiným projevům úcty a náklonnosti, než jaké považuje za vhodné sám učitel. Proto dítě, které se chová podle norem a kultury svého etnika, může být učitelem vnímáno jako drzé či nevychované, nebo jeho chování může učitel přímo považovat za provokaci. Tyto děti často nevědí, jak se mají k učiteli chovat nebo jaký způsob chování je přijatelný uvnitř vzdělávací soustavy (Fontana, 1997). Takovým příkladem může být výchova v romské rodině, kde je větší důraz kladen na demokracii, svobodu a celkově větší volnost, na přirozenou autoritu. Romové více prožívají fyzický kontakt místo mluvení a vysvětlování, dítě je zvyklé na komunikaci s dospělým jako se sobě rovným partnerem, minimálně se používají zákazy. Romské dítě není zvyklé, aby dlouho sedělo a bylo zticha, cítí se dotčeně, když jej učitel napomíná, že je drzé skákat dospělým do řeči, což vše může být důvodem vzniku problémové situace při střetu učitele s romským žákem. Naopak vietnamské děti jsou od svých rodičů vedeny k projevování úcty a přímo až k poslušnosti jak k rodičům samým, tak i ke starším lidem a hlavně k učitelům, což je velmi blízké kultuře našeho vzdělávání. Problémem však zase u vietnamské populace mohou být některé rysy v chování, které majorita nemusí chápat, což například u slovenské menšiny těžko objevíme. Např. úsměv není u vietnamské menšiny pouze projevem pocitu radosti a veselosti, ale má i několik dalších významů – Vietnavec může úsměvem vyjadřovat svou nejistotu, zmírňovat fakt, že někoho svým chováním obtěžuje či často je také projevem omluvy, že

nerozumí mluvčímu (Müllerová, 1998, in Šišková). U Romů se například z tradice neděkuje, řídí se rčením: „Když mám, tak dám, až nebudu mít, tak dáš zase ty.“ Romské dítě pak má za to, že jej učitel ponižuje a je lakomý, protože od něj žádá, aby poprosil, když něco chce a pak poděkoval, když něco dostane. Může tak dojít k potenciálnímu střetu hodnot přenášených z rodinného prostředí do školy. Optimální je samozřejmě, jsou-li hodnoty preferované rodinou vícemíne podobné či stejné jako požadavky společnosti. Ne vždy tomu tak je a přesto, že učitel má zastávat hodnoty školy, musí zároveň chápat problémy dětí. Jeho úkolem nemá být snaha odcizit děti vůči své vlastní subkultuře, ve které byly vychovány, ale ukázat jim, že škola jim chce pomoci zvládnout nároky a obtíže budoucího života v majoritní společnosti. Učitel má chápat a tolerovat kulturní odlišnosti svých minoritních žáků (Fontana, 1997).

„ To však neznamená, že škola „změkčí“ své normy či od nich ustoupí pod tlakem chování naučeného dětmi v rodinném prostředí. Dbá na dodržování těch hodnot a norem, které jsou nezbytné (např. šikanování, vandalismus apod.) a postupně, často zdlouhavě, trpělivě a systematicky vysvětluje účel hodnot a norem obecně přijímaných školou.

Zvláštní místo na pomyslném žebříčku hodnot zaujímá např. u Romů budoucnost. Pro Romy nehraje v životě takovou roli jako minulost a hlavně přítomnost, není pro ně podstatné ve svém životě přemýšlet dopředu. Proto jsou pro romské děti mnohem důležitější krátkodobé cíle a konkrétní představy, se kterými se ale na školní půdě tak často nepracuje. Důležitou hodnotu, která má vliv na celý pedagogický proces, je hodnota školního úspěchu i vztah ke vzdělání. Děti, jejichž rodiče projevují od počátku nezáměr o školní výsledky svých dětí, jsou už tak vlastně od začátku většinou předurčeny k neúspěšnosti ve školní dráze a jejich píle a motivace ve školním prostředí je velmi nízká. Vztah těchto rodičů a zároveň i těchto žáků ke vzdělání je velmi malý, nepovažují vzdělání za potřebnou hodnotu pro budoucí život. Většinou takové názory najdeme u odborníků ve spojení s romskou menšinou, kde se více cení životní moudrosti a hmotného zajištění rodiny než

školního vzdělávání, kdy škola je stále většinou Romů považována za „bílou instituci“, za prostředí cizí a nedemokratické. „ Důsledkem toho je častá absence zaviněná malou snahou rodičů o pravidelnost školní docházky, nedostatek péče o domácí přípravu a minimální spolupráce se školou.“

(Říčan, 1998, str. 110). Velké množství Romů prošlo pouze zvláštní školou a ti, kteří vzdělání získali, i přesto nedostali práci adekvátní svému vzdělání, což je jeden z důvodů, proč zaujímají takový postoj. U ukrajinských nebo slovenských žáků je opět tato hodnota ceněna velmi vysoko, což pravděpodobně souvisí s dlouhou chudobou a tím pádem i s absencí kvalitního vzdělání. S tím souvisí i předškolní výchova v těchto rodinách a posléze také domácí příprava do školy. Učitel ve škole navazuje na výsledky primární rodinné socializace, což může být v rodinách, kde děti nechodí do mateřské školy a doma jim není věnována řádná péče, dost problematické. Například málokteré romské dítě má před vstupem do školy zkušenosti s knížkou, hračkou nebo obyčejnými omalovánkami, dětem se doma nepředčítá, ani není nijak podněcována rozumová činnost (Říčan, 1998). Má-li však být dítě ve škole úspěšné, je důležité, aby prošlo kvalitní předškolní výchovou. Což se týká domácí přípravy na školu, takové dítě, jehož rodiče nepřikládají vzdělání žádný nebo velmi malý význam, často nemá ani vhodné školní pomůcky a klidné místo k přípravě do školy. Zároveň sami rodiče nejsou často schopni svému dítěti s domácí přípravou pomoci v důsledku své vlastní neznalosti. Pro učitele, který žáka učí, kterého škola nebaví, není motivován ke snaze dosahovat dobrých výsledků, není ani pilný a spolupráce s rodinou je špatná, je toto velmi těžké a k vytvoření negativního postoje k takovému žákovi je velmi malý krůček.

Dalším důležitým problémem může být komunikační bariéra. Při komunikaci s lidmi pocházejícími s odlišného kulturního prostředí se zvyšuje pravděpodobnost vzniku nedorozumění a konfliktu, které mohou úzce souviset právě s komunikační bariérou mezi oběma účastníky komunikace a které souvisí s nedostatečným zvládnutím komunikačního jazyka. Děti z menšin je

používají často i ve školním prostředí jazyk, který je příznačný pro prostředí určité rodiny či subkultury. Je to projev jejich sociální identity a učitel by proti tomu neměl vystupovat tak, aby vyostřoval konflikty vznikající právě v důsledku již výše zmíněných odlišných norem a hodnot školy a příslušné menšiny. Škola by jistě měla učit své žáky standardnímu jazyku, ale zároveň podporovat užití příslušného mateřského jazyka. Měla by se spíše snažit o to, aby žák dokázal tento svůj jazykový repertoár používat vhodně dle společenské situace, ve které se nachází. Bohužel toto není vždy podporováno, například u Romů je jejich: „První jazyk spíše považován za překážku než za přínos k úspěšnému vzdělání. Není proto oceňován ani v národním měřítku, ani ve školství a je respektován podstatně méně než jiné menšinové jazyky.“ (Ivatts, R. A.:Problémy a úspěchy integrace menšin. www.vcvscr.cz, 8.1.2004). Problémem však není pouze to, jakým jazykem je menšinový žák zvyklý mluvit, větším problémem může na školní půdě být jeho schopnost dorozumět se a rozumět majoritnímu jazyku. Časté je právě u dětí z menšin celkové jazykové a kulturní zaostávání, se kterým se musí učitel v pedagogické situaci potýkat. Děti, které neměly před vstupem do školy možnost rozvinout své řečové dovednosti v majoritním jazyce, pak neumějí vyjadřovat svá přání ani myšlenky, mají problém s pochopením otázek, jejich slovní zásoba není tak bohatá. Pro učitele to znamená, že nemůže vykládat učivo tak, jak by to mohl dělat ve třídě u dětí, které rozumějí každému jeho slovu. Takovým problémem se většinou nemusí učitel zabývat, má-li ve třídě dítě slovenské národnosti, kde vzhledem k jazykové blízkosti našich dvou jazyků nemá žák takové problémy naučit se jazyk nový. Pro ukrajinské a vietnamské žáky, u kterých je jazyková odlišnost velká, už to problém být může. Například vietnamský jazyk nemá rody ani pády u podstatných jmen, což je pak velmi těžké si v češtině osvojit. U obou národností je také typická velká vnitřní izolace rodin vůči majoritnímu světu. Mnohdy rodiče umí pouze některá základní česká slova, která potřebují pro běžnou komunikaci a dítě je v rodině jediný člen, který český jazyk ovládá na vyšší úrovni. U romských dětí je tento problém také markantní, romské dítě

přicházející do školy většinou špatně rozumí česky, mnohdy ještě hůře romsky. Pro učitele je pak velmi náročné pracovat s dětmi, které buď český jazyk neumějí vůbec nebo jen minimálně, nebo mají tak malou slovní zásobu, že učitel musí přemýšlet nad použitím každého slova a dělat během výuky ještě i překladatele.

Těžší než porozumět slovům je však často pro menšinové žáky porozumění významu, který se skrývá v gestech, tónu hlasu a v celkovém komunikačním kontextu (Patočková, 1998, in Šišková).

Důležitým rysem pro práci učitele s žákem z menšiny je také jeho zařazení do třídního kolektivu. Podstatné je, zda je ostatními přijímán a má ve školním prostředí své místo, je zde integrován nebo naopak má právě v integraci mezi majoritní děti problém a není dětmi přijímán jako rovný. Viděli žáci, že sám učitel hodnotí všechny děti podle stejných měřítek bez ohledu na původ a citlivě přistupuje k problémům, se kterými se může potýkat dítě etniky odlišné, poučí se i ony. Přítomnost žáka z menšiny má totiž pozitivní vliv na utváření sociální zkušenosti a pozitivních intrapersonálních vztahů mezi majoritou a minoritou. Stejně jako je přínosné, vyskytují-li se ve třídě děti z různých sociálních prostředí, hraje i stejně významnou roli i přítomnost dětí z různých kultur a etnik, je ale zapotřebí, aby učitel tuto situaci zvládl ku prospěchu všech. Co však může hrát roli ještě před tím, než dojde k samotné zkušenosti s menšinovým žákem, jsou informace od jiných učitelů o tom, jaké měli buď přímo s tímto žákem, jeho sourozenci nebo pouze s žáky stejného etnika. Učitel tak může s negativním naladěním přistupovat k žákovi, kterého ani nezná a nedá mu ani šanci, aby se projevil jinak, než to učitel očekává, což je nazýváno jako pygmalionský efekt (Čáp, Mareš, 2001). Stejným vlivem v tomto směru může být na učitele i veřejné mínění. Odlišný fyzický vzhled, který je patrný jak u žáků romského či vietnamského etnika na první pohled, je také silným vlivem bez ohledu na přímou zkušenost s daným žákem.

Na učiteli při jeho kontaktu s minoritním žákem působí tedy velké množství vlivů, které mohou různě negativně nebo pozitivně ovlivňovat jeho

práci vzdělavatele a vychovatele. Pod zorným úhlem těchto dvou základních cílů mohou být tyto jednotlivé odlišnosti různě významné. Pro učitele je jistě mnohem důležitější například jaký je vztah jeho menšinového žáka ke vzdělání, jeho pílě nebo možnost komunikovat společně v českém jazyce než jeho jiný fyzický vzhled či kulturní odlišnost. Všechny tyto faktory, ale významně ovlivňují postoje učitele k menšinovému žákovi. Aby si mohl učitel všechny tyto faktory či jiné uvědomit a prostřednictvím nich tak pochopit své žáky, je velmi důležité, aby měl dostatečné informace o menšinách. Aby byl proškolen o minimu znalostí týkajících se jednotlivých menšin, které pomohou k lepšímu pochopení v dané situaci a kontaktu s tímto žákem. Ne všichni učitelé jsou však vybaveni dovednostmi nutnými pro zapojení do kurikula, zajištění rovných příležitostí a rasové rovnosti. Právě malá informovanost je často českým školám vytýkána ze strany mnohých odborníků, což má dopad jak na práci učitele, tak na formování postojů žáků majoritních. České dítě si do svého života neodnáší ze školy většinou žádné informace a znalosti o tom, kdo jsou jednotliví představitelé menšiny, naopak většinou se dozví pouze to, co se obecně o těchto menšinách traduje, tyto informace jsou však často negativní, neobjektivní a na jejich základě si pak české dítě formuje svůj postoj k menšinám (Giňa, O. : Romové v ČR. www.romove.cz).

Dle Fontany by měla být proto již studentům učitelství poskytována možnost a příležitost k tomu, aby se naučili porozumět právě těmto odlišným vlastnostem menšinových skupin (Fontana, 1997). S tímto názorem mnoha autorů v každém případě souhlasím, vždyť výchova je důležitou součástí prevence proti intolerantním až rasistickým myšlenkám ve společnosti a bez dostatečných informací není možná. Učitel, který rozumí odlišnostem svých minoritních žáků a který rozšiřuje vědomosti svých majoritních žáků o kulturní zázemí a dědictví jednotlivých minorit, tak zkvalitňuje a zpřesňuje znalosti všech dětí ve třídě a dává možnost naplnění pojmů „ život v multikulturní společnosti“ a tolerance k představitelům jednotlivých menšin. Zároveň tak může usnadnit i svou vlastní práci s menšinovým žákem, když mu lépe

porozumí. Otevírá se pak pro něj i cesta k pozitivnějšímu postoji k takovému žákovi.

Učitel by tady měl být připraven na to, že jeho menšinový žák ve třídě může přicházet do školy s jinou výbavou než žák majoritní právě z důvodů své odlišné národnosti:

- menšinový žák mohl projít odlišnou předškolní výchovou, rodinné vztahy i fungování rodiny může být založeno na jiných základech
- rodina menšinového žáka může přikládat vzdělání a škole jiný význam než je obvyklé u majoritních rodin, nutná spolupráce s rodinou na dosahování společných cílů v zájmu dítěte nemusí být vnímána stejně jako u většinové společnosti
- jazyková výbava menšinového žáka, která je nutná pro pedagogickou práci, může být nedostatečná nebo zde může být silný vliv mateřského jazyka daného žáka
- může zde být odlišná motivace pro dosahování cílů, jiná preference hodnot, odlišné kulturní zázemí a tradice
- menšinový žák může být svými spolužáky odmítán či šikanován, může mít však také problémy se začleněním v důsledku vlastní nemožnosti se se spolužáky dorozumět, mít s nimi stejné zájmy
- fyzická odlišnost některých menšinových žáků může být patrná na první pohled
- společnost nebo ostatní pedagogický sbor může menšinového žáka vnímat pouze jako jednoho z představitelů menšiny, která je obecně vnímána negativně bez ohledu na individualitu jedince.

Úkolem učitele by mělo být bez ohledu na to, jak dokáže žák komunikovat česky, jaké jsou jeho tradice nebo specifický životní styl, jak moc je pro něj vzdělání podstatné, jak moc je pilný a motivovaný, jaká je spolupráce s jeho rodinou či názory kolegů a veřejnosti, pracovat s tímto

žákem jako s žákem majoritním. Najít k němu cestu a umožnit mu získat nejen kvalitní vzdělání, ale i pocit, že pro učitele není podstatné, zda je představitel majority nebo minority. Učitel by tedy měl daleko více individualizovat svůj přístup k jednotlivým žákům a více se zajímat o pozadí jejich života. Aby učitel dokázal pracovat se třídou, ve které se vyskytuje žák z menšiny nebo dokázal svým žákům předávat takové vzory chování, které jsou v souladu se současným trendem života v multikulturní společnosti, měl by sám mít své postoje ujasněné. Měl by být tolerantní a vstřícný, tedy nehodnotit děti pod zorným úhlem jejich etnické příslušnosti

4.3 Závěr

Ve školním prostředí se učitelé setkávají s příslušníky různých minorit a v mnoha ohledech je toto setkávání pokaždé trochu odlišné a různou měrou problémové či naopak bezproblémové. Roli nehraje jen z jaké menšiny žák pochází, podstatné je především, jaké charakteristiky jsou s příslušníky této menšiny spojovány, zda vznikají bariéry v důsledku nepochopení kultury, zvyklosti a tradic, zda je odlišný způsob a možná i smysl života či je možná komunikace mezi oběma stranami. Podstatným rysem je také to, jak celá společnost vnímá danou minoritu na svém území a jaká je atmosféra v české veřejnosti ve spojení s touto konkrétní menšinou, které je žák členem.

Učitel jako vzdělavatel a vychovatel svých žáků by se měl projevovat jako vzor, měl by být tolerantní, vstřícný, hodnotit všechny své žáky stejným způsobem a ve svých postojích i chování ukazovat, jaký je ten či onen správný model v dnešní multikulturní společnosti ve vztahu k menšinové populaci. Úkolem učitele je tedy především ujasnit si svůj vlastní postoj k takovým žákům. Jeho postoj by měl být pozitivní, bez etnických předsudků a otevřený k přijetí menšinového žáka dle jeho individuality a k pochopení odlišností.

Český učitel tedy nejen že by měl všechny žáky vnímat objektivně a nezaujatě, neměl by se také nechat negativně ovlivnit osobní zkušeností, různými informacemi či názorem společnosti nebo jinými vlivy, kterých je velká spousta a které úzce souvisí s příslušností menšinového žáka k jiné národnosti. Zároveň faktory, které se více dotýkají celého pedagogického působení učitele a které práci učitele znesnadňují, nebrat jako překážku, ale spíše jako výzvu – možnost ukázat, že i žákovi, který nemluví dobře česky či jeho rodina nevidí vzdělání jako důležitou hodnotu, si dobrý učitel může najít cestu a pomoci mu v dosahování dobrých výsledků a pochopení důležitosti vzdělání při životě v naší společnosti. Jeho úkolem je právě minoritního žáka ve třídě povzbudit, snažit se ho pochopit, pomoci mu k začlenění a umožnit mu, aby se v české škole mohl dobře vzdělávat a základní škola pro něj byla dobrou startovací čarou na jeho další dráze vzdělání i v životě. Aby měl stejné šance pro získání kvalitního školního vzdělání i rozvoje lidských dovedností, které při životě v majoritní společnosti bude potřebovat.

Učitel by tedy měl být svým pozitivním postojem k menšinovým žákům příkladem pro ostatní majoritní děti a měl by ho projevovat jak verbálně, tak i svým chováním. Avšak měl by i na své žáky po této stránce působit. Jak by tedy měl vlastně učitel postupovat, aby dosáhl rozvinutí pojmu tolerance a snášenlivost u svých žáků? V tuto chvíli určitě nestačí pouze vlastní pozitivní a vstřícný přístup k minoritám ze strany učitele. Použila bych postupy multikulturní výchovy, které prezentuje Říčan ve své knize „ S Romy žít budeme – jde o to jak“, které lze dle mého názoru velmi dobře zevšeobecnit na všechna etnika (Říčan, 1998):

- učitel by měl využívat všech možností, aby vytvářel smíšené skupiny mezi žáky české národnosti a minority
- vytvářet ve třídě takové podmínky, aby mohly vynikat všechny děti bez ohledu na svou etnickou příslušnost

- úzce spolupracovat s rodiči svých žáků, učit se komunikovat nejen s nimi, ale i se svými žáky, vhodně kritizovat, ale i chválit
- výuku obohacovat o informace o menšinách, s jejichž příslušníkem se děti setkávají buď ve školní třídě nebo ve svém běžném životě, seznamovat své žáky s významnými představiteli různých etnik
- učitel by měl odsuzovat všechny rasistické projevy a to slovem i činem
- povzbuzovat žáky z menšiny, aby uchovávali svou kulturu i jazyk, vytvářet podmínky a situace tak, aby se minoritní žáci mohli prezentovat v oblastech, které jsou jim blízké a ve kterých vynikají
- problémy , které existují v naší společnosti, nebagatelizovat a nepřehlížet, lepší než před dětmi dané skutečnosti tabuizovat, je lepší naopak se s nimi odkrývat a pomoci jim je chápat.

Postoje učitelů jsou tedy nástrojem každého sociálního kontaktu učitele a majoritního či minoritního žáka. U minoritních žáků je ale toto téma ještě naléhavější, neboť zde na učitele působí velké množství faktorů, které souvisejí s příslušností žáka k jiné národnosti a které mohou snadněji způsobit vznik negativního postoje. Postoje jsou tedy výrazným vlivem v každé školní i mimoškolní situaci a je proto důležité, jaké postoje učitel k jednotlivým menšinovým žákům má a jak se staví k práci s těmito žáky, která je mnohdy náročnější a specifická. Jak by měl vztah učitele k menšinovému žákovi vypadat? Je důležité, aby byl učitel tolerantnější v případě, kdy žák v důsledku své odlišné národnosti nespĺňuje plně roli ideálního žáka a byl ochoten mu pomoci se k ní co nejvíce přiblížit. Měl by být schopen vcítit se do pozice minoritního žáka, pochopit jeho problémy, podpořit jej v jeho cestě k začlenění do kolektivu ostatních spolužáků a při přijetí hodnoty vzdělání v české společnosti. Být ochotný vyjít mu na společné cestě vstříc, což s negativním postojem k menšinovým žákům není možné.

„Úspěšní učitelé bývají vybaveni něčím, co lze označit jako „žádoucí profesionální postoje“. To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co přesahuje úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětu své aprobační i k místu učitele ve společnosti.“

(Fontana, 1997, str. 366).

Seznam použitých pramenů

- Balabánová, H.: Romové v České republice (1945-1998) I. vyd.. - Praha : Socioklub, 1999.
- Davidová, E.: Romové a česká společnost : hledání domova, porozumění a vzájemného soužití, I. vyd. Praha : Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2001.
- Konvence OSN o právech dítěte (1989)
- Konvence proti diskriminaci ve vzdělání (1962)
- Mezinárodní o ekonomických, sociálních a kulturních právech (1966)
- Mezinárodní smlouva o občanských a politických právech (1966)
- Mezinárodní úmluva o eliminaci všech forem rasové diskriminace (1965)
- Balvín, J. a kolektiv : Romové a jejich učitelé , Ústí nad Labem, 1999
- Říčan, P.: S Romy žít budeme- jde o to jak, Praha, II.vyd, Portál, 2000
- Výchova, vzdělání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám (2004)
- Balvín, J., Švejda, G.: Romové a univerzity, Ústí nad Labem, 2000
- Balvín, J.: Romové a obecná škola, Ústí nad Labem, 1996
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha, Portál, 2001
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál, 1997
- Havlík, R.,Koťa, J.: Sociologie výchovy a školy, Praha, Portál, 2002
- Helus, Z.: Úvod do sociální psychologie, Praha, Univerzita Karlova, 2001
- Helus, Z., Pelikán, J.:Preferenční postoje učitele k žákům a jejich vliv na účinnost výchvně vzdělávacího procesu, Praha, SNTL, 1984
- Mullerová, P.: Vietnamské etnikum v České republice. In: Šišková, T. (ed): Výchova k toleranci a proti rasismu, Praha, Portál, 1998
- Patočková, D.:Společnost a interkulturalita. In: Šišková, T. (ed): Výchova k toleranci a proti rasismu, Praha, Portál, 1998

[http:// www.romove.cz/](http://www.romove.cz/) Romové v České Republice

<http://vcvscr.cz/> Problémy a úspěchy integrace menšin, soužití většinové společnosti s menšinami v Evropě

<http://www.helcom.cz/> Lidská práva - Laubeová, Laura: Romové a interkulturní vzdělání

http://www.tolerance.cz/cesky/toolkit.shtml?AA_SL_Session=ddb870881968552255e4ba151a978b6f&sh_itm=8a0b3fecec29b0e018eac4850bcd36f1

Hejkrliková, Jana: Vzdělávání romských dětí v ČR.

<http://www.varianty.cz/> - Projekt Varianty

[http://www.varianty.cz/default.asp?mn=10&pa=slovnicek#Interkulturní vzdělávání](http://www.varianty.cz/default.asp?mn=10&pa=slovnicek#Interkulturni_vzdělávání) – Slovníček pojmů

<http://www.varianty.cz/default.asp?pa=ikv&mn=0> - Interkulturní vzdělávání

<http://www.varianty.cz/default.asp?mn=2&pa=zs> - Interkulturní vzdělávání na základních školách

<http://varianty.rebex.cz/inter/rvp-zs.doc> - Interkulturní vzdělávání na základních školách

http://varianty.rebex.cz/default.asp?mn=2&pa=zs_ikv - Interkulturní vzdělávání v pedagogických centrech

http://www.msmt.cz/cp1250web/20/RVP_ZV_obsah.doc - Rámcový vzdělávací program pro základní školy

http://varianty.rebex.cz/default.asp?mn=2&pa=zs_analyza - Analýza učebnic ZŠ

Obyvatelstvo podle národnosti v krajích a okresech České republiky k 1. 3. 2001

Kraj, okres	Obyvatelstvo celkem	z toho národnost Česká	moravská	slezská	slovenská	polská	německá	romská	ruská	ukrajinská	vietnamská
Absolutně											
Hl. m. Praha	1169106	1088814	2567	161	19275	1486	1791	653	5301	4699	2590
Praha 1	34581	31253	92	5	488	49	113	10	89	67	2
Praha 2	51003	47044	97	6	674	47	115	28	161	165	23
Praha 3	72840	68244	172	15	1150	85	106	110	209	292	24
Praha 4	131597	123800	316	18	1827	145	158	70	529	495	353
Praha 5	97953	90689	186	12	1626	98	186	72	477	589	184
Praha 6	109741	101070	225	10	1872	99	216	22	728	369	47
Praha 7	41755	39000	65	5	597	38	73	42	135	154	39
Praha 8	108107	101402	227	19	1926	154	147	86	486	458	162
Praha 9	70301	65827	152	7	1207	160	84	23	245	389	170
Praha 10	108609	102846	218	17	1471	109	119	42	391	413	84
Praha 11	85020	79320	215	17	1425	148	93	17	369	251	381
Praha 12	68191	63254	144	10	1486	79	90	31	232	259	477
Praha 13	81050	73422	198	8	1773	92	158	47	864	402	255
Praha 14	63629	59486	165	10	1065	119	77	35	247	265	226
Praha 15	44729	42157	95	2	688	64	56	18	139	131	163
Středočeský kraj	1122473	1074360	1536	89	15287	2144	1110	1416	1330	2963	1319
Benešov	93156	89985	135	7	790	187	68	118	53	212	117
Beroun	75684	73056	102	6	713	42	74	45	98	152	77
Kladno	150198	142744	156	13	2480	194	158	518	331	389	184
Kolín	95700	92065	100	3	1084	70	60	112	53	157	57
Kutná Hora	73628	70866	137	6	937	95	54	52	23	109	22
Mělník	94677	89876	146	7	1736	115	99	121	91	209	102
Mladá Boleslav	114325	108409	162	5	2012	949	125	194	70	297	218
Nymburk	84132	80931	101	5	947	90	71	110	110	292	75
Praha-východ	96061	91881	141	12	1398	138	108	33	149	344	206
Praha-západ	83089	78870	99	9	1067	89	112	56	194	355	81
Příbram	107739	103775	160	11	1501	61	112	40	125	325	80
Rakovník	54084	51902	97	5	622	114	69	17	33	122	100
Jihočeský kraj	625267	594992	1318	40	9025	459	1423	613	472	1359	539
České Budějovice	178201	169606	308	13	2101	92	337	152	250	387	148
Český Krumlov	59569	53902	142	6	2418	110	561	70	48	261	91
Jindřichův Hradec	92887	89210	394	6	954	82	103	74	27	120	131

Písek	70550	67882	87	3	723	34	75	102	42	107	28
Prachatice	51369	47891	77	3	1083	49	240	41	34	149	54
Strakonice	69863	67611	60	3	555	44	50	112	20	155	51
Tábor	102828	98890	250	6	1191	48	57	62	51	180	36
Plzeňský kraj	550688	524396	880	48	7773	327	2040	599	320	1334	1655
Domažlice	58844	55415	69	3	882	27	261	85	33	158	301
Klatovy	88043	84364	123	10	1182	53	227	31	28	197	297
Plzeň-město	165259	157734	165	18	1871	105	298	174	141	369	495
Plzeň-jih	68100	65941	56	4	529	25	337	3	28	130	103
Plzeň-sever	73215	70229	50	5	971	48	537	43	21	147	33
Rokycany	45788	43912	52	7	633	36	60	194	24	121	21
Tachov	51439	46801	365	1	1705	33	320	69	45	212	405
Karlovarský kraj	304343	266054	439	25	14079	357	8925	753	651	1177	3159
Cheb	88738	77428	111	5	4308	95	1645	128	157	391	1863
Karlovy Vary	121998	108850	176	11	4788	144	2931	138	370	460	1100
Sokolov	93607	79776	152	9	4983	118	4349	487	124	326	196
Ústecký kraj	820219	755603	1080	65	22214	1665	9478	1905	1160	2211	3335
Děčín	133887	123638	123	6	3122	562	2017	376	130	285	1011
Chomutov	124979	112253	196	7	4876	279	2389	277	131	420	596
Litoměřice	114259	108652	193	16	1698	138	284	77	53	214	282
Louny	86020	80273	157	9	2487	116	494	115	71	242	139
Most	117196	106567	127	11	3810	235	1462	349	95	262	456
Teplice	126098	115412	127	7	3428	127	2007	357	380	519	416
Ústí nad Labem	117780	108808	157	9	2793	208	825	354	300	269	435
Liberecký kraj	428184	399917	573	41	8743	1924	3722	615	523	1378	703
Česká Lípa	105669	98575	146	14	2129	339	820	152	199	356	226
Jablonec nad Nisou	88154	81102	114	4	1892	523	1400	231	81	316	127
Liberec	159006	148092	227	15	3755	724	1391	192	179	511	300
Semily	75355	72148	86	8	967	338	111	40	64	195	50
Královéhradecký kraj	550724	523783	736	44	8518	1844	2601	722	352	1171	441
Hradec Králové	160558	153043	237	8	2269	273	193	136	102	324	66
Jičín	77761	75247	64	3	958	161	107	74	25	140	80
Náchod	112714	106778	112	13	1954	495	609	219	75	351	79
Rychnov nad Kněžnou	78914	75654	183	12	1018	281	142	187	50	170	47
Trutnov	120777	113061	140	8	2319	634	1550	106	100	186	69

Pardubický kraj	508281	489142	3132	37	5932	677	603	477	238	993	282
Chrudim	105240	102515	139	11	862	46	36	80	36	153	62
Pardubice	160987	155035	376	13	2161	142	101	210	119	262	89
Svitavy	102667	97434	2230	3	990	134	232	41	34	169	48
Ústí nad Orlicí	139387	134158	387	10	1919	355	234	146	49	409	83
Vysočina	519211	475954	26145	42	3732	258	319	258	174	703	290
Havlíčkův Brod	95040	92268	213	1	568	51	50	24	49	79	61
Jihlava	108413	102735	1801	9	903	52	145	83	20	122	53
Pelhřimov	72984	70856	117	5	532	49	43	35	31	191	55
Třebíč	117367	100126	12793	21	940	52	31	78	47	139	88
Žďár nad Sázavou	125407	109969	11221	6	789	54	50	38	27	172	33
Jihomoravský kraj	1127718	881046	198657	230	16029	757	900	631	670	1565	1165
Blansko	107702	82684	21558	36	644	59	72	21	44	168	47
Brno-město	376172	286120	70258	95	5795	402	425	374	365	710	721
Brno-venkov	159169	119617	34049	29	1486	75	93	45	72	230	57
Břeclav	124274	98809	19759	14	2445	55	111	37	32	123	121
Hodonín	159886	130298	24186	14	2487	67	49	54	59	110	92
Vyškov	86467	67806	15301	25	1243	32	54	80	27	98	25
Znojmo	114048	95712	13546	17	1929	67	96	20	71	126	102
Olomoucký kraj	639369	561063	49431	202	11233	726	1721	868	374	988	378
Jeseník	42413	36299	1341	100	2101	96	692	248	29	46	17
Olomouc	224613	197522	17872	41	3393	231	363	133	171	288	157
Prostějov	109890	93457	12319	20	1327	44	61	159	62	395	44
Přerov	135886	120960	9753	21	2491	99	114	213	59	131	85
Šumperk	126567	112825	8146	20	1921	256	491	115	53	128	75
Zlínský kraj	595010	508037	65048	101	7713	436	218	439	221	596	297
Kroměříž	108053	89903	14177	34	1521	86	39	83	39	145	44
Uherské Hradiště	144517	116198	23157	14	1925	67	38	137	36	185	83
Vsetín	147064	132111	9118	33	1956	156	63	146	49	83	58
Zlín	195376	169825	18596	20	2311	127	78	73	97	183	112
Moravskoslezský kraj	1269467	1106616	28932	9753	43637	38908	4255	1797	583	975	1309
Bruntál	105139	91727	4220	477	4447	307	528	174	25	81	44
Frydek-Místek	226818	190744	4561	1617	6728	18077	200	135	70	96	105
Karviná	279436	229658	3591	1963	15948	19040	467	287	127	225	93
Nový Jičín	159925	145289	6707	295	3143	237	315	332	57	127	255

Opava	181405	165243	2575	4486	2355	297	2171	211	68	170	36
Ostrava-město	316744	283955	7278	915	11016	950	574	658	236	276	776
ČR celkem	10230060	9249777	380474	10878	193190	51968	39106	11746	12369	22112	17462
Kraj, okres	Obyvatelstvo celkem	z toho národnost česká	moravská	slezská	slovenská	polská	německá	romská	ruská	ukrajinská	vietnamská
V %											
Hl. m. Praha	100,0	93,1	0,2	0,0	1,6	0,1	0,2	0,1	0,5	0,4	0,2
Praha 1	100,0	90,4	0,3	0,0	1,4	0,1	0,3	0,0	0,3	0,2	0,0
Praha 2	100,0	92,2	0,2	0,0	1,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,3	0,0
Praha 3	100,0	93,7	0,2	0,0	1,6	0,1	0,1	0,2	0,3	0,4	0,0
Praha 4	100,0	94,1	0,2	0,0	1,4	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,3
Praha 5	100,0	92,6	0,2	0,0	1,7	0,1	0,2	0,1	0,5	0,6	0,2
Praha 6	100,0	92,1	0,2	0,0	1,7	0,1	0,2	0,0	0,7	0,3	0,0
Praha 7	100,0	93,4	0,2	0,0	1,4	0,1	0,2	0,1	0,3	0,4	0,1
Praha 8	100,0	93,8	0,2	0,0	1,8	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,1
Praha 9	100,0	93,6	0,2	0,0	1,7	0,2	0,1	0,0	0,3	0,6	0,2
Praha 10	100,0	94,7	0,2	0,0	1,4	0,1	0,1	0,0	0,4	0,4	0,1
Praha 11	100,0	93,3	0,3	0,0	1,7	0,2	0,1	0,0	0,4	0,3	0,4
Praha 12	100,0	92,8	0,2	0,0	2,2	0,1	0,1	0,0	0,3	0,4	0,7
Praha 13	100,0	90,6	0,2	0,0	2,2	0,1	0,2	0,1	1,1	0,5	0,3
Praha 14	100,0	93,5	0,3	0,0	1,7	0,2	0,1	0,1	0,4	0,4	0,4
Praha 15	100,0	94,2	0,2	0,0	1,5	0,1	0,1	0,0	0,3	0,3	0,4
Středočeský kraj	100,0	95,7	0,1	0,0	1,4	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1
Benešov	100,0	96,6	0,1	0,0	0,8	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Beroun	100,0	96,5	0,1	0,0	0,9	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Kladno	100,0	95,0	0,1	0,0	1,7	0,1	0,1	0,3	0,2	0,3	0,1
Kolín	100,0	96,2	0,1	0,0	1,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Kutná Hora	100,0	96,2	0,2	0,0	1,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0
Mělník	100,0	94,9	0,2	0,0	1,8	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Mladá Boleslav	100,0	94,8	0,1	0,0	1,8	0,8	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2
Nymburk	100,0	96,2	0,1	0,0	1,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1
Praha-východ	100,0	95,6	0,1	0,0	1,5	0,1	0,1	0,0	0,2	0,4	0,2
Praha-západ	100,0	94,9	0,1	0,0	1,3	0,1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,1
Příbram	100,0	96,3	0,1	0,0	1,4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,3	0,1
Rakovník	100,0	96,0	0,2	0,0	1,2	0,2	0,1	0,0	0,1	0,2	0,2
Jihočeský kraj	100,0	95,2	0,2	0,0	1,4	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1

České Budějovice	100,0	95,2	0,2	0,0	1,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
Český Krumlov	100,0	90,5	0,2	0,0	4,1	0,2	0,9	0,1	0,1	0,4	0,2
Jindřichův Hradec	100,0	96,0	0,4	0,0	1,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1
Písek	100,0	96,2	0,1	0,0	1,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,0
Prachatice	100,0	93,2	0,1	0,0	2,1	0,1	0,5	0,1	0,1	0,3	0,1
Strakonice	100,0	96,8	0,1	0,0	0,8	0,1	0,1	0,2	0,0	0,2	0,1
Tábor	100,0	96,2	0,2	0,0	1,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,2	0,0
Plzeňský kraj	100,0	95,2	0,2	0,0	1,4	0,1	0,4	0,1	0,1	0,2	0,3
Domažlice	100,0	94,2	0,1	0,0	1,5	0,0	0,4	0,1	0,1	0,3	0,5
Klatovy	100,0	95,8	0,1	0,0	1,3	0,1	0,3	0,0	0,0	0,2	0,3
Plzeň-město	100,0	95,4	0,1	0,0	1,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3
Plzeň-jih	100,0	96,8	0,1	0,0	0,8	0,0	0,5	0,0	0,0	0,2	0,2
Plzeň-sever	100,0	95,9	0,1	0,0	1,3	0,1	0,7	0,1	0,0	0,2	0,0
Rokycany	100,0	95,9	0,1	0,0	1,4	0,1	0,1	0,4	0,1	0,3	0,0
Tachov	100,0	91,0	0,7	0,0	3,3	0,1	0,6	0,1	0,1	0,4	0,8
Karlovarský kraj	100,0	87,4	0,1	0,0	4,6	0,1	2,9	0,2	0,2	0,4	1,0
Cheb	100,0	87,3	0,1	0,0	4,9	0,1	1,9	0,1	0,2	0,4	2,1
Karlovy Vary	100,0	89,2	0,1	0,0	3,9	0,1	2,4	0,1	0,3	0,4	0,9
Sokolov	100,0	85,2	0,2	0,0	5,3	0,1	4,6	0,5	0,1	0,3	0,2
Ústecký kraj	100,0	92,1	0,1	0,0	2,7	0,2	1,2	0,2	0,1	0,3	0,4
Děčín	100,0	92,3	0,1	0,0	2,3	0,4	1,5	0,3	0,1	0,2	0,8
Chomutov	100,0	89,8	0,2	0,0	3,9	0,2	1,9	0,2	0,1	0,3	0,5
Litoměřice	100,0	95,1	0,2	0,0	1,5	0,1	0,2	0,1	0,0	0,2	0,2
Louny	100,0	93,3	0,2	0,0	2,9	0,1	0,6	0,1	0,1	0,3	0,2
Most	100,0	90,9	0,1	0,0	3,3	0,2	1,2	0,3	0,1	0,2	0,4
Teplice	100,0	91,5	0,1	0,0	2,7	0,1	1,6	0,3	0,3	0,4	0,3
Ústí nad Labem	100,0	92,4	0,1	0,0	2,4	0,2	0,7	0,3	0,3	0,2	0,4
Liberecký kraj	100,0	93,4	0,1	0,0	2,0	0,4	0,9	0,1	0,1	0,3	0,2
Česká Lípa	100,0	93,3	0,1	0,0	2,0	0,3	0,8	0,1	0,2	0,3	0,2
Jablonec nad Nisou	100,0	92,0	0,1	0,0	2,1	0,6	1,6	0,3	0,1	0,4	0,1
Liberec	100,0	93,1	0,1	0,0	2,4	0,5	0,9	0,1	0,1	0,3	0,2
Semily	100,0	95,7	0,1	0,0	1,3	0,4	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1
Královéhradecký kraj	100,0	95,1	0,1	0,0	1,5	0,3	0,5	0,1	0,1	0,2	0,1
Hradec Králové	100,0	95,3	0,1	0,0	1,4	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1

Jičín	100,0	96,8	0,1	0,0	1,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1
Náchod	100,0	94,7	0,1	0,0	1,7	0,4	0,5	0,2	0,1	0,3	0,1
Rychnov nad Kněžnou	100,0	95,9	0,2	0,0	1,3	0,4	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1
Trutnov	100,0	93,6	0,1	0,0	1,9	0,5	1,3	0,1	0,1	0,2	0,1
Pardubický kraj	100,0	96,2	0,6	0,0	1,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1
Chrudim	100,0	97,4	0,1	0,0	0,8	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1
Pardubice	100,0	96,3	0,2	0,0	1,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Svitavy	100,0	94,9	2,2	0,0	1,0	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2	0,0
Ústí nad Orlicí	100,0	96,2	0,3	0,0	1,4	0,3	0,2	0,1	0,0	0,3	0,1
Vysočina	100,0	91,7	5,0	0,0	0,7	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1
Havlíčkův Brod	100,0	97,1	0,2	0,0	0,6	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
Jihlava	100,0	94,8	1,7	0,0	0,8	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0
Pelhřimov	100,0	97,1	0,2	0,0	0,7	0,1	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1
Třebíč	100,0	85,3	10,9	0,0	0,8	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1
Žďár nad Sázavou	100,0	87,7	8,9	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
Jihomoravský kraj	100,0	78,1	17,6	0,0	1,4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Blansko	100,0	76,8	20,0	0,0	0,6	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0
Brno-město	100,0	76,1	18,7	0,0	1,5	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2
Brno-venkov	100,0	75,2	21,4	0,0	0,9	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0
Břeclav	100,0	79,5	15,9	0,0	2,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1
Hodonín	100,0	81,5	15,1	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Vyškov	100,0	78,4	17,7	0,0	1,4	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0
Znojmo	100,0	83,9	11,9	0,0	1,7	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
Olomoucký kraj	100,0	87,8	7,7	0,0	1,8	0,1	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1
Jeseník	100,0	85,6	3,2	0,2	5,0	0,2	1,6	0,6	0,1	0,1	0,0
Olomouc	100,0	87,9	8,0	0,0	1,5	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
Prostějov	100,0	85,0	11,2	0,0	1,2	0,0	0,1	0,1	0,1	0,4	0,0
Přerov	100,0	89,0	7,2	0,0	1,8	0,1	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1
Šumperk	100,0	89,1	6,4	0,0	1,5	0,2	0,4	0,1	0,0	0,1	0,1
Zlínský kraj	100,0	85,4	10,9	0,0	1,3	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0
Kroměříž	100,0	83,2	13,1	0,0	1,4	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0
Uherské Hradiště	100,0	80,4	16,0	0,0	1,3	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1
Vsetín	100,0	89,8	6,2	0,0	1,3	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0
Zlín	100,0	86,9	9,5	0,0	1,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1

Moravskoslezský kraj	100,0	87,2	2,3	0,8	3,4	3,1	0,3	0,1	0,0	0,1	0,1
Bruntál	100,0	87,2	4,0	0,5	4,2	0,3	0,5	0,2	0,0	0,1	0,0
Frydek-Místek	100,0	84,1	2,0	0,7	3,0	8,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Karviná	100,0	82,2	1,3	0,7	5,7	6,8	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Nový Jičín	100,0	90,8	4,2	0,2	2,0	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1	0,2
Opava	100,0	91,1	1,4	2,5	1,3	0,2	1,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Ostrava-město	100,0	89,6	2,3	0,3	3,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2
ČR celkem	100,0	90,4	3,7	0,1	1,9	0,5	0,4	0,1	0,1	0,2	0,2

Vývoj obyvatelstva podle národnosti a podle mateřského jazyka v období 1991 - 2001

Mateřský jazyk	Národnost												
	česká	slovenská	moravská	slezská	maďarská	romská	polská	německá	rusínská	ukrajinská	jiná	nezjištěna	celkem
český	8332500	82075	1356605	43474	4256	12529	9299	14683	477	3213	7737	4670	9871518
slovenský	8230	223462	2702	103	734	2853	97	129	59	380	380	226	239355
maďarský	1371	3079	794	19	14551	186	18	55	12	68	66	41	20260
romský	3016	4158	190	44	108	16630	35	8	5	21	39	40	24294
polský	1776	151	151	449	73	41	49535	76	1	33	24	52	52362
německý	5728	255	422	237	51	263	124	33315	34	25	410	43	40907
rusínský	243	269	42	-	13	6	64	11	1048	249	351	11	2307
ukrajinský	395	238	27	-	6	32	16	73	96	3838	116	45	4882
ostatní	1309	195	268	41	36	16	44	43	180	296	14198	38	16664
nezjištěn	9200	995	1112	79	104	347	151	163	14	97	553	16851	29666
celkem	8363768	314877	1362313	44446	19932	32903	59383	48556	1926	8220	23874	22017	10302215

rok 2001

český	9140266	32529	375526	9473	2196	4527	4064	10836	560	2385	16605	108430	9707397
slovenský	46311	153284	2495	71	448	402	54	81	30	163	1571	3813	208723
maďarský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
romský	12228	2992	57	4	66	6672	6	10	1	8	319	848	23211
polský	4759	144	60	210	18	6	44825	43	-	44	184	445	50738
německý	10735	245	192	211	30	5	104	27682	2	27	1339	756	41328
rusínský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ukrajinský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ostatní	15092	3276	1558	876	11844	65	2815	308	507	19336	61 681	4437	121795
nezjištěn	20386	720	586	33	70	69	100	146	6	149	505	54098	76868
celkem	9249777	193190	380474	10878	14672	11746	51968	39106	1106	22112	82204	172827	10230060

Mateřský jazyk	Národnost												
	česká	slovenská	moravská	slezská	maďarská	romská	polská	německá	rusínská	ukrajinská	jiná	nezjištěna	celkem
V %													
rok 1991													
český	99,6	26,1	99,6	97,8	21,4	38,1	15,7	30,2	24,8	39,1	32,4	21,2	95,8
slovenský	0,1	71,0	0,2	0,2	3,7	8,7	0,2	0,3	3,1	4,6	1,6	1,0	2,3
maďarský	0,0	1,0	0,1	0,0	73,0	0,6	0,0	0,1	0,6	0,8	0,3	0,2	0,2
romský	0,0	1,3	0,0	0,1	0,5	50,5	0,1	0,0	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2
polský	0,0	0,0	0,0	1,0	0,4	0,1	83,4	0,2	0,1	0,4	0,1	0,2	0,5

německý	0,1	0,1	0,0	0,5	0,3	0,8	0,2	68,6	1,8	0,3	1,7	0,2	0,4
rusínský	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	54,4	3,0	1,5	0,0	0,0
ukrajinský	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	5,0	46,7	0,5	0,2	0,0
ostatní	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	9,3	3,6	59,5	0,2	0,2
nezjištěn	0,1	0,3	0,1	0,2	0,5	1,1	0,3	0,3	0,7	1,2	2,3	76,5	0,3
celkem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

rok 2001

český	98,8	16,8	98,7	87,1	15,0	38,5	7,8	27,7	50,6	10,8	20,2	62,7	94,9
slovenský	0,5	79,3	0,7	0,7	3,1	3,4	0,1	0,2	2,7	0,7	1,9	2,2	2,0
maďarský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
romský	0,1	1,5	0,0	0,0	0,4	56,8	0,0	0,0	0,1	0,0	0,4	0,5	0,2
polský	0,1	0,1	0,0	1,9	0,1	0,1	86,3	0,1	-	0,2	0,2	0,3	0,5
německý	0,1	0,1	0,1	1,9	0,2	0,0	0,2	70,8	0,2	0,1	1,6	0,4	0,4
rusínský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ukrajinský	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ostatní	0,2	1,7	0,4	8,1	80,7	0,6	5,4	0,8	45,8	87,4	75,0	2,6	1,2
nezjištěn	0,2	0,4	0,2	0,3	0,5	0,6	0,2	0,4	0,5	0,7	0,6	31,3	0,8
celkem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Obyvatelstvo podle národnosti a podle mateřského jazyka a pohlaví k 1. 3. 2001

Mateřský jazyk, pohlaví	Národnost												
	Česká	moravská	slezská	slovenská	polská	německá	romská	maďarská	ukrajinská	ruská	vietnamská	ostatní	nezjišť.
ČR úhrnem	9249777	380474	10878	193190	51968	39106	11746	14672	22112	12369	17462	53479	172827
muži	4475817	203624	6578	94744	21571	18391	6149	7711	9943	4634	10775	31690	90444
ženy	4773960	176850	4300	98446	30397	20715	5597	6961	12169	7735	6687	21789	82383
z toho:													
český celkem	9140266	375526	9473	32529	4064	10836	4527	2196	2385	387	338	16440	108430
muži	4428526	201006	5717	16673	2029	6351	2352	1176	1143	173	185	9754	54863
ženy	4711740	174520	3756	15856	2035	4485	2175	1020	1242	214	153	6686	53567
slovenský celkem	46311	2495	71	153284	54	81	402	448	163	15	2	1584	3813
muži	18543	1161	35	74510	27	50	201	246	88	9	1	741	1827
ženy	27768	1334	36	78774	27	31	201	202	75	6	1	843	1986
romský celkem	12228	57	4	2992	6	10	6672	66	8	2	-	318	848
muži	6188	32	3	1503	3	7	3519	29	5	-	-	171	436
ženy	6040	25	1	1489	3	3	3153	37	3	2	-	147	412
polský celkem	4759	60	210	144	44825	43	6	18	44	7	8	169	445
muži	1610	27	121	59	18089	29	3	6	12	4	4	70	165
ženy	3149	33	89	85	26736	14	3	12	32	3	4	99	280
německý celkem	10735	192	211	245	104	27682	5	30	27	10	4	1327	756
muži	3892	97	113	94	28	11704	2	16	10	5	3	739	317
ženy	6843	95	98	151	76	15978	3	14	17	5	1	588	439
anglický celkem	261	9	-	6	4	13	-	4	14	6	6	3215	253
muži	127	3	-	1	2	7	-	3	6	1	3	2092	165
ženy	134	6	-	5	2	6	-	1	8	5	3	1123	88
ruský celkem	1698	32	-	56	29	87	12	26	3085	11309	3	1776	633
muži	622	11	-	25	9	32	5	11	1227	4209	2	699	245
ženy	1076	21	-	31	20	55	7	15	1858	7100	1	1077	388
nejz. celkem	20386	586	33	720	100	146	69	70	149	62	151	298	54098
muži	10558	333	20	419	48	87	36	44	74	29	96	188	30410
ženy	9828	253	13	301	52	59	33	26	75	33	55	110	23688