

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ALTERNATIVNÍCH FORMÁCH  
VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA WALDORFSKOU ŠKOLU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: Prof. Dr. Gabriel Švejda, Csc.

Autorka diplomové práce: Štěpánka Samcová

České Budějovice 2008

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma Edukace romských žáků v alternativních formách vzdělávání se zaměřením na waldorfskou školu jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité 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, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 25. dubna 2008

.....  
Podpis

Děkuji panu Prof. Dr. Gabrielu Švejdovi, Csc. za laskavé vedení, za umožnění účasti na mezinárodní konferenci o národnostních menšinách „Rubikova kostka – Multikulturalita 2006“, za zprostředkování setkání s Dr. Miroslavem Dědičem a za poskytnutí studijních materiálů. Dík patří také paní Mgr. Zuzaně Bílkové, která se mnou ochotně konzultovala mé dotazy.

## ANOTACE

### EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ALTERNATIVNÍCH FORMÁCH VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA WALDORFSKOU ŠKOLU

Téma diplomové práce patří svým charakterem do oboru pedagogické psychologie a sociologie výchovy. Práce pojednává o výhodách vzdělávání romských žáků ve waldorfských školách. Pracuji s termíny: edukace, romská menšina, kognitivní determinanty, waldorfská pedagogika.

Cílem práce je seznámení s problematikou vzdělávání romských dětí, celkové seznámení s romskou menšinou žijící v České republice, seznámení se způsobem výchovy romských dětí v závislosti na školní úspěšnosti, popsání kognitivních determinantů romských žáků ve vztahu k jejich školní efektivnosti a doložení výhod waldorfské pedagogiky pro romské děti v kontrastu tradičního školství.

## ANNOTATION

### THE EDUCATION OF ROMANI PUPILS IN ALTERNATIVE FORMS OF EDUCATION FOCUSED ON WALDORF SCHOOLS

The subject of the diploma thesis belongs due to its character to the domain of educational psychology and sociology of education. The thesis deals with the advantages of education of Romani children in Waldorf schools. The key terms are: education, Roma minority, cognitive determinants, Waldorf pedagogy.

The aim of the thesis is to introduce the questions of education of Romani children as well as the general information about the Roma minority in the Czech Republic, the methods of education of Romani children in dependence on their school achievements, the description of cognitive determinants of Romani pupils in relation to their school efficiency and the demonstration of advantages of Waldorf pedagogy for Romani children comparing with the traditional educational system.

## OBSAH

Úvod.....	8
1. Národní menšiny.....	9
1.1. Národnostní školy.....	14
2. Romská menšina v České republice.....	15
2.1. Bydlení.....	17
2.2. Práce.....	20
2.3. Zdraví.....	21
2.4. Jazyk.....	22
2.5. Hodnoty, normy a pravidla.....	25
3. Historie Romů.....	28
4. Romská rodina.....	38
4.1. Základní funkce rodiny.....	39
5. Kognitivní determinanty romských žáků.....	48
5.1. První pohled na kognitivní determinanty.....	50
5.1.1. Inteligence jazyková.....	51
5.1.2. Inteligence hudební.....	52
5.1.3. Inteligence logicko-matematická.....	52
5.1.4. Inteligence prostorová.....	53
5.1.5. Inteligence tělesně-kinestetická.....	54
5.1.6. Inteligence intrapersonální.....	54
5.1.7. Inteligence interpersonální.....	55
5.2. Druhý pohled na kognitivní determinanty.....	57
5.2.1. Vnímání, počítky a vjemy.....	57
5.2.2. Procesy učení a paměti.....	58
5.2.3. Imaginativní procesy, představy a fantazie.....	58
5.2.4. Myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů.....	59
6. Tradiční školství.....	61
6.1. Výuka.....	65
6.2. Romští žáci v tradičním školství.....	65
6.3. Role učitele v tradiční škole.....	67
6.4. Asistent pedagoga.....	69

7. Waldorfské školství .....	71
7.1. Waldorfská pedagogika .....	72
7.2. Romští žáci a waldorfská pedagogika .....	75
7.3. Týden ve waldorfské škole v Písku .....	78
8. Výzkumné šetření .....	81
8.1. Příprava výzkumného šetření.....	81
8.2. Vyhodnocení výzkumného šetření.....	83
8.3. Závěr výzkumného šetření.....	85
Závěr .....	86
Seznam zkratk a značek .....	88
Seznam použité literatury .....	89

## ÚVOD

Téma diplomové práce se týká problematiky vzdělávání romských dětí, která je v tradičních školách v současné době převážně neuspokojivá.

Toto téma jsem si vybrala na základě tříleté intenzivní zkušenosti s doučováním romských dětí, s vyplňováním jejich volného času smysluplnými aktivitami a volnočasovými programy, to vše v rámci Salesiánského střediska v Českých Budějovicích.

Na doporučení jsem diplomovou práci vypracovala na základě literární rešerše. Téma diplomové práce spadá do oboru pedagogické psychologie a sociologie výchovy.

Nejčastějšími prameny ze kterých čerpám jsou *Rómsky žiak v škole*, L. Horňák (2005), *Sociální psychologie pro pedagogy*, Z. Helus (2007), *Moderní pedagogika*, J. Průcha (2002), *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*, T. Sirovátka (2004). Metodickým zdrojem je internetový odkaz <http://moodle.osu.cz>, kde je k dispozici metodologie pro zpracování závěrečných prací. od Doc. RNDr. Jany Kapounové, Csc. Další literární zdroje, které jsem při své práci používala, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Cílem práce je seznámení s problematikou vzdělávání romských dětí, která v tradičním způsobu výuky v současné době není příliš úspěšná. Jako podstatné vnímám seznámení se současným stavem romského etnika a jeho historií, jenž je důležitým vodítkem k pochopení současné situace. Za nutné považuji zmínit specifika výchovy v sociálně slabých romských rodinách, na které se tato práce zaměřuje. Dále popisuji kognitivní determinanty romských žáků ve vztahu k jejich školní efektivnosti. V práci stavím do kontrastu tradiční a alternativní způsob edukace a teoreticky dokládám výhody waldorfské pedagogiky pro romské děti.

V rámci své diplomové práce jsem spolupracovala s waldorfskou školou v Písku, kde jsem provedla část výzkumného šetření formou dotazníků. Získané odpovědi porovnávám s odpověďmi, poskytnutými rodiči romských dětí navštěvující běžnou školu.

Dnešní doba si více než kdy jindy žádá urychlené řešení současného neuspokojivého stavu vzdělávání romských dětí. Touto prací bych chtěla navrhnout jeden ze způsobů řešení této situace.



## 1. NÁRODNOSTNÍ MENŠINY

Žijí mezi námi. Svým vzhledem se od nás většinou moc neliší. Někteří z nás ani netuší, že jsou součástí naší české společnosti. Informace o nich se v médiích objevují často až ve spojení s problémy. Řeč je o příslušnících národnostních menšin, tedy o příslušnících jiného národa žijících dlouhodobě na našem území. Podle *Důvodové zprávy k návrhu zákona o právech příslušníků národnostních menšin* u nás na území České republiky žijí tradičně a dlouhodobě příslušníci bulharské, chorvatské, maďarské, německé, polské, rakouské, romské, rusínské, ruské, řecké, slovenské a ukrajinské národnosti.<sup>1</sup>

Česká legislativa chápe národnostní menšinu jako „*společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“<sup>2</sup>

Podle sčítání lidu provedeném Českým statistickým úřadem k 1. 3. 2001 se k české národnosti přihlásilo 9 249 777 obyvatel, k moravské 380 474 obyv., ke slezské 10 878 obyv., ke slovenské 193 190 obyv., k polské 51 968 obyv., k německé 39 106 obyv., k romské 11 746 obyv., k maďarské 14 672 obyv., k ukrajinské 22 112 obyv., k ruské 12 369 obyv., k rusínské 1 106 obyv., k řecké 3 219 obyv., k vietnamské 17 462 obyv. Obyvatelé hlásící se k vietnamské národnosti nemají podle české legislativy statut národnostní menšiny, jsou tedy bráni jako cizinci. Je zde také židovská komunita, která ale nežádá o statut národnostní menšiny. K jiné národnosti se přihlásilo 49 154 obyvatel.<sup>3</sup> Tyto údaje svědčí o střetu více kultur na našem území.

Nejprve bych uvedla část hodnocení stavu národnostních menšin v České republice Evropskou komisí.

*„Z pravidelných zpráv Evropské komise o České republice vyplývá, že situace národnostních menšin v ČR je celkově uspokojivá, s výjimkou romské komunity.*

---

<sup>1</sup> srov. *Důvodová zpráva k návrhu zákona o právech příslušníků národnostních menšin*. Sb. 57/2007, K § 2.

<sup>2</sup> *Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů*. Sb. 273/2001, s. 6461.

<sup>3</sup> srov. *Sčítání lidu, domů a bytů k 1. 3. 2001 – obyvatelstvo*. Český statistický úřad, Praha 2003.

*Kritické hodnocení postavení romských komunit se týká nízké úrovně vzdělávání romských dětí, nezaměstnanosti, bydlení, široké škály sociálních problémů a diskriminačních postojů vůči Romům.*“<sup>4</sup>

Ze závěrů vlády ke Zprávě o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2006 vyplývá podobné zjištění: „Jako pozitivní vývojový trend je hodnoceno posílení a rozdělení aktivit na ochranu příslušníků národnostních menšin, zejména kontrolní činnosti Rady vlády pro národnostní menšiny spolu se zástupci národnostních menšin. V této souvislosti je kladně hodnocena spolupráce mezi zástupci národnostních menšin a státní správy. Pozitivně je hodnocen pokrok na poli legislativy v souvislosti s přijetím menšinového zákona, opatření posilující účast národnostních menšin v rozhodovacím procesu na úrovni státní správy i samosprávy, a řešení situace Romů, která je jednou z priorit vlády.

*Oproti tomu je jako otevřená otázka nastolen problém ohrožených skupin, jako jsou právě Romové. Situace romské menšiny je hodnocena jako problematická; zdůrazňuje se, že je třeba vytvářet podmínky pro zkvalitnění života Romů a zabránění jejich sociální vyloučenosti.*“<sup>5</sup>

Kultura každého společenství bývá založena na národní identitě, kterou představuje národní vědomí. Co je tedy podstatou národního vědomí?

Jde o soustavu názorů, vědomostí, postojů a stereotypů vztahujících se k etniku, se kterým se ztotožňujeme a také postoje a stereotypy vůči jiným, zvláště pak vůči kontaktním skupinám.

Etnický aspekt socializace představuje pochopení a interiorizaci kultury etnika a současně identifikaci s ním.

Součástí etnika se člověk automaticky nestává narozením rodičů určité národnosti, ale socializací v rámci určitého národně kulturního kontextu a ten nemusí být v souladu s národností rodičů. Také v průběhu života může člověk přejít k jinému etniku, k jiné kultuře. Etnická příslušnost nemá biologickou podstatu a narození do

---

<sup>4</sup> M. Mareš, L. Kopeček, P. Pečínka, V. Stýskalíková, *Etnické menšiny a česká politika*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2004, s. 21.

<sup>5</sup> [http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty\\_rady/iii\\_zprava\\_mensiny.pdf](http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty_rady/iii_zprava_mensiny.pdf), 10. 9. 2007, s. 4.

určité skupiny není jediný způsob, jak se stát jejím členem. Národ nebo národnostní menšina nejsou „společenstvími krve“, ale kulturními fenomény.<sup>6</sup>

Majoritní společnost má často negativní postoj k jakékoliv odlišnosti. Strach z neznámého ji staví do odmítavé role ještě dřív, než se naskytne možnost důkladného poznání. Je to svým způsobem obranný reflex, který se aktivuje, když se cítí něčím zaskočena. Může to být například chování, které není ve shodě se zažitými stereotypy společnosti.

*„Podobně jako jedinec, i každá skupina potřebuje trvalou ideovou strukturu. Sdílení společných hodnot, návaznost na tradice předchozích generací je na úrovni společnosti výrazným mechanismem sociální integrace a identifikace. Jedná se o jev, který označujeme pojmem etnocentrismus. Podle Murdocka je etnocentrismus emocionálním a intelektuálním základem etického dualizmu, podle něhož vše, co existuje a má pozitivní význam pro společnost, je spojováno s vlastní skupinou, vše co je problematické, je připisováno činnosti jiných, cizích skupin.“<sup>7</sup>*

Přehlížení, nepochopení, necitlivost a nedostatečná tolerance je typické chování jakékoli majority k „cizí“ minoritě.<sup>8</sup>

Obavou z odlišnosti a snahou o jistou stejnorodost a konformitu se ale většinová společnost velmi ochuzuje. Proč tedy jezdíme na dovolené za poznáním jiných kultur, jiného stylu života a s ním spojeného jiného pohledu na svět? Je to jenom snaha o dočasný únik a zpestření života a pak zpátky do „reality“, kde pro takové odlišnosti není místo?

Na straně minoritní společnosti, v tomto případě národnostní menšiny, je obava ze ztráty své identity přejímáním hodnot většinové společnosti. Její nejčastější obranou je uzavření a izolace od majoritní společnosti. Izolace však někdy není pouze ze strany menšiny. Problém vzniklého ghetta může nastat za několik málo let i v Českých Budějovicích na sídlišti Máj, kde se již dnes neromští občané odstěhovávají a ceny bytů rapidně klesají.

Z vlastní zkušenosti vím, že svobodné rozhodnutí pro separaci a tím i možnou

---

<sup>6</sup> srov. Š. Hernová, *Poznámky k otázce formování vědomí národní příslušnosti*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, s. 48.

<sup>7</sup> J. Petrucijová, *Filozofie nenásilí, tolerance a multikulturní diskurz*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, s. 282.

<sup>8</sup> srov. T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 125.

následnou izolaci jsem vycítila při volnočasových aktivitách v rámci aktivit Salesiánského střediska. Při odpoledním programu pro romské děti na sídlišti Máj romské děti ve věku 6 až 11 let nechtěly přibrat do her žádné děti neromské.

Kdo chce s vlky býti, musí s nimi výti. Jinými slovy menšina se musí také snažit sama. Tím narážím hlavně na tzv. romský problém, který se stále snaží řešit většina často bez přispění menšiny. Je nutné, aby snahy o změnu situace vycházely z řad dané menšiny. *„Menšina si musí sama zvolit svou budoucí roli, jakou chce hrát v majoritní společnosti, a poté se vydat na jasnou cestu dosažení tohoto cíle.“*<sup>9</sup>

Spoléhání na dynamiku menšinové společnosti je nutné. Znamená to rozpoznat její schopnost a její právo určit svůj vlastní způsob života a svoji budoucnost. Chápat její členy jako odpovědné subjekty, nebrat je jenom jako objekty politiky. Je nutné porozumět jejich životnímu stylu, respektovat ho a podporovat.<sup>10</sup>

Obecně se mluví o nutné integraci menšin, ne asimilaci. Integrace je důležitá pro uchování svébytnosti dané kultury, ale jejím negativem je, že minorita bude pořád vnímána většinovou společností jako cizí element. Otázku zda integraci či asimilaci, která je pro většinovou společnost více přijatelná, hodnotí Evropská unie jako otevřenou: *„V případě etnických minorit se ovšem vynořuje otázka zda zajistit sociální kohezi univerzálním občanstvím (asimilací), nebo multikulturalismem. Liberální tradice požaduje řídit se univerzálními principy, které se vztahují na všechny občany. Kritika ze strany multikulturalismu to ovšem vnímá jako vnucování standardů majoritní společnosti minoritám a požaduje ochranu identity minorit. Je zřejmé, že skutečně majoritní populace (veřejnost i její politická reprezentace – státní orgány i samospráva) si integraci jiných etnik a subkultur vykládá jako jejich asimilaci. Místo vytváření společného kulturního kapitálu je zde snaha přimět „jiné“ ke sdílení vlastního kulturního kapitálu. Rizikem pro etnické minority pak je, že mohou být vyloučeny z participace na kulturním kapitálu majoritní společnosti, aniž by dostaly prostor pro uplatnění a rozvíjení vlastního kulturního kapitálu. Otázka: jak mohou být integrovány v celku společnosti, aniž by přitom ztratily jistou míru autonomie, která je považována za nutný předpoklad sociální integrace ve*

---

<sup>9</sup> D. Drbohlav, *Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů)*. In.: *Menšiny a migranti v České republice*. Portál, Praha 2001, s. 17.

<sup>10</sup> srov. E. Šotolová, *Příchod Romů do Evropy*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis, Praha 1997, s. 97.

*funkcionálně diferencované společnosti, je nepochybně složitá.*“<sup>11</sup>

Zeslabit vliv předsudků k jinakosti bude mít za úkol Multikulturní výchova obsažena ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Je důležité, abychom se naučili žít nejen vedle sebe, ale hlavně spolu. Je nutný vzájemný dialog mezi majoritou a minoritou, v našem případě mezi českou většinovou společností a národnostními menšinami. Každá ze stran se musí naučit dělat ústupky v rámci tolerance té druhé, uznávat odlišný názor a způsob života.

Nic není tak jednoznačné a tedy i označit pouze majoritu či pouze minoritu za viníka problémů nelze. *„Zvykli jsme si prezentovat tuto záležitost (problematiku národnostních menšin) někdy poněkud jednostranně jen jako problém většinové společnosti a apelovat na její výchovu směrem k větší toleranci a pochopení pro odlišné způsoby chování menšinových etnik. Nelze ovšem asi zcela zapomenout na jednu ze základních podmínek života demokratické společnosti, a totiž tu, že svoboda a práva jednoho subjektu nachází své hranice tam, kde začíná zasahovat do svobody a práva subjektu druhého. Závažnou roli zde musí sehrát i dodržování platné legislativy a fungování státních orgánů, a to včetně orgánů represivních. Až okázalé přehlížení např. drobné kriminality na straně jedné (v případě části romského etnika), spolu s ignorováním fašizoidních či přímo rasistických projevů např. některých příslušníků hnutí skinheads může vést pouze k vyhocení situace nejen mezi Romy a skinheady, ale i mezi většinou a menšinou jako takovou. Na druhé straně ale nelze zmíněné problémy ani přeceňovat. Tak jako romské etnikum nelze jako celek pojímat jen jako semeniště kriminality, Poláky jako kšeftaře a pašeráky alkoholu, Němce jako konzumenty sexuálních služeb na silnici E 55 apod., nelze ani českou společnost jako celek označit jako netolerantní až rasistickou. Toto zjednodušené známkování, používané zejména publicisty ale i částí politiků jen dokládá neznalost, ale i neochotu skutečně se seznámit s podstatou a kořeny problému.*“<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 22–23.

<sup>12</sup> R. Žáček, *K vědeckému výzkumu problematiky národnostních a etnických menšin*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, s. 9.

## 1. 1. Národnostní školy

Naše legislativa podle § 11, Sbírky zákonů č. 273 / 2001 umožňuje menšinám žijícím na naše území vzdělávání v jejich mateřském jazyce.

V České republice existuje jako národnostní školství pouze jediné a to pouze pro menšinu polské národnosti. *„Polské národnostní školství je v lokalitách s odpovídajícím osídlením polskou národnostní menšinou, a to na všech stávajících úrovních vzdělávání v mateřských, základních i středních škol. Ve školách s polským jazykem vyučovacím se v roce 2006 vzdělávalo cca 2 500 žáků.*

*V současnosti se všechna školská zařízení s polským jazykem vyučovacím v kraji nacházejí na území okresů Frýdek Místek a Karviná, kde jsou největší koncentrace obyvatelstva polské národnosti.*“<sup>13</sup>

Romská menšina žijící na našem území zatím nemá své národnostní školy. *„Z hlediska národnostně menšinových práv, práva na vzdělání v jazyce národnostní menšiny, je doposud otevřenou otázkou také uplatnění romštiny jako menšinového jazyka ve vzdělávacím systému, reflektování romštiny ve vzdělávacím systému, metodika výuky.*“<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> [http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty\\_rady/iii\\_zprava\\_mensiny.pdf](http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty_rady/iii_zprava_mensiny.pdf), 10. 9. 2007

<sup>14</sup> M. Mareš, L. Kopeček, P. Pečínka, V. Stýskalíková, *Etnické menšiny a česká politika: Analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2004, s. 21.

## 2. ROMSKÁ MENŠINA V ČESKÉ REPUBLICE

„Na území České republiky žije již několik staletí svébytná etnická skupina Romů, která je nepochybně zvláštním sociokulturním fenoménem ve skladbě obyvatelstva naší země. Žádná jiná skupina obyvatel se neodlišuje tak výrazně na základě své etnické či národnostní příslušnosti, a to především zvláštnostmi svých kulturních tradic, hodnotových postojů, svojí jazykovou situací, životními ambicemi a konečně také barvou pleti. Žádná jiná etnická, ale ani sociální skupina nevykazuje tak nízkou úroveň vzdělanosti a kvalifikovanosti, není tak ohrožená sociálním propadem, nezaměstnaností a kriminalitou. Všechna negativa ve společnosti, stálá i konjunkturální, ohrožují romskou komunitu více a rychleji než ostatní obyvatelstvo (nyní např. drogová závislost či gambling).“<sup>15</sup>

Romská menšina je v naší zemi nejčastějším objektem rasizmu, diskriminace a rasového násilí, které je o to nebezpečnější, že jeho pachatelé používají jako záminky důvodné výhrady většinové společnosti vůči způsobu života části romské komunity.<sup>16</sup>

„Romská menšina se od jiných menšin odlišuje několika rysy. Jedná se o skupinu lidí, kteří žijí na územích států někdy několik století a dlouhou dobu jsou jejími občany, přesto nemají výsady rovnoprávných občanů. Podle názoru právničky Anie Marchand jsou Romové jednou z mála menšin, která není v kontaktu s žádnou mateřskou zemí, nejsou napojeni na žádné teritoriální, mocenské či kulturní centrum, které by je v jednotlivých zemích podporovalo a iniciovalo.“<sup>17</sup>

Romové jsou v České republice uznáni jako menšina od roku 1991, kdy při sčítání lidu se přihlásilo k romské národnosti 33 489 obyvatel.<sup>18</sup> Při dalším sčítání k 1. 3. 2001 se přihlásilo již pouze 11 746 obyvatel k romské národnosti. Rozdíl mezi těmito 10 lety je značný. „Nesmíme zapomenou, že v etnickém výzkumu nebo ve výzkumu vyloučených komunit se zvyšuje riziko nedostupnosti dat a informací.“<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> H. Frištenská, *Romové a státní politika*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis, Praha 1997, s. 34.

<sup>16</sup> srov. Tamtéž, s. 34.

<sup>17</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 101.

<sup>18</sup> srov. R. Žáček, *Národnostní menšiny v životě Českého státu*. In.: *Národnostní menšiny a jejich sociální pozice ve střední Evropě*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1999, s. 14.

<sup>19</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 11.

„Neoficiální kvantifikované expertní odhady uvádějí 200 až 250 tisíc příslušníků romského etnika na území České republiky.“<sup>20</sup>

Otázkou je, kdo tedy ještě Romem je a kdo už není. „*Je tedy Romem člověk, který žije v romské komunitě a sdílí jejich životní styl (vzhledově blond žena)? Nebo se jedná o etnicky čistého Roma, integrovaného do společnosti a odmítajícího jakékoli kontakty směrem do romské komunity?*“<sup>21</sup>

„*I přestože Romové patří ke stejné rase jako česká majorita, jsou odlišným antropologickým typem, který se projevuje především snědou barvou a odlišným tvarem lebky.*“<sup>22</sup> Odlišnosti bývají v majoritní společnosti nežádoucí, a proto se zdá, že svobodné přihlášení ať už k romské či české národnosti je pro většinu majority nepodstatným měřítkem. Nejvíce hodnotíme na základě prvního dojmu a ten bývá určován viditelnými znaky jako např. barva pleti, vlasů.

Jak píše Dr. M. Dědič: „*Přehrady v sociální oblasti lze přičíst na vrub především pigmentaci pokožky.*“<sup>23</sup>

Velká část Romů se kterou jsem přišla do styku – což jsou děti a někteří z jejich rodičů ze sídliště Máj v Českých Budějovicích, nemají romskou národnost. Ze slov paní ředitelky ZŠ Máj 1, kam tyto děti chodí, vyplynulo, že na druhém stupni mají pouze dvě děti romské národnosti. Přitom na tomto stupni je mnoho dětí, které mluví romským etnolektem, neovládají dobře český jazyk a majoritní společnost je tedy bude automaticky pokládat za Romy, z čehož v současné době pro ně vyplývají spíše negativa. Ty jsou zřejmá již při nástupu do školy, po celé trvání školní docházky a v neposlední řadě se týkají i jistého omezení při začleňování se do pracovní sféry.

Vraťme se ale k tomu faktu, že to tedy nejsou Romové. Zajímavé by bylo zjistit proč se nehlásí k romské národnosti, ale k české. Samozřejmě je nutné respektovat svobodné rozhodnutí každého občana. Možná je to jakási snaha o splynutí s většinou, které v historii už několikrát proběhlo.

Tím, že si tito občané zažádali o českou národnost pro sebe a své děti jim moc neulehčí. Je paradoxem, že mluví romským etnolektem, stále žijí částečně řízení

---

<sup>20</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 110.

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 121.

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 121.

<sup>23</sup> M. Dědič, *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. SPN, Praha 1982, s. 13.



normamy romského společenství, zpívají romské písně atd. Stojí tedy někde na hranici mezi českou a romskou národností. Působí to dojmem, že přijetí české národnosti je z pohledu těchto „Romů“ pouze nutností.

Většinová společnost Romy hodnotí převážně negativně. Dokladem toho je průzkum, který uskutečnili v roce 2000 T. Katrňák a L. Rabušic. Z výsledku tohoto průzkumu, ve kterém zjišťovali koho by lidé nejméně chtěli mít za souseda, vyplynulo, že mít za souseda Romy lidé hodnotili jako čtvrtou nejhorší možnost hned po narkomanech, kriminálnících a alkoholících.<sup>24</sup>

Velký a nejčastěji negativní vliv má prezentace Romů v médiích. *„Jen málo témat (skupin obyvatel) má v Česku tak stereotypní, ustálený způsob mediálního zobrazování jako Romové. Romové jsou často vnímáni (nejen v médiích) jako jednolitá, specifická, nediferencovaná skupina lidí s obdobnými vlastnostmi. Nejčastěji zmiňované vlastnosti jednotlivců daly vzniknout kolektivnímu obrazu Romů, kolektivním schopnostem a vlastnostem celého (tak nesourodého) etnika. Jediným poznávacím znamením se přirozeně stala tmavší barva pleti.“*<sup>25</sup>

A tedy není divu, že se Romové uchylují k různým řešením. *„Z dlouhodobé zkušenosti odmítání Romů majoritou vykrytalizovalo několik postojů, jak se vyrovnat s vlastní identitou: dobrovolná asimilace (lepší život pro sebe a své děti), postoj etnické vyhraněnosti (umělci, politici) a nevyhraněný postoj. Pokud je to možné, vydávají se někteří Romové za příslušníky jiných národů (Italů, Bulharů...), kteří jsou majoritou přijímáni příznivěji než romská minorita.“*<sup>26</sup>

*„Ve všech evropských státech, které jsou členy evropských struktur (především Evropské unie), je v současné době postavení Romů obdobné. Majoritní společností jsou vnímáni negativně a mnoho z Romů je postiženo vážnými sociálními problémy – zejména v oblasti nezaměstnanosti, bydlení, zdravotních a dalších životních podmínek.“*<sup>27</sup>

## **2. 1. Bydlení**

Podle Maslowovy teorie potřeb, je důležité pro uspokojení vyšších potřeb uspokojit nejprve ty nižší, mezi které můžeme zařadit i bydlení.

---

<sup>24</sup> srov. Katrňák T., Rabušic L., *Anomie a vztah k minoritám v české společnosti*. In.: *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Masarykova Univerzita, Brno 2002, s. 105.

<sup>25</sup> T. Sirovátko, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 109.

<sup>26</sup> Tamtéž, 122.

<sup>27</sup> E. Davidová, P. Lhotka, P. Vojtová, *Právní postavení Romů v zemích EU*. Triton, Praha 2005, s. 49.

V době, kdy Romové žili nomádkým způsobem života, při kterém kočovali z místa na místo užívali vozy (vurdony), později maringotky. „*Kočování a s ním spojené prostředky tento pohyblivý způsob života umožňující byly charakteristické pro část našich Romů – Vlachike Roma do konce padesátých let.*“<sup>28</sup>

S nástupem komunistické vlády, byly tendence k zamezení kočovného života Romů. „*V únoru 1959 byly tyto skupiny násilně usazeny – provedením soupisu na základě zákona 74/1958 Sb.*“<sup>29</sup> Vedle kočovných Romů byli na našem území v té době i Romové žijící usedlým způsobem života v osadách, kteří byli již dříve násilně usazeni. Zmínky o jejich existenci jsou u nás doloženy z druhé poloviny 18. stol. „*V Českých zemích to byla a je pouze relativně malá skupina českých, moravských a zčásti německých Cikánů – Romů, kteří byli poprvé trvale usazeni za vlády Marie Terezie a Josefa II. Zejména v oblasti jižní Moravy, např. v Oslavanech, Svatobořicích, Uherském Brodě, Strážnici a jinde.*“<sup>30</sup>

Romské osady vznikaly většinou na okrajích měst, vesnic a někdy i za nimi. Již tehdy byla snaha majoritní společnosti o separaci Romů. Obydlí v romských osadách bývala velmi skromná. Prvními romskými obydlími byly zemnice, později polozemnice, dále pak domky jednoprostorové, dvouprostorové a později i víceprostorové. Při stavbě Romové používali nepálené hliněné cihly, stavby většinou neměly základy a střechy byly z prken a plechů. Romské osady byly často bez elektřiny, kanalizací a zdrojů pitné vody. V období komunistického režimu, jezdili čeští náboráři do slovenských romských osad a lákali Romy do průmyslových oblastí vidinou zlepšení životních podmínek. Úroveň přichystaného bydlení v podobě panelových výstaveb sice byla vyšší, ale Romové nebyli na takový luxus připraveni. Nejen, že neznali splachovací záchod, výtah, elektřinu a pro ně další vymoženosti, ale také např. kliku. V zemnicích byla na zemi jen udusaná zem, uprostřed bylo ohniště a pro vývod kouře byl ve střeše otvor. Místo dveří zde visela pytlovina, která se zavazovala.<sup>31</sup> A z těchto podmínek se Romové stěhovali do bytů.

„*Důležitým faktorem, který odděluje východní a střední Evropu od Evropy západní, je míra mobility a integrace. Zatímco ve Francii či Velké Británii si*

---

<sup>28</sup> E. Davidová, *Romano drom – Cesty Romů*. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 1995, s. 65.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 63.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 65.

<sup>31</sup> srov. M. Hübschmannová, *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. Pedagogická fakulta UP Olomouc, Olomouc 1993, s. 38.

*Romové udrželi, i když v omezené podobě, kočovný styl života, ve většině zemí bývalého komunistického bloku bylo kočování zákonem zakázáno.*<sup>32</sup>

V současné době se stává kočovný styl života francouzských a britských Romů pro majoritní společnost méně přijatelný a ve Francii byl v roce 2003 vydán Zákon n 365/2002 *Loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure, Paris*, který „zařazuje „kočovníky“ mezi skupiny občanů s patologickým chováním a hovoří o zabavování karavanů v případě přestupků.“<sup>33</sup>

Na území České republiky žijí Romové ve městech, jejich periferiích nebo ve vesnicích. „Zhruba čtvrtina z celkového počtu Romů žije v Severočeském kraji, kde představují také nejvyšší podíl z úhrnu obyvatelstva. Druhé místo mezi kraji v počtu Romů patří kraji Severomoravskému, kde žije stabilně zhruba pětina romské populace. V relativním zastoupení Romů je však tento kraj až na třetím místě, kde druhé místo zaujímá kraj Západočeský. Nejméně Romů žije v Jihočeském kraji, výjimkou je okres Český Krumlov, který se v podílu Romů z úhrnu obyvatelstva vyrovná okresům Severočeského kraje.“<sup>34</sup>

Současným problémem je vybydlování přidělených bytů, neplacení nájemného, a celkově nízká úroveň bydlení, která má negativní vliv i na dětství romských dětí. Tyto sociální problémy však nemůžeme striktně spojovat pouze s Romy, ale s celou sociálně slabou částí obyvatelstva. Bohužel v ní romská populace převládá, což média neopomínají zdůraznit.

Represe pro neplatiče ve formách odsouvání těchto pro většinovou společnost nepřijatelných spoluobčanů na okraje měst nebo do určitých částí dává vzniknout ghettům. Ghetta jsou společenským problémem, který bují prakticky v každém větším městě jako např.: Most, Litvínov, Plzeň, Cheb, Brno, Ostrava atd. Tato situace romských spoluobčanů je bludným kruhem, protože čím je míra izolace od majoritní společnosti větší, tím je samozřejmě menší možnost integrace.

Je zřejmé, že „situování lokality, kde Romové žijí, má výrazný vliv na ostatní dimenze životních podmínek, a to zejména na přístup ke vzdělávání a možnosti uplatnění na trhu práce. Znakem takto segregovaných oblastí je rozpad sítě služeb

---

<sup>32</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 101.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 98.

<sup>34</sup> K. Kalibová, *Demografické a geodemografické charakteristiky romské populace v České republice*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis, Praha 1997, s. 23.

a sítě hromadné dopravy. Taková absence infrastruktury je příčinou omezeného přístupu na trh práce a komplikuje vzdělávání dětí.“<sup>35</sup>

V Českých Budějovicích pomalu dochází ke ghettoizaci sídliště Máj. Neromští spoluobčané se odstěhovávají čímž tu vzniká silná koncentrace pouze romských občanů. Čtyři z pěti dotazovaných romských obyvatel sídliště Máj, chápou jako negativní přílišnou koncentraci Romů na tomto sídlišti. I zde stále platí rozdělení Romů na kasty a s tím spojené společenské postavení, které majoritní společnost z pohledu zvenčí často neví a bere Romy jako jednolitý celek.

## 2. 2. Práce

V historii se Romům často vytýkala nechuť pracovat. Kočovný způsob života tento názor většinové společnosti podporoval. Proto se vrchnost snažila Romy buď usadit nebo penalizovat. Usazení Romové byli lokalizováni za vesnicí, bydleli často v zemnicích a obživu si zajišťovali pomocnými pracemi u sedláků.<sup>36</sup>

„V socialistickém Československu náboráři přemlouvali Romy ze Slovenska k přestěhování do Čech, kde jim nabízeli vysoké příjmy a zajištěné bydlení.“<sup>37</sup> To pak mělo za následek, neschopnost Romů vyrovnat se společenskou změnou, která přišla po roce 1989.

Dlouhodobá nezaměstnanost je také charakteristická pro určitá etnika. V České republice postihuje velkou část Romů (jejich specifická míra nezaměstnanosti se v České republice blíží k 50 %), což je dáno jejich nízkým vzděláním, ale i diskriminací na něm. Velkou roli hraje právě to, že potenciální zaměstnavatelé posuzují Romy skrze stereotypy vytvořené majoritní populací o příslušnících tohoto etnika jako o nespolehlivé pracovní síle.<sup>38</sup>

„Lze odhadovat, že Romové tvoří asi čtvrtinu příjemců dávek sociální pomoci. Zatímco je pro ně obtížný přístup k zaměstnání na formálním trhu práce, kde jsou vystaveni diskriminaci a znevýhodnění v důsledku nízkého lidského a sociálního kapitálu, je pro ně relativně snadný přístup k dávkám sociální pomoci.“<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 120.

<sup>36</sup> srov. Tamtéž, s. 133.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 133.

<sup>38</sup> srov. Tamtéž, s. 63 – 64.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 83.

„Ze Zprávy o situaci romské komunity v České republice a o opatřeních vlády napomáhajících její integraci do společnosti vyplývá, že míra nezaměstnanosti romské menšiny je 70 - 90%.“<sup>40</sup>

Při rozhovorech s několika romskými dětmi po dokončení základního vzdělání jsem se setkala u většiny s podobným názorem na budoucnost. Většinou se jevílo řešením pobírání sociálních dávek.

Negativní přístup k systému majoritní společnosti a k ní samotné můžeme vidět na postoji Olašských Romů. „Olaští Romové pokládají okradení (příslušníka bílé majority) za důkaz inteligence.“<sup>41</sup>

Protože jevy ve společnosti nebývají zcela náhodné a většinou vychází z kauzálního principu, můžeme tedy logicky vidět spojitost i mezi bydlením a nezaměstnaností Romů. Čím menší finanční zabezpečení dané například dlouhodobou nezaměstnaností, tím nižší bude úroveň bydlení.

Je také zřejmá spojitost mezi nezaměstnaností a neuvědomováním si důležitosti vzdělání. „Ti, kteří jsou dlouhodobě nezaměstnaní, nevěří, že by nějaké vzdělání mohlo jejich dítěti pomoci.“<sup>42</sup>

### 2. 3. Zdraví

„Získat informace o zdravotním stavu romské populace a o přístupu Romů ke zdravotní péči je obtížné, protože neexistují statistiky zdravotnických zařízení vedené na základě etnické příslušnosti.“<sup>43</sup>

U romských žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného a výchovně málo podnětného prostředí se často objevují zdravotní problémy. Nejčastěji plynou ze nezdravého způsobu života, z pokrevního křížení příbuzných (imbreding) a dědičného zatížení.<sup>44</sup>

Z osobních zkušeností z volnočasových aktivit na sídlišti Máj, kam docházely převážně děti ze sociálně nejslabších romských rodin, byly zřejmé už na první pohled nedostatečné hygienické návyky. Děti byly často špinavé v obličeji a na rukou, na

---

<sup>40</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 103.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 133.

<sup>42</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 8.

<sup>43</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 107.

<sup>44</sup> srov. L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 85.

kterých mívaly rozpraskanou kůži a ekzémy. Také měli často až bolestivě okousané nehty, což může být známkou nějaké neurozy. Některé z nich měly i vši. Tyto děti byly v zimě nedostatečně oblečené, často nosily bundy pro dospělé. Jednou jsem se setkala s dívkou, která se při sáňkování pomočila. Šla jsem s ní domů, aby se převlékla a doma vyplynulo, že nemá jiné spodní prádlo než dámské kalhotky které měla na sobě.

Samozřejmě se nedají z jednoho zážitku vyvozovat závěry, ale chtěla jsem svou zkušenost zmínit, protože i ta je součástí reality.

## 2. 4. Jazyk

Jazyk bývá reprezentačním znakem každého národa, u Romů se hovoří o jazyce romském.

Je všeobecně známo, že v rodinách cizinců, kde rodiče neznají jazyk hostitelského národa se doporučuje mluvit na děti doma mateřským jazykem. Důvodem je, aby se děti neučily špatné variantě nového jazyka od svých rodičů, ale oficiální verzi jazyka ve školách. V romských rodinách, tedy rodinách kde se by se dalo předpokládat, že se mluví romštinou a tedy ne jazykem většinové společnosti tato metoda není tak snadná. Většina romského obyvatelstva již nehovoří romským jazykem, ale etnolektem nejčastěji tvořeným romsko-českým základem s příměsí slovenštiny nebo maďarštiny.

Romský jazyk během putování Romů z Indie se obohacoval o počet slov podle délky setrvání v určitých zemích. „*Po r. 1945 jazyk českých a německých Romů, kteří byli za nacistické okupace téměř vyhubeni, upadl v zapomenutí a byl nahrazen romštinou nových romských přistěhovalců, kteří přišli na český venkov a především do českých průmyslových měst jako kočovní Romové z Balkánu nebo jako usedlí a polousedlí Romové z různých částí Slovenska, zejména východního.*“<sup>45</sup>

Kodifikací východoslovenské romštiny vznikl oficiální romský jazyk, kterému se učí romisté, je užíván při tvorbě romských učebnic, v romských časopisech jako např. *Romano vod'i*, *Romano kurko*, v rozhlasovém pořadu *O Roma vakeren* v internetové romské televizi *Romea.TV* a je také užíván při reprezentativních romských událostech.

Ale „*Jaký jazyk se uplatňuje při komunikaci Romů s Čechy? Čeština. Snad každá etnická minorita na světě je nucená s majoritní populací komunikovat v jejím*

---

<sup>45</sup> C. Nečas, *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 48.

*jazyce. Až na jednotlivé, výjimečné, lokálně omezené situace. Pokud etnické minority neztratily svůj jazyk, pak jsou bilingvní. Sociální bilingvismus, to je dvojjazyčnost kolektivní; dvojjazyčnost etnické pospolitosti má oproti individuálnímu bilingvistu řadu specifických zvláštností, jimiž se zabývá množství sociolingvistů.*“<sup>46</sup>

*„U bilingvistu Romů v českých zemích se tak vyhranilo několik typů, které se týkají různých variant: u nejstarších (Romů) z nich dominuje romština, střední je vyvážená a užívá přibližně stejně často romštiny i etnolektu, u nejmladších převládá etnolekt.*“<sup>47</sup>

V dnešním světě, kdy se stále objevuje něco nového je také nutná adekvátní reakce lexikologie při tvorbě neologismů. Problém s tímto překotným tempem má i český jazyk, který přejímá anglicismy a co teprve jazyk romský, který nepokrývá ani slovní zásobu jazyka českého. To je častým argumentem pro nevhodnost využití romského jazyka ve školách. Romština nemá dostatečnou slovní zásobu, které by odpovídala slovní zásobě užívané při výuce. Romština je svým charakterem spíše jazykem poetickým.

Zajímavé bylo zjištění na Slovensku, zda by si Romové přáli vzdělávání svých dětí v romském jazyce. *„Podľa výskumu Štatistického ústavu Slovenskej republiky z roku 1994 iba 11 % rómskych občanov sa domnieva, že všetky predmety v škole by sa mali vyučovať v rómčine, 33 % uvádza, že len niektoré predmety a 45 % nechcelo, aby sa vyučovalo v rómčine.*“<sup>48</sup>

V předválečné společnosti *„romština plně dostačovala k bohaté komunikaci mezi členy pospolitosti. Ale protože nikdo z nich nebyl ani lékař, ani hvězdář, ani inženýr, ani správní úředník, pošmistr, ministr, šlechtic nebo romský Baťa, nebylo potřeba, aby v romštině vznikly výrazy a termíny z astronomie, administrativy, tělovýchovy. Ba ani sloni, lvi, nebo nosorožci se nemuseli oblékat do romských slov, protože přece jen nepřicházeli tak často na přetřes – ba nepřicházeli navštívit romské rodiny ani v obrázkových knížkách pro děti. Gádžovsky psané knížky se*

---

<sup>46</sup> M. Hübschmannová, *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. Pedagogická fakulta UP Olomouc, Olomouc 1993, s. 66.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>48</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 75.

*nekupovaly, romské nebyly, a Romové si vystačili s obrazy, které v jejich fantazii vzbuzovaly písně, pohádky, orální tvorba.*<sup>49</sup>

V období komunistického režimu nebyli Romové uznáváni jako národnostní menšina, a proto užívání romského jazyka bylo potlačováno. Ve školách se zásadně trvalo pouze na jazyce českém a užívání romského jazyka bylo mezi romskými dětmi i o přestávkách hodnoceno negativně. Podobný tlak byl vyvíjen i na dospělé Romy ve veřejném životě.

*„Po dlouhá léta se nerozvíjel (myšleno tím období komunismu) romský jazyk, u dnešní mladé generace už dokonce mizí jeho základní znalost, dnešní dospělá generace hovoří primitivním etnolektem (smíšenina češtiny, slovenštiny a chudé romské slovní zásoby). Vinou nedokončené školní docházky a špatného vyučovacího systému však většina Romů neovládá dobře ani češtinu či slovenštinu.*<sup>50</sup>

Ze své vlastní zkušenosti vím, že děti se kterými jsem se setkávala romštinu neovládaly. Při doučování romských dětí (4. a 5. třída) jsem zkoušela jejich znalost romského jazyka tím, že jsem jim dávala číst krátké články v romštině a pak jsem je chtěla přeložit nebo převyprávět v češtině. Pro sebe jsem měla k dispozici český překlad. Děti v převážné většině nerozuměly textům ani v hrubém nárysu.

Romský jazyk vedle dalších specifických rysů má pouze dva rody (mužský, ženský) na rozdíl od jazyka českého.<sup>51</sup>

Oproti jiným jazykům má romština omezenou slovní zásobu, která by nepokryla výrazy z fyziky, chemie, biologie atd. Proto je spíše reálné učit ve školách romštinu, než učit v romštině.<sup>52</sup>

*„Romština nemá ekvivalent k českému „prosím“. Spojení „prosím, sedněte si“ se nedá doslovně do romštiny přeložit. Překládá se bez slova prosím. Pokud Rom někoho o něco žádá, svoji žádost formuluje do věty: „Paní učitelko, buďte tak hodná a udělejte to a to.“ Často tam chybí právě slovo prosím. Proto se může zdát, že Romové jsou málo zdvořilí a málo prosí.*<sup>53</sup>

---

<sup>49</sup> M. Hübschmannová, *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. Pedagogická fakulta UP Olomouc, Olomouc 1993, s. 93.

<sup>50</sup> N. Pavelčíková, *Některé aspekty současné struktury romského obyvatelstva Českých zemí ve světle historického vývoje po roce 1945*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, s. 261.

<sup>51</sup> srov. L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 76 – 77.

<sup>52</sup> srov. Tamtéž, s. 77.

<sup>53</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 29 – 30.



## 2. 5. Hodnoty, normy, pravidla

Jádro každé společnosti, které udržuje chod, bývá tvořeno respektovanými hodnotami, normami a pravidly, stanovenými danou společností.

*„Nejdůležitější hodnotou je romipen, romství, nepsaný zákon, který v sobě zahrnuje všechny hodnoty, které Romové cítí (např. romská snaha o udržení rodu, solidarita, úcta ke starým, láska k dětem nebo úsilí o mravopověstnost).“<sup>54</sup>*

Romská pravidla byla dříve mnohem striktnější než pravidla naší české společnosti. Zahrnovala rituální čistotu – žužipen, která se týkala přípravy jídla, vyhazování zbytků jídla, praní prádla zvláště mužského a ženského atd.

Dohlížení na chod a dodržování pravidel měl v romské komunitě vajda (stařešina), který se těšil veliké úctě. V období komunistické vlády, kdy nejčastěji mladí Romové odcházeli z romských slovenských osad za prací do Čech, se tato vazba na morální svědomí v podobě vajdy a komunity zpřetrhala. Mladé romské páry se ocitly sami obklopeni jiným národem, ve kterém nepanovala tak přísná pravidla. Bez „dohledu“ vajdy, ostatních členů komunity a vlivem jiné společnosti se pravidla postupně rozvolňovala. V dnešní době, nejsou romská pravidla již tak zřetelná. Stále však platí rozdělení na kasty a s tím striktní odmítání členů „nižších“ kast, velká pohostinnost a také romská soudržnost. O níž vypovídá například pořekadlo: *„Rom Romeha, gadžo gadžeha – Rom s Romem, gádžo s gádžem.“<sup>55</sup>*

Soudržnost může být také dána obecně nízkým sebevědomím Romů a jejich nejistotou v prostředí majoritní společnosti mimo místo komunity jako úřady, banky, obchody, ale i ulice atd. Vidět na ulici samotného Roma nebývá častým zvykem. Bývá to dáno nejen vnitřní nejistotou v „cizím“ prostředí, ale také obecnou představou Romů, že Rom, který je sám, byl zřejmě vyloučen za nějaký přestupek ze své komunity.

Romové necítí identitu jako jedinci, ale jako společenství, jde o tzv. skupinovou identitu, která vyplývá z minulosti. V minulosti u romských komunit neexistovalo soukromí. *„V těchto komunitách byli lidé zvyklí na velmi těsný fyzický kontakt a na vzájemnou odkázanost jednoho na druhém.“<sup>56</sup>*

---

<sup>54</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 119.

<sup>55</sup> M. Hübschmannová, *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. Pedagogická fakulta UP Olomouc, Olomouc 1993, s. 20.

<sup>56</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 124.

Vše se společně řešilo a vše se také společně sdílelo. Jak materiální (jídlo, oblečení), tak i abstraktní (radost, žal).

Když Rom něco chce, použije výraz *de man – dej mi*. V romštině není výraz pro půjči mi. Dříve když jedna romská rodina neměla jídlo, tak zašla ke druhé s tím, že později to mohlo být třeba naopak. Nikdo neměl nic a tím měli všichni stejně. To může být důvodem, proč se romské rodiny, které nabývali jmění odstěhovali z romských komunit.

Komunita je stále důležitou hodnotou v životě většiny Romů. V dnešní době to bývají komunity vzniklé spíše společenskou marginalizací Romů, kterou vznikají již zmiňovaná sídlištní ghetta. Bohužel tyto komunity již nejsou komunitami v dřívějším smyslu, totiž není zde sociální kontrola prováděná skrze vajdu, která dříve udávala chod celé komunity. Členové těchto nuceně vzniklých komunit často ani nejsou z jedné kasty. A tím mohou vznikat problémy i mezi Romy samotnými. Je zde sice dán přesný status každé rodiny či jednotlivého člena a je zde stále soudržnost k opozici tvořené většinovou společností, ale uvnitř bývají nepokoje. Tato chyba – nerespektování romského kastovního systému se již v minulosti objevila. Bylo to necitlivé rozptýlení česko-slovenského romského obyvatelstva.

*„Komunistický režim se svou dvojakou politikou, tj. asimilací a rozptýlením Romů do průmyslových a pohraničních oblastí a štědrými finančními injekcemi dostal Romy do podmínek, na které nebyli připraveni. Režim jim vzal jejich „přirozené“ prostředí, lépe: prostředí na něž byli zvyklí, byť se jednalo o prostředí extrémní chudoby. V nových podmínkách byly jednotlivé kmeny (vesnice) promíchány, nebylo možné zachovat sociální kontrolu, statuty jednotlivých komunit.“<sup>57</sup>*

Role muže a ženy je u Romů jasně oddělená. Muž, hlava rodiny má vždy vyšší společenské postavení. Pokud se něco řeší, je to on, kdo navenek zastupuje rodinu. Často jsou muži také více gramotní díky novinám, jednáním na úřadech, poštách apod. Romské ženy většinou nečtou a na úřady s nimi často chodí muži. Jeden rys romské partnerské lásky je ve srovnání s postoji majoritní společnosti odlišný. Podle Romů muž, který občas neuhodí svou ženu, jako by ji nemiloval. Samozřejmě s mírou. V minulosti romská žena, která byla svým druhem příliš bita,

---

<sup>57</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 123.

mohla o svém žalu zpívat na veřejnosti a vajda se členy komunity mohli jejího muže potrestat. To ale býval extrém, který byl pro muže potupou. Postavení ženy bylo také znázorňováno při odstupu během chůze. Žena šla vždy několik kroků za svým mužem. Toto můžeme i dnes vyzorovat u olašských Romů.

Také romská svatba (bijan), pohřeb a další jiné důležité situace v životě jedince či celé komunity mají svá pravidla vycházející z dávných tradic. V dnešní době se romské tradice pomalu vytrácejí ze života Romů.

Ráda bych v závěru této kapitoly zmínila optimistický názor, že fenomén sociálně znevýhodněného prostředí Romů je historicky determinovaný, z čehož vyplývá, že není věčný a do budoucna je ovlivnitelný.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> srov. V. Kusin, K. Vanková, E. Odlerová, *Identita v procese socializácie a personalizácie rómskeho etnika*. Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, s. 59.

### 3. HISTORIE ROMŮ

Indíra Ghándí říká, že: „*Historie je nejlepší učitelkou s obzvlášť nepozornými žáky.*“<sup>59</sup> V tomto citátu je obsažena moudrá myšlenka o možnosti poučení se z minulosti, jen by bylo třeba nebýt tak „nepozornými“ žáky. Vždyť kde jinde bychom měli získat lepší poučení pro budoucnost když ne v minulosti?

Následující vybrané informace se týkají hlavně života Romů na našem území a myslím, že je nutné zmínit postoje, jaké zaujímala v historii většinová společnost k Romům. Je smutné zjištění, že až rok 1989 přinesl Romům svobodu v pravém slova smyslu. S ní ale také přibyla samostatnost, na kterou po 40 letech diktatury komunistické vlády rozhodně nebyli připraveni. Je důležité znát alespoň část historie této menšiny, o které práce pojednává.

Pro srovnání zde uvádím v opozici ke svému názoru zajímavý názor Mgr. I.Pape romské pedagožky. „*Současní Romové nemají k Indii žádný citový vztah a Indie samotná je pro nás stejně tak mentálně vzdálenou zemí, jako je i pro většinu českého obyvatelstva. Historie Romů, která souvisí s opuštěním původní země až po dobu usídlení v Evropě a zapuštění kořenů, je jakousi „ztracenou historií“. Souvisí to jistě i s naprostou absencí písemného svědectví. Je to dáno tím, že Romové nikdy nepsali. Pokud jsou v kronikách a starých listinách nějaké zmínky o Romech, jejich autoři jsou vždycky příslušníky jiných národů. Samotní Romové o sobě písemné svědectví nezanechali. O své minulosti jsme se ještě donedávna dozvídali jenom z vyprávění rodičů a prarodičů. Přestože to byla vyprávění zajímavá, byla omezena pamětí vypravěčů, jejich schopností nebo tendencí fabulovat.*“<sup>60</sup>

Někteří z odborníků na romskou problematiku považují za důležité brát v úvahu, odkud Romové pochází, neboť to může být vysvětlením pro jejich někdy odlišné chování. Zde lze najít paralelu mezi způsoby chování Romů a Indů (například děkování, pojetí času), které se liší od našeho evropského pojetí, a proto se nám tedy může někdy jevit jako podivné. Samozřejmě se na jejich dlouhé cestě ze své pravlasti jejich kultura obohacovala o prvky kultur, se kterými se setkávali, ale prajádro jejich romství je spjata s tradicemi původní vlasti. Tudíž je důležité k tomuto faktu přihlížet.

V minulosti Romů můžeme najít podobné prvky s jejich současným jednáním. Už při jejich prvním usazování na základě rozhodnutí Josefa II. z roku

<sup>59</sup> <http://citaty.kukulich.net/temata/historie>, 8. 3. 2008.

<sup>60</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 9.

1784 jsou patrné snahy romského obyvatelstva o napodobování způsobu života svého okolí z důvodu splynutí s ním. Zřejmě v tomto způsobu asimilace viděli svou možnost, jak se začlenit do dané společnosti. Také série represí a teroru, která je předtím v minulosti pronásledovala z důvodu nepřijatelného chování pro společnost, měla jistě svůj podíl na tomto rozhodnutí.

Až v průběhu své práce jsem si uvědomila, že sociálně slabá část romského obyvatelstva, na kterou se moje práce zaměřuje a která se jeví společnosti svým chováním jako nepřijatelná, možná hledá svou možnost začlenění v přijetí české národnosti na místo své původní romské.

Následující část této kapitoly je tvořena citacemi a parafrázemi z knihy *Romové v České republice včera a dnes* odborníka na romskou historii C. Nečase. Důvodem proč jsem čerpala pouze z jednoho zdroje ten, že v této kapitole nejde o polemiku nad historií, ale o stručné seznámení s ní.

*„Romové netvořili ve své indické pravlasti homogenní společenství. V době, kdy opouštěli Indii, náleželi k nejnižším sociálním vrstvám, které se od sebe lišily svou ekonomickou úlohou a profesním zařazením.“<sup>61</sup> Do Evropy přicházeli Romové v mnoha vlnách, které proudily dvěma základními směry: hlavní, početný a dlouhotrvající proud se prodíral od 10. stol. na Balkánský poloostrov. Vedlejší a početně slabší proud přešel přes severoafrické pobřeží a už v 9. stol. se objevil na Pyrenejském poloostrově.<sup>62</sup> „Usazovali se zejména kováři a muzikanti. Kovářství bylo v hospodářsky vyvinutých a cechovně dosud neproorganizovaných balkánských zemích užitečné a žádané.“<sup>63</sup> V důsledku populačních přírůstků se při stejném způsobu obživy stávalo náročné uživit tolik osob, a proto docházelo k segmentaci na dvě i více částí, z nichž pouze jedna zůstávala v původním areálu. Ostatní hledaly existenční možnosti v teritoriálně blízkém sousedství.<sup>64</sup>*

*„Z počátku byly romské skupiny při svých průchodech českými zeměmi vcelku trpěny a v některých městech dostávaly i peněžité dary a využívaly souhlasu ke krátkodobému přechodnému ubytování. Nepřekonatelné překážky zapojit se do okolní společenské struktury vyvolávaly však proti nim nevoli, která v průběhu 16. stol. sílila a vedla ke vzniku pověstí o vyzvědačství, žhářství a jiných*

---

<sup>61</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 11.

<sup>62</sup> srov. Tamtéž, s. 12.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>64</sup> srov. Tamtéž, s. 13.

*škůdcovských službách Romů ve prospěch nepřátel křesťanského světa – Turků. Panovník a po něm i zemské sněmy a nejvyšší úředníci začali proto vydávat a respektovat nařízení, která romským skupinám zakazovala vstupovat do země a v případě vypátrání nebo dopadení je přikazovala k okamžitému vyhoštění. Přesto zůstávala u nás v této době celková situace pro Romy relativně snesitelnější než na teritoriu ostatních států.“<sup>65</sup> Od konce 17. stol. a v první čtvrtině 18. stol. vyšla série císařských nařízení, jimiž byli Romové postaveni mimo zákon. Leopold I. je patentem r. 1697 vyhlásil za Vogelfrey, takže muže směl kdokoliv zastřelit jako ptáky, zatímco ženám a mladíkům se přikazovalo uřezat nos nebo uši. Takto zohavené je vyháněli za hranice země, respektive města.<sup>66</sup> Důvodem k postihům nebyla etnická příslušnost, nýbrž způsob života, který se vymykal kontrole mocenského aparátu a delikty jako drobné krádeže, polní a lesní puch, žebrota, které byly doménou žen a dětí, ale také věštění, hádání z ruky, poskytování léčivých bylin, při čemž hrozilo ženám obvinění z čarodějnitví.<sup>67</sup> „Protiromské výnosy považovaly děti do 14 let za vhodné k převýchově a k asimilaci. Proto je jurisdikce odebírala matkám a umísťovala do venkovských rodin nebo městských špitálů, kde měly být vychovány v katolické víře a vedeny k pracovním návykům.“<sup>68</sup> „Na základě rozhodnutí Josefa II. z r. 1784 měly být rodiny dosud neusazených moravských Romů postupně rozmístěny na majetku tzv. náboženského fondu, dle možnosti v bezprostřední blízkosti patrimoniálních a farních úřadů.“<sup>69</sup> Obyvatelstvo trpělo Romy na katastrofách svých obcí s neochotou, neboť z jejich přítomnosti hrozila vždy určitá škoda polnímu i lesnímu hospodaření.<sup>70</sup> „Kovářství podobně jako obchod s koňmi nebo různé druhy překupnictví, hudební činnosti, komediantství atd. byly vázány na pravidelný územní pohyb a nesnášely se s násilným usazováním tolerovaných a regulovaných Romů. Vlivem postupující a stále se prohlubující pauperizace a stejně i v důsledku absolutní neschopnosti konkurovat svými výrobky levné produkci manufakturních dílen a drobných průmyslových závodů nestačili romští kováři uživit svým řemeslem rodinu a musili zajišťovat její existenci stále častějšími přídatnými zdroji obživy, které nacházeli v jiných tradičních romských profesích, častěji však v nekvalifikované, nádenické a nepravidelné práci nebo*

---

<sup>65</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 62.

<sup>66</sup> srov. Tamtéž, s. 65.

<sup>67</sup> srov. Tamtéž, s. 18.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>70</sup> srov. Tamtéž, s. 23.

v příležitostných a sezónních službách, popřípadě i v almužnictví, žebrotě, v polním a lesním pychu, v drobných krádežích a v dalších formách příživnictví.<sup>71</sup> Změna, během které byli kdysi dominující kováři postupně vytlačováni nádeníky a příležitostnými posluhy, napomáhala začleňovat romskou populaci do hospodářského a sociálního kontextu. V závislosti na poskytování bytí i nekvalifikovaných a nepravidelných prací a služeb svému sousedskému okolí začali Romové zvolna překonávat někdejší izolaci a nesměle se přizpůsobovat majoritní společnosti i v několika málo sférách rodinných vztahů a vzdělání.<sup>72</sup> Někteří usazovaní a všichni usazující se Romové se přibližovali a napodobovali neromské okolí i způsobem svého oblékání i bydlení. Domky se zpravidla seskupovaly a tím vyrůstaly tzv. cikánské tábory. Z nich byly počtem obyvatelstva největší tábory v Brně-Černovicích, Strážnici, Oslavanech, Bohusoudově, Bojkovicích, Svatobořicích aj.<sup>73</sup> Některé skupiny putovali pěšky a tábořili v přenosných stanech, jiné – a těch byla většina – uskutečňovaly pohyb ve zchátralých maringotkách nebo v typických vozech, pokrytých vetšými plachtami.<sup>74</sup> „*Kočovnictví bylo spojeno s tradičními romskými profesemi, zejména s kovářstvím a provozováním hudební činnosti, které však v moderní industriální a občanské společnosti přestaly plnit svou původní ekonomickou a sociální funkci. Mimo to byl kočovný způsob života vázán i na různé formy překupnictví a vykonávaných prací a služeb, které přežívaly déle než tradiční romské profese. V překupnictví zaujímal zcela výjimečné postavení obchod s koňmi, který ve spojení s lichvou a s různými podvody mohl být zdrojem i relativně značného bohatství. Většinou však romští překupníci obchodovali s levným zbožím, které buď sami vyráběli (kotle, koryta, štětky, sítě, pometla) nebo je kupovali a s nepatrným ziskem dále prodávali (keramika, řemeny, biče, zelenina, drůbež, staré hadry).*“<sup>75</sup> S výjimkou lichvářského obchodu s koňmi poskytovaly překupnictví a uvedené zvláštní práce a služby minimum prostředků k existenci, a proto byly doplňovány a někdy často i nahrazovány nelegálními zdroji obživy (krádeže, žebrota, vykládání karet, hádání z ruky, zaříkání ohně a různé magické úkony). Za těchto okolností přestával být územní pohyb kočovnictvím a přeměňoval

---

<sup>71</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 23.

<sup>72</sup> srov. Tamtéž, s. 23.

<sup>73</sup> srov. Tamtéž, s. 24.

<sup>74</sup> srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 27.

se v potulku.<sup>76</sup> Po rakousko-uherském vyrovnání, kdy v rámci monarchie vznikly dva víceméně samostatné státní celky, byla vydána série protiromských vládních nařízení. Zdůrazňovalo se v nich, že kočovné a potulné subetnicity a dokonce i romské etnikum jako celek terorizovalo ostatní občany a ohrožovalo jejich osobní bezpečnost a majetek.<sup>77</sup> „Výnos tvořilo celkem 14 článků, které se týkaly zadržování a vyhošťování Romů cizí státní příslušnosti, dále kočovných a potulných Romů, jejich postrku, trestání a zajišťování a konečně všech domácích Romů, zvláště vydávání jejich platných dokladů a součinnosti úřadů při potírání tzv. cikánského zlořádu.“<sup>78</sup>

První republika byla demokratickým státním útvarem, přesto však došlo i v jejím právním systému k určitému posunu směrem ke konzervatismu a byl přijat zákon o potulných Cikánech a jeho prováděcí nařízení.<sup>79</sup> Účelem připravovaného zákonného opatření bylo zakázat kočování a potulku všem kočovníkům a tulákům, kteří měli být všichni v určený den konfinováni, tj. jejich pobyt se měl soustředit na konkrétní místa, aby se dala přesně zjistit jejich státní příslušnost, domovská obec a zdroje obživy a aby mohl být sejmuto otisk ukazováčku jejich pravé ruky. Po konfinaci se měly osoby cizí státní příslušnosti vyhostit z území republiky, osoby trpící nakažlivými chorobami nebo nezpůsobilé práce bylo třeba dodat do nemocnic a starobinců, osoby bez práce a stálého bydliště měly být soustředěny v donucovacích pracovnách a jejich děti v sirotčincích. Všem osobám mohly být vydány občanské legitimace s daktyloskopickými otisky prstů. Opustit místo svého pobytu mohli jen se souhlasem příslušných politických a policejních úřadů.<sup>80</sup> Za účelem evidence, resp. vyhošťování byl v době od 1. června 1928 do 15. srpna 1929 nařízen ministerstvem vnitra na celém československém území soupis kočovných a potulných Romů. Celkem bylo sepsáno asi 36 000 osob, kterým byla vyhotovena daktyloskopická karta a vydána cikánská legitimace. Nařízení o soupisu patřilo k mimořádným opatřením. Z evidenčních ohledů bylo oprávněné, nemělo se však uskutečňovat policejními metodami, jimiž se jenom dále prohlubovala společenská izolace romské populace.<sup>81</sup> Po dobu takového zjišťování byli povinni se denně hlásit u bezpečnostních úřadů. K dodržení tohoto příkazu jim byly odnímány

---

<sup>76</sup> srov. Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 27.

<sup>77</sup> srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 27 – 28.

<sup>79</sup> srov. Tamtéž, s. 29.

<sup>80</sup> srov. Tamtéž, s. 29.

<sup>81</sup> srov. Tamtéž, s. 32.



průkazy nebo i část movitého majetku.<sup>82</sup> „Každý držitel cikánské legitimace byl povinen nosit tento průkaz stále u sebe a na požádání jej předkládat státním úřadům politickým a policejním, četnictvu, obecním úřadům, přísežné lesní, polní a rybářské strážci ap.“<sup>83</sup> Druhou zákonem zaváděnou novinkou po bavorském vzoru byl kočovnický list, který představoval v podstatě povolení ke kočování. Musili jej mít všichni Romové, kteří kočovali ve skupinách nebo jednotlivě, ale s vozidly, resp. se zvířaty určenými k tahu nebo k nošení nákladů.<sup>84</sup> „Kočovat a tábořit v tzv. tlupách zákon absolutně zakazoval, neboť tvoření takových seskupení prý obzvlášť ohrožovalo veřejnou bezpečnost.“<sup>85</sup> Zákon se pokoušel preventivně čelit kočování a tuláctví i odnímáním dětí romským rodičům. V původním návrhu se stanovilo, že děti mladší 18 let mohou být kočovným a potulným Romům odebrány, když „tito nemohou pro svůj potulný způsob života o ně pečovat a dáti jim řádnou výchovu“. Při parlamentním projednávání byla však slova o potulném způsobu života navržena k vynechání, čímž nabylo ustanovení širšího dosahu.<sup>86</sup> Odňaté děti měly být předány do péče řádných rodin nebo do různých výchovných ústavů.<sup>87</sup> Máme-li zhodnotit zákon o potulných Cikánech z r. 1927 (14. července), musíme si zodpovědět otázku, jaké místo zaujímá v evropském a československém zákonodárství. Z širšího evropského hlediska nesměřovala do poloviny 20. let našeho století žádná legislativní opatření výlučně proti Romům, nýbrž jenom všeobecně proti tuláctví a proti kočovnému způsobu života. První singulární protiromské zákony byly vydány teprve v Bavorsku a v Československé republice.<sup>88</sup> „Z užšího domácího hlediska byl pak zákon o potulných Cikánech prvním výjimečným zákonem. Jeho ustanovení, která se dostávala do rozporu s ústavně zaručenou rovnoprávností občanů, byla převážně kárného rázu.“<sup>89</sup>

Zlomovým okamžikem byl pro romskou populaci nástup A. Hitlera k moci v sousedním nacistickém Německu. „Východiskem protiromských opatření v nacistickém Německu a později i v jednotlivých okupovaných zemích bylo nařízení říšského prezidenta z 28. února 1933 „o ochraně lidu a státu“. Z něho vycházela všechna další úřední rozhodnutí, která apriorně zařazovala Romy mezi příslušníky

---

<sup>82</sup> srov. Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 32.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 32.

<sup>84</sup> srov. Tamtéž, s. 32.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 33.

<sup>86</sup> srov. Tamtéž, s. 33.

<sup>87</sup> srov. Tamtéž, s. 33.

<sup>88</sup> srov. Tamtéž, s. 33.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 33.

tzv. ničemné populace (*Gaunerpopulation*).“<sup>90</sup> Útěky celých rodin i jednotlivců z nacistického Německa a z okupovaných rakouských oblastí do Československa, ze Sudet do pomnichovské republiky a z tzv. slovenského státu do protektorátu měl za následek zvýšení počtu romské populace nás.<sup>91</sup> „*Výnosem z 30. listopadu 1939 uložilo protektorátní ministerstvo vnitra okresním a policejním úřadům vyzvat kočovné Romy, aby se do dvou měsíců trvale usadili a zanechali dosavadního způsobu svého života.*“<sup>92</sup> Podle vládních nařízení z 2. března a 28. dubna 1939 se měly zřídit kárné pracovní tábory pro všechny osoby starší 18 let, které se vyhýbaly práci a nemohly prokázat, že si řádným způsobem zajišťovaly obživu. Zařízení byla uvedena do provozu v Čechách v obci Lety (okr. Písek) a na Moravě v obci Hodonín (okr. Blansko).<sup>93</sup> Na základě nařízení o preventivním potírání zločinnosti z 9. března 1942, které bylo doslovnou kopií obdobného říšského výnosu, zavedla protektorátní vláda policejní preventivní vazbu. Do vazby mohli být vzati vedle zločinců z povolání i ti, kteří „ohrožovali veřejnost svým asociálním chováním“. Mezi asociály byli výslovně uvedeni Romové a osoby žijící „po cikánsku“, jimž se zakazovalo opouštět úředně přikázaná místa.<sup>94</sup> Transporty asociálů do osvětimského koncentračního tábora byly vypravovány na rozkaz německé kriminální policie v Praze. Většina osob byla však do transportů zařazována po předchozích pobytech v protektorátních sběrných, popřípadě cikánských táborech.<sup>95</sup> Dne 10. července 1942 nařídil generální velitel protektorátní policie provést soupis veškeré romské populace a vymezil v chystané akci pravomoc a odpovědnost jednotlivých orgánů.<sup>96</sup> Romskou populaci rozdělily četnické pátrací stanice a oddělení kriminální policie už v den soupisu na dvě části.<sup>97</sup> Do menší části byli zařazeni Romové, vzati do policejní preventivní vazby nebo s předpoklady pro uvalení této vazby, podobně jako Romové bez zaměstnání. Všechny tyto osoby byly s okamžitou platností i se svými rodinnými příslušníky dodány do zřízených protektorátních cikánských táborů. Větší část Romů, kteří měli stálou práci, zůstala se svými rodinami prozatím na svobodě. Občanské průkazy byly těmto osobám „z rasově-biologického hlediska“ odebrány a nahrazeny cikánskými legitimacemi. Současně jim byla udělena výstraha, že pokud

---

<sup>90</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 34.

<sup>91</sup> srov. Tamtéž, s. 34.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>93</sup> srov. Tamtéž, s. 34.

<sup>94</sup> srov. Tamtéž, s. 35.

<sup>95</sup> srov. Tamtéž, s. 35.

<sup>96</sup> srov. Tamtéž, s. 35.

<sup>97</sup> srov. Tamtéž, s. 36.

by přerušily zaměstnání a projevily nechuť k práci, opustily místa svého pobytu nebo se nepostaraly, aby jejich rodinní příslušníci vedli pořádaný život. bude na ně ihned uvalena policejní preventivní vazba. Klid kolem této větší části Romů byl jenom zdánlivý. V naprosté tichosti se vykonaly urychlené přípravy k hromadným deportacím této populace do osvětimského cikánského tábora.<sup>98</sup> „*Celkem pocházelo podle táborové evidence z českých zemí 5 467 Romů. K tomuto počtu je však třeba připočítat vězně a vězenkyně, jejichž příslušnost neumožňují evidenční knihy mužů a žen identifikovat, jakož i dětí, které se v táborech narodily českým matkám. Konečné číslo bude proto vyšší a podle odhadu přesahuje asi počet 5 600 vězňenských mužů, žen a dětí z protektorátu, Sudet a z okupovaného českého pohraničí.*“<sup>99</sup>

Po druhé světové válce přestali původní čeští Romové fakticky existovat, poněvadž byli odvezeni z území protektorátu a Sudet do koncentračních táborů a tam téměř všichni zahynuli.<sup>100</sup> Naši romští současníci jsou tedy obyvateli, kteří k nám přišli buď jako kočovní Romové přes Rumunsko a Maďarsko z Balkánu nebo jako usedlí a polousedlí Romové z velkých koncentrací na Slovensku, zejména jeho východní části.<sup>101</sup> První poválečný soupis romské populace r. 1947 evidoval v českých zemích 16 752 osob, z nichž se nacházela čtvrtina v pásmu 30 km od hranic. Zjištěný počet však zřejmě podceňoval skutečný stav pro úniky Romů před kriminálními policejními úřady, které tento soupis prováděly. Uvážíme-li, že pro rok 1945 se odhadovalo pouze 1 000 původních romských obyvatel, pak migrační přesun probíhal velmi rychle a vpravdě hromadným způsobem a vedl k disperzi slovenských migrantů převážně v městském prostředí českého pohraničí a v českých průmyslových aglomeracích.<sup>102</sup> Nová romská populace se v českých zemích začala uplatňovat spíše v nezemědělských profesích, které spočívaly na manuální a pomocné práci a nevyžadovaly žádné vzdělání ani kvalifikaci.<sup>103</sup> „*Mnohonásobné zvýšení zaměstnanosti mužů a v menší míře také žen vedlo k postupnému potlačování chudoby. Zlepšovala se úroveň bydlení, zejména rodin žijících ve městech. Poprvé ve své historii se stávaly jednotlivé věkové kategorie uživateli zdravotní péče včetně prevence, což se projevilo jak snižováním kojenecké úmrtnosti, tak i prodlužováním*

---

<sup>98</sup> srov. Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 36.

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 41.

<sup>100</sup> srov. Tamtéž, s. 45.

<sup>101</sup> srov. Tamtéž, s. 45.

<sup>102</sup> srov. Tamtéž, s. 45.

<sup>103</sup> srov. Tamtéž, s. 49.

*průměrného věku.*<sup>104</sup> Romové ale nepěstovali svou identitu. Svůj relativní sociální i životní rozvoj začali brát za jakousi samozřejmost, kterou jim takřka automaticky a bez většího jejich vlastního přičinění zajišťoval stát. Podporování v těchto postojích skutečností, že jejich rodiče a prarodiče žili kdysi mimo společnost a jenom příležitostně a sporadicky se podíleli na společenské výrobě, vytvářeli si komplikovaný vnitřní vztah k práci, k bydlení i k různým institutům sociálního zabezpečení.<sup>105</sup> Vedle problematické pracovní morálky a neschopnosti setrvat delší dobu na jednom pracovišti si zvykli na to, že mohou bezstarostným způsobem nakládat se svým zaměstnáním a mít na ně nereálné požadavky. Všichni věděli o nutném počtu odpracovaných hodin v měsíci, který vytvářel nárok na přiznání rodinných příplatků, mnozí využívali zhoršeného zdravotního stavu a nízké kvalifikovanosti k žádostem o předčasné přiznání invalidity, někteří odevzdávali své děti do kojeneckých ústavů a dětských domovů. Mezi romskými rodinami bylo mnoho takových, které devastovaly bytový fond a neplatily nájemné. Při onemocnění bývali nedisciplinovanými pacienty, vyhýbali se pravidelným vyšetřením, hospitalizaci a déletrvající léčbě.<sup>106</sup> Totalitní režim nepřístupoval k romské problematice v její komplexnosti: zaměřoval se téměř výhradně na jeho sociálně-ekonomickou stránku, nerespektoval stránku sociálně-politickou a sociálně-psychickou a zcela ignoroval stránku etnokulturní.<sup>107</sup> Ústřední výbor KSČ přijal 8. dubna 1958 usnesení „O práci mezi cikánským obyvatelstvem“, jehož výchozím bodem byla likvidace kočovného způsobu života. Pokusy pokládat romské společenství za národnost byly jednoznačně zamítnuty. V intencích stranického usnesení byl pak v Národním shromáždění schválen zákon č. 74/1958 Sb. Ze 17. října 1958 o trvalém usídlení kočujících osob, který zakazoval kočování a současně ukládal státním orgánům povinnost zabezpečit kočovníkům zaměstnání a ubytování. Text zákona byl v rozporu s ústavou, neboť porušoval základní práva svobody pobytu a pohybu. Současně představoval násilný postup proti Romům, neboť jim bránil pěstovat vlastní identitu.<sup>108</sup> „V r. 1967 a 1968 se mezi českými zeměmi a Slovenskem vyměnilo 3 457 Romů a z tohoto počtu se přistěhovalo do českých zemí 2 258 osob a na Slovensko 1 199 osob. Převládalo tedy stěhování

---

<sup>104</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 49.

<sup>105</sup> srov. Tamtéž, s. 49.

<sup>106</sup> srov. Tamtéž, s. 49.

<sup>107</sup> srov. Tamtéž, s. 56.

<sup>108</sup> srov. Tamtéž, s. 57.

z východu na západ, i když ani stěhování opačným směrem nebylo zanedbatelné.“<sup>109</sup> Proces sebezáchovy Romů jako etnické menšiny vyústil v založení organizací Svazu Cikánů-Romů a Zväzu Cigánov-Romov s republikovou působností. Ustavující sjezd české organizace se konal 30. srpna 1969 v Brně a za jeho předsedu byl zvolen ing. Miroslav Holomek.<sup>110</sup> Tato organizace ovšem neměla dlouhého trvání a během několika let se rozpadla. „*Jak ukázala Charta 77 v úvaze „O postavení Cikánů-Romů v Československu“ ze dne 13. prosince 1978, neobsahovalo žádné z komunistických zákonných opatření prozíravou a tolerantní politiku, založenou na racionální vůli k soužití, ale naopak konzervativní a represivní nařízení, která usilovala o splynutí romské menšiny s neromskou většinou. Cílem této koncepce byla násilná asimilace, tj. sociální a etnické pohlcení.*“<sup>111</sup> Od poloviny 80. let začaly v českých zemích i na Slovensku fungovat neformální skupiny s tendencemi reprezentovat Romy na vnitřní i mezinárodní scéně.<sup>112</sup>

Po roce 1989 získává romská menšina tolik vytouženou svobodu spojenou s možností plně realizovat své romství. Na této cestě je však stále mnoho překážek, k jejichž odstranění je nutný vzájemně oboustranný dialog.

---

<sup>109</sup> Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999, s. 46.

<sup>110</sup> srov. Tamtéž, s. 57.

<sup>111</sup> Tamtéž, s. 58.

<sup>112</sup> srov. Tamtéž, s. 58.

#### 4. ROMSKÁ RODINA

Rodina – „*Ve společnosti přežívají i individua mimo rodinu, ale rodina vytváří optimální podmínky pro to, aby jednotlivci i společnost zachovali svou biologickou kontinuitu, aby se reprodukovali. Z tohoto hlediska tedy hlavní úlohou rodiny je zajišťovat rození dětí a péči o ně v období jejich nesoběstačnosti, a to pomocí obecně sdílených vzorců chování.*“<sup>113</sup>

V tradičním romském pojetí rodiny mají děti velmi vysoké postavení. „*Romové sami velmi pozitivně hovoří o svém vztahu k dětem. V staré romské komunitě byly děti požehnáním, vyrůstaly společně, byly zvyklé na to, že se o ně všichni starají, mazlí se s nimi apod. Není možno opomenout již zmiňovanou (podvědomou) snahu o zachování rodu právě množstvím dětí.*“<sup>114</sup>

I v současné době jsou děti stále jednou z hlavních priorit Romů, ale péče, která je jim v sociálně slabých romských rodinách věnována, většinou není dostatečně přínosná pro jejich celkový rozvoj a tedy i pro rozvoj kognitivních dovedností.

V rodině se odehrává primární socializace, je tedy důležité pokusit se charakterizovat sociálně slabou romskou rodinu, která je startovací čarou romských dětí. Romské děti ze sociálně slabších rodin mají oproti ostatním vrstevníkům nevýhodné postavení, ke kterému je nutné přihlédnout při hodnocení celkového obrazu romských žáků. Tato charakteristika se dá blíže popsat na deseti základních funkcích rodiny podle Z. Heluse, kterou uvádí ve své nejnovější knize s názvem *Sociální psychologie pro pedagogy*.

U sociokulturních a socioekonomických determinantů, na které má vliv především rodina, byly prokázány vlivy na kognitivní schopnosti dítěte. Přehledně popsané sociokulturní a socioekonomické determinanty uvedli ve své stati P. Navrátil a M. Šišláková. Jejich studie s názvem *Podmínky výchovy v romských sociálně vyloučených rodinách*, ve které autoři uvádí, studie vycházející z kvalitativního šetření mezi 17 experty, s nimiž byly vedeny polostandardizované rozhovory. Výběr těchto 17 expertů z řad sociálních pracovníků, romských pedagogických asistentů, romských aktivistů a pedagogů nebyl náhodný. Byl to tzv. funkční výběr, jehož kritériem byla dlouhodobá zkušenost s prací se sociálně

<sup>113</sup> *Velký sociologický slovník*. Karolinum UK, Praha 1996, s. 941.

<sup>114</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 125.

znevýhodněnými Romy. Tito experti byli romského i neromského původu.<sup>115</sup> Jejich odpověď a svých zkušeností jsem využila při charakterizování základních funkcí rodiny romskými sociálně slabými rodinami.

#### 4.1. Základní funkce rodiny

1) *„Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde o uspokojování biopsychických potřeb (jídla, pití, pohodlí, pohybu atd.), i raných psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů.“*<sup>116</sup>

Problémem sociálně slabších romských rodin je nedostatečné uspokojování biopsychických potřeb dítěte. Tento názor můžeme zaznamenat i v těchto úryvcích. *„Primární charakteristikou romských sociálně vyloučených rodin je materiální deprivace. Projevuje se především nedostatkem financí, neadekvátními bytovými podmínkami, nedostatečnou hygienou a v neposlední řadě také v chudé stravě. V důsledku těchto podmínek jsou děti z těchto rodin v šesti letech pod normou, která limituje přijetí dítěte do první třídy.“*<sup>117</sup>

Jako příklad mohu uvést citaci sociálního pracovníka: *„Nebylo výjimkou, že v malé místnosti spávalo 20 lidí těsně na sebe namačkáno, či že dokonce spávali na etapy. To má velký význam při kontaktu romských dětí a dětí majority. Romské děti (i nevědomky) vyžadují tuto úzkou symbiózu i ve škole a frustrace této potřeby vede mimo jiné k špatné koncentraci a rezignaci na komunikaci s majoritou, ať dětmi nebo dospělými.“*<sup>118</sup>

I. Pape tvrdí, že Romové se musí ke vzdělání nejdříve dopracovat a dodává: *„Ti, kdo žijí v ghettech, řeší, jestli bude rodina mít co jíst, jestli poteče voda, kde budou bydlet v zimě apod. V těchto podmínkách mluvit o vzdělání se mi zdá skoro neslušné.“*<sup>119</sup> Také se pokusila shrnout výchovou romského a neromského dítěte z pohledu romské ženy: *„Romské dítě neustále někdo nosí, někdo si s ním hraje, někdo se ho dotýká, někdo na ně mluví, někdo mu zpívá, někdo s ním tancuje. Nikdy není samo a cítí, že je milované. České dítě musí vstávat, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad,*

---

<sup>115</sup> srov. T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 137.

<sup>116</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 149.

<sup>117</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 154.

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 124.

<sup>119</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 8.

*a když hlad má, musí počkat, až se dostaví hodina dalšího jídla. České dítě musí jít tam, kam mu rodiče přikážou, i když se mu nechce. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí, a jde spát, když je ospalé. Třeba o půlnoci. Nemusí být pořád ve střehu, napjaté, aby něco neudělalo špatně. Nemusí pořád říkat děkuji, prosím, děkuji, prosím – mezi Romy se přirozeně rozdává, je-li z čeho.*<sup>120</sup>

*„Na druhou stranu romské dětství je kratší než dětství českých dětí.“<sup>121</sup>*

2) **„Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické přináležitosti dítěte: potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ (svou matku, svého otce) a identifikovat se s ním.“<sup>122</sup>**

Romská rodina je podle tradičních romských hodnot založena na úzkém sepejetí mezi členy rodiny. Romské matky na své malé děti tolik nemluví jako matky neromské. Prý mají s dětmi natolik silnou vazbu, že vycítí jejich potřeby i beze slov. Častěji můžeme o romských rodinách hovořit jako o rodinách širšího typu, ve které pospolu žije více generací, spíše než o rodinách užšího (nukleárního) typu, které jsou v Evropě běžnější. V poslední době se ale romské rodiny přibližují trendu majority. *„Integrované rodiny se také chovají populačně podobně jako majorita, snižuje se i počet dětí.“<sup>123</sup>*

Myslím ale, že je to spíše tlak ze společnosti. Představa užšího typu rodiny se totiž neslučuje s tradičním romským pojetím rodiny. V dnešní době je zaznamenáván pokles hodnoty významu rodiny a to se projevuje i v rodinách romských.

Pokud ale budeme uvažovat o romských rodinách jako o rodinách širšího typu, pak je třeba zmínit zjištění, že *„děti z větších rodin, bez ohledu na to, ze které společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Horší výkony dětí mohou vyplývat ze skutečnosti, že ve větších rodinách mají rodiče obvykle na jednotlivé děti méně času. Na tyto děti tak doma působí méně verbálních a jiných podnětů.“<sup>124</sup>*

---

<sup>120</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 7.

<sup>121</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 18.

<sup>122</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 150.

<sup>123</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 131.

<sup>124</sup> D. Fontana, *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 1997, s. 41.



3) „**Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.** V rodině se tedy konstituuje a dále pak rozvíjí, větví a diferencuje nesmírně důležitá životní osa. Můžeme ji charakterizovat prožitkem „já jsem a jedním“; „umím, dovedu, zvládám“. Podél této osy se krystalizuje vědomí sebe sama jako subjektu, aktéra, původce událostí: tedy jako někoho, kdo je svým podstatným založením jednajícím a činným; kdo jedná rád, protože to umí, a skrze své jednání se sblíží s lidmi a se světem, obohacuje život svůj i druhých.“<sup>125</sup>

Odpovědí na tento bod by mohl být závěr, jednoho ze sociálních pracovníků se kterým P. Navrátil a M. Šišláková spolupracovali. Cituji: „*Míra stimulace dětí k aktivitám, které jsou pro zdárné sociální fungování v majoritní společnosti nezbytné, je v těchto rodinách nízká.*“<sup>126</sup>

„*Romové nevyjadřují nějaké ambice prostřednictvím svých dětí, zřídka se pokouší na základě vlastní špatné zkušenosti eliminovat možnost podobného osudu u dětí, např. důrazem na vzdělání. Z pohledu zvenčí se jeví, jako by Romové na budoucnost rezignovali nebo nevěděli, že ji mohou do jisté míry ovlivnit, ne-li ke svému prospěchu, tedy alespoň k prospěchu svých dětí.*“<sup>127</sup>

4) „**Rodina povolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a cenným.** Záměrně i mimoděčně vede dítě, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat v pořádku.“<sup>128</sup>

V Indii, která je dnes brána jako pravlast Romů, je životnost základních materiálů velmi krátká. Důvodem může být monzunové klima, při kterém se za vysokých teplot střídá období sucha a období dešťů. Věci pro každodenní potřebu, které se v Indii vyrábějí z přírodních materiálů, tedy nemají dlouhou životnost. Zde můžeme chápat prapočátek – z našeho pohledu – tak nešetrného zacházení s věcmi. Neměli bychom ale zapomenout, že rozhodnutí, jak nakládat s hmotnými statky, je svobodným rozhodnutím každého z nás.

---

<sup>125</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 150.

<sup>126</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 152.

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 125.

<sup>128</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 150.

Horší situace nastává, pokud máme na mysli věci, které jsou přímo určeny dětem, např. dětské oblečení, hračky atd. Absence dětských hraček v sociálně slabých romských rodinách může mít za následek nedostatečné rozvíjení hrubé a jemné motoriky. V těchto rodinách bývá také někdy úplná absence dětských knih, které jsou jedním z prostředků pro rozvíjení dětské fantazie a pro interiorizaci morálních a společenských hodnot. Stejně je to i s dětskými časopisy. Z vlastní zkušenosti vím, že existují rodiny, kde nejsou pro děti k dispozici ani pastelky, tužky a papíry. Častým důvodem bývá nedostatek financí.

5) **„Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce / dívky. Napomáhají tomu vzory matky a otce, případně babičky a dědečka, i zkušenosti se sourozencem.“**<sup>129</sup>

Tato funkce bývá i ve většině romských sociálně slabých rodin uspokojena. Tradiční soudržnost romských rodin by mohla být příkladem pro majoritu. Je to dáno především úctou ke starším a z toho vyplývá jejich časté několika generační bydlení. V romských rodinách bývá také typická péče nejstarších dcer o mladší sourozence. To ale může být důvodem zanedbávání školních povinností, někdy je to také důvodem četných školních absencí.

*„Tato děvčata fungují jako „náhradní matky“, mají povinnosti jako matky, a proto se často i chovají jako dospělí. Dokáží se postarat o domácnost, uklidit, nakoupit, uvařit jednoduchá jídla. Není pak divu, že s tím mnohdy souvisí jejich nezájem o výuku, nepřipravenost na vyučování, náladovitost. Zvláštní postavení nejstarších dcer v rodině, mnoho povinností a úkolů zpravidla vede k vyčerpání a únavě.“*<sup>130</sup>

6) **„Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vcitřování se do nich v nejrůznějších situacích, napodobování jejich jednání, přemýšlení o jejich životě se dítě učí vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností.“**<sup>131</sup>

Problém ale může nastat v sociálně slabých romských rodinách, kde model otce a matky není pozitivní a tudíž děti mohou přebírat nevhodné vzory. Romské

---

<sup>129</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 150.

<sup>130</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 18.

<sup>131</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 151.

rodiny sice nebývají tak často neúplné jako rodiny neromské, ale hrozí zde přejímání nevhodných postojů k většinové společnosti, k institucím a ke společenským hodnotám.

7) *„Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co patří k životu jako jeho neoddělitelná součást. Děje se tak zejména tím, že dítě je přirozeně, organicky a nenásilně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu (činností herních, pracovních, zájmových, rekreačních).“*<sup>132</sup>

Výstižně se jeví citace sociálních pracovníků, které uvádí P. Navrátil a M. Šišláková: *„Výchova je tradiční – má stejné rysy jako výchova předků, i jejich děti budou své děti vychovávat stejně: dítě milujeme, neomezujeme ho, dáváme mu najevo jen svou lásku, ale nemáme na něj žádné požadavky a povinnosti.“*<sup>133</sup>

V sociálně slabších romských rodinách nebývá zvykem číst dětem pohádky. Častou bariérou bývá jazyk, a to ať už je to jazyk český či romský. Nesmíme zapomenout, že základní funkce pohádek je funkce výchovná a je tedy škoda, že se jich v těchto rodinách nevyužívá. Je ale otázkou, zda romské pohádky s tematikou o přelstívání hloupých gadžů by byly vhodné pro rozvíjení tolerance a úcty, která je nutná z obou stran.

Dříve se v romských rodinách hodně pohádky vyprávěly, ale u dětí se kterými jsem se setkávala to nebylo běžné. Post vypravěče přebrala televize, která v těchto rodinách běží nezdědka celý den a rodiče se často ani nezajímají, zda jsou pořady pro děti vhodné. Jak jsem již zmiňovala, bývá v těchto rodinách nedostatek dětských knih, ať už obrázkových nebo s romskými či českými texty.

V romských rodinách na rozdíl od rodin většinové společnosti má hlas dítěte při rozhodování stejnou váhu jako hlas ostatních členů rodiny. *„Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vystane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo. A všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak. Kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na něj dívali úkosem.“*<sup>134</sup>

*„Už v ranném věku jsou romské děti vtahované do rozhovorů, záležitostí a rozhodování dospělých. Získávají tak náskok v oblasti rozvíjení sociálních kontaktů*

<sup>132</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 151.

<sup>133</sup> T. Sirovátková, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 150.

<sup>134</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 7.

a důsledkem toho předčasně dozrávají. Jde o tzv. sociální dospívání, které psychologové označují jako „nezdravou zátěž“. <sup>135</sup>

Tento postoj, kdy se dítě cítí jako rovnocenný partner dospělého, může být ale negativně přijímán ve škole ze stran učitelů. Chování romských žáků se jim často jeví jako nevychované. I. Pape dodává: „Ve škole se však po dítěti najednou chce, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedeno z míry. Napomínají ho za něco, zač bylo doma chválené, a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo.“ <sup>136</sup>

Plnění povinností a vedení k zodpovědnosti bývá v těchto rodinách problém. Například přesně stanovená hodina pro setkání není pro většinu Romů tolik závazná. Čas rozhodně není jejich pánem. Z vlastní zkušenosti vím, že s tímto volným pojetím času je spojena i častá neznalost hodin u romských dětí školního věku. Ty často přicházeli během celého roku na setkání o hodinu dřív nebo později, přestože stanovená hodina pro setkání byla stále stejná. Myslím, že důvodem pro neznalost hodin nebyla ani tak lenost, ale hlavně pocit učení se něčemu zbytečnému.

Také hranice ve výchově nejsou tak zřejmé jako u běžných neromských rodin. Neexistují zde pevná pravidla pro výchovu. „Výchova dětí v romských rodinách je hodně volná. Rodiče nevytvářejí hranice pro chování dítěte. Dítě vše může a nic nemusí. Hodně se mu promíjí. V běžné české rodině je dítě vychováváno k samostatnosti. V romských rodinách jsou děti velice dlouho obsluhováni maminkou, babičkou, staršími sourozenci, hlavně děvčaty. Kluci nejsou vedeni k samoobslužným činnostem téměř vůbec.“ <sup>137</sup>

O výchově dětí dále píše I. Pape: „Výchova dětí v romské rodině spočívá na matce, případně babičce dětí, pokud žije ve společné domácnosti. Muži spíše „kontrolují“ a rozhodují. Muž jako vychovatel se aktivně podílí na výchově kluků ve věku od 10 – 12 let.“ <sup>138</sup>

Romské děti často nebývají cíleně rozvíjeny, nebývají vedeny k řádu. „Romské děti nejsou pod tlakem rodičů a jejich nároků, mají méně vnitřních konfliktů,

---

<sup>135</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 18.

<sup>136</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 7.

<sup>137</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 17.

<sup>138</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 18.

*mohou otevřeně mluvit o všem, co je zajímavá, vždy se najde v rodině někdo, kdo jim odpoví, kdo uspokojí jejich potřeby.* <sup>139</sup>

Pokud už je romské dítě trestáno, bývá reakce rodičů často v afektu, nepřiměřená a většinou fyzického rázu. Zažila jsem dvanáctiletou dívku, která rozzlobila svého otce tak, že jí elektrickým strojkem vyholil na hlavě pruh vlasů.

8) *„Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.* <sup>140</sup>

Mezigenerační vztahy byly u Romů vždy velmi ceněny. Příkladem může být často zmiňovaná informace o malém počtu starých Romů důchodového věku v domovech důchodců či osamoceně žijících v bytech.

9) *„Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě. Dítě si ujasňuje svět profesí, svět nejrůznějších občanských povinností, ale také svět problémů a pokušení, kterým je třeba čelit.* <sup>141</sup>

Uzavřený svět romské komunity je zcela odlišný od vnějšího světa, který jej obklopuje. Zatímco v neromských rodinách se širší okolí, společnost i celý svět stává přirozenou a nedělitelnou součástí života, u romských rodin tomu tak není. Lze mluvit o dvou světech. První, primární se týká samotné rodiny a romské komunity, tedy prostředí, do kterého se děti rodí a které je pro ně zcela přirozené a vlastní. Druhý, sekundární svět, je místem pro ně cizím. Fungují v něm jiné zákonitosti, jiné morální hodnoty, které často nedokáží dešifrovat a posléze přijmout za své.

Filosofií západní společnosti je myslet na budoucnost, nechávat si otevřená zadní vrátka, neustále přemítat nad tím, co bude. Odráží se také například na vzrůstajícím počtu penzijních připojištění, nejrůznějších spořicíh účtů, životních pojistek atd. V neposlední řadě se myslí i na zabezpečení vlastních dětí. Přibývá rodičů, kteří mají pocit selhání, pokud vlastní děti hmotně nezajistí. Situace v romských rodinách je zcela odlišná. Pro Romy, stejně jako pro většinu východní

---

<sup>139</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 18.

<sup>140</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 151.

<sup>141</sup> Tamtéž, s. 151.

společnosti, je typické prožívání přítomného okamžiku, prožívání skutečnosti „tady a teď“.

*„Romové nevyjadřují nějaké ambice prostřednictvím svých dětí, zřídka se pokouší na základě vlastní špatné zkušenosti eliminovat možnost podobného osudu u dětí, např. důrazem na vzdělání. Z pohledu zvenčí se jeví, jako by Romové na budoucnost rezignovali, nebo nevěděli, že ji mohou do jisté míry ovlivnit, ne-li ke svému prospěchu, tedy alespoň k prospěchu svých dětí.“<sup>142</sup>*

**10) „Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti. Tato funkce rodiny nabývá na významu se vstupem dítěte do školy, zesiluje v období nezdarů, neúspěchů a krizí jako důležitý zdroj životní rovnováhy.“<sup>143</sup>**

Mezi členy romské rodiny je velmi silné citové pouto. Romská rodina je opravdovým útočištěm v nouzi. Pokud člen rodiny, v našem případě dítě školního věku, provede něco nesprávného, romská rodina spíše nebude v roli karatele, naopak svého člena bude omlouvat a ospravedlňovat. Pro dítě je samozřejmě dobré, pokud ví, že je milováno, ale pro další interakce ve společnosti nemusí být vzniklá nesebekritičnost přínosem.

Na těchto deseti bodech si můžeme zhruba představit, z jakého prostředí romské dítě vstupuje do majoritní společnosti, kterou pro něj reprezentuje především škola. Některé tyto základní funkce romské rodiny neplní, což ovšem můžeme běžně pozorovat i u neromských rodin. Podle mého názoru romské rodiny plní tyto funkce hlavně jinak, svým specifickým způsobem. Ten je dán jednak tradiční výchovou, která ovšem v posledních desetiletích ustupuje do pozadí a především pak kontaktem s převážně sociálně deklasovanou okrajovou vrstvou společnosti. U této části obyvatelstva ovšem logicky nemůžeme hledat vhodné vzory pro výchovu dětí. Tato specifika současné výchovy většiny romských dětí mohou vést k nepochopení a dokonce i k odmítnutí ze strany majoritní společnosti.

*„Jestliže si dítě osvojí kritéria dané kultury a bude se podle nich chovat, bude pozitivně hodnoceno svým nejbližším okolím. Co se však stane, jestliže v tomto*

---

<sup>142</sup> T. Sirovátka, *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004, s. 125.

<sup>143</sup> Z. Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, a.s., Praha 2007, s. 151.

*procesu sebedefinování vstoupí do světa, který se řídí jinými hodnotami? Co se stane, jestliže novým kritériím neporozumí a jeho původní hodnoty nejsou v tomto prostředí akceptované? Formování identity je ohroženo a hrozí nebezpečí narušení vnitřní integrity osobnosti dítěte.“<sup>144</sup>*

---

<sup>144</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 21.

## 5. KOGNITIVNÍ DETERMINANTY ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Podle prof. J. Průchy můžeme problematiku edukace žáků charakterizovat dvěma hlavními determinanty. Za prvé kognitivní, do kterých spadá i inteligenční charakteristika dětí, a za druhé jsou to sociokulturní a socioekonomické poměry v rodinách dětí.<sup>145</sup>

K sociokulturním a socioekonomickým vlivům bych se vyjádřila slovy J. Průchy: *„Nejsou u nás prováděny výzkumy inteligence žáků, jejího vztahu k sociokulturním a socioekonomickým parametrům rodin a jejich důsledků pro vzdělávací výsledky atd. Jako by si všichni žáci (a jejich rodiny) byli u nás rovni – ačkoliv sociologická zjištění prokazují pravý opak, tj. naše společnost se stále více diferencuje sociálně a tím se zřejmě více diferencují i „učební předpoklady“ žáků z různých sociálních vrstev.“*<sup>146</sup>

Jako nejaktuálnější otázky pro současnou pedagogiku J.Průcha uvádí: *„Jak inteligence jedinců usnadňuje, nebo brzdí jejich přístup ke vzdělávání? Jsou intelektové schopnosti vrozené (dědičné), nebo se mohou zdokonalovat prostřednictvím školního vzdělávání? Jsou intelektové schopnosti závislé na sociálních nebo etnických rozdílech lidí? A pokud ano, musí školní vzdělávání na tyto rozdíly nějak reagovat?“*<sup>147</sup>

Těmito tématy se u nás odborníci jako V.Příhoda, C. Stejskal, V. Klíma zabývali již ve 20. a 30.letech. V období komunistického režimu byla celá tato problematika nežádoucí, protože neodpovídala komunistické ideologii o rovnosti všech občanů v socialistické společnosti.<sup>148</sup>

K těmto tématům se J. Průcha vyjadřuje pokládáním jak sám nazývá „ožehavých“ otázek a pohled na danou problematiku hodnotí faktem, že se tím naše odborná veřejnost ještě dostatečně nezabývala. Cituji: *„ Jak je tomu s rozdíly v inteligenci v české populaci, např. mezi romským a jiným obyvatelstvem? Spočívají např. vzdělávací potíže romských dětí jen v jejich sociálních kulturních a jazykových odlišnostech – nebo zde hrají nějakou roli i inteligenční faktory? O tom se nelze ani*

---

<sup>145</sup> srov. J. Průcha, *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002, s. 108.

<sup>146</sup> Tamtéž, s. 113.

<sup>147</sup> Tamtéž, s. 108.

<sup>148</sup> srov. Tamtéž, s. 109.



*hypoteticky dohadovat, protože u nás postrádáme empirická zjištění o této problematice.*“<sup>149</sup>

Tedy oblast biologických dispozic pro učení u romských dětí ještě není odborníky dostatečně zpracována, ale vliv sociokulturních determinantů je již zřejmý.

*„Děti pocházející z nižších sociálních vrstev mají menší šance v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání, neboť tyto děti podávají v inteligenčních testech horší výkony, neboť jejich kognitivní dovednosti zaostávají za (převážně kognitivními) požadavky formálního vzdělávání ve školách, neboť sociální prostředí rodin determinuje (nestimuluje) rozvoj kognitivních dovedností těchto dětí atd.*“<sup>150</sup>

Otevřenou otázkou je, do jaké míry je inteligence vrozená a jak moc se dá učením a sociální interakcí změnit. Z tzv. teorie deficitu prof. A. Jensena vyplývá, že *„velká část intelektových schopností jedince je vrozená, a tudíž že na intelektový rozvoj žáka nemá školní vzdělávání tak významný vliv, jak předpokládá pedagogická teorie. Různými měřeními a komparacemi (zvláště inteligence u pokrevně příbuzných subjektů) vypočítal, že asi 82 % variability skóre IQ je určováno geneticky.*“<sup>151</sup>

Protože užívání pozitivní diskriminace v některých případech vedlo naopak k diskriminaci lidí z majoritních skupin (např. bělochů vůči černochům), od důsledného uplatňování pozitivní diskriminace se ve školství ustupuje.<sup>152</sup>

*„Vědecká kritika Jensenovy-Eyseneckovy teorie deficitu se v USA a dalších zemích rozvinula mimo pedagogiku a psychologii i v jiných vědních oblastech (v sociologii, lingvistice aj.) a začala být označována jako teorie tzv. kulturního a jazykového zaostávání, deprivace (cultural and linguistic deprivation). Zformovala se koncepce, která se snaží vysvětlit vzdělávací neúspěšnost žáků z některých skupin populace tím, že tyto děti trpí ve svých rodinách kulturní deprivací, která je pak brzdou pro jejich školní vzdělávání.*“<sup>153</sup>

Dle J. Průchy nejdůraznější argumenty proti této teorii uvádí H. Ginsburg v knize *Mýtus o zaostalém dítěti*. Ginsburg společně s dalšími kritiky tzv. teorie deficitu uvádí, že problémem není intelektový deficit dítěte, ale rozdílné podmínky,

---

<sup>149</sup> J. Průcha, *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002, s. 119.

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 120 – 121.

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 114.

<sup>152</sup> srov. Tamtéž, s. 116.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 116.

kteře staví dítě do nevýhodné pozice ve srovnání s ostatními při testování, protože ve svém sociokulturním prostředí se neseťkávají s formálními testy a formálními procedurami celkově.<sup>154</sup>

Teorii deficitu kritizovali také někteří sociolingvisté, „kteří argumentují, že nelze přisuzovat intelektový deficit některým dětem jen na základě „primitivnosti“ jejich jazyka. Horší výsledky dosahované v inteligenčních testech dětmi z nižších sociálních vrstev jsou podmíněny nikoliv tím, že tyto děti jsou jazykově primitivní, nýbrž tím, že jejich jazykový kód je prostě odlišný od jazykového kódu formálních testů.“<sup>155</sup>

V opozici k názoru, že inteligence je u etnických skupin různá, cituje J. Průcha Fontanu, který tvrdí, že „neexistuje přesvědčivý základ pro domněnku, že mezi černou a bílou rasou (a také mezi jinými rasami) existují genetické rozdíly v inteligenci.“<sup>156</sup>

### **5. 1. První pohled na kognitivní determinanty**

Budeme-li vycházet z toho, že: „Intelligence je označením pro soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů; v užším smyslu a často v běžné řeči také pro míru těchto schopností.“<sup>157</sup>, pak můžeme použít rozdělení inteligence do sedmi druhů podle H. Gardnera. U jeho pojetí inteligence „jde o jakousi vzpouru proti nadceňování jazykové a logicko-matematické inteligence v západní civilizaci“<sup>158</sup> Důvodem neúspěšnosti romských dětí v běžných inteligenčních testech může být, že: „Intelligenční testy nejsou přizpůsobeny romské kultuře, takže je nepřiměřené označovat značnou část romských dětí za intelektově podprůměrné. Obtíž v testech i ve škole vyplývá nejen z jazykového deficitu, ale z celkově odlišného způsobu života i životní zkušenosti.“<sup>159</sup>

---

<sup>154</sup> srov. J. Průcha, *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002, s. 117.

<sup>155</sup> Tamtéž, s. 117.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 125.

<sup>157</sup> J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 153.

<sup>158</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 234.

<sup>159</sup> J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 65.

### 5. 1. 1. Inteligence jazyková

Inteligence jazyková, která se „uplatňuje ve vyprávění, diskusích, debatách, veřejných vystoupeních, psaní esejů, čtení knih“<sup>160</sup> bývá u romských dětí velmi málo rozvinutá. U těchto dětí je typický bilingvismus. A to „bilingvismus (bilingualism) souřadný - každý z obou jazyků byl osvojen v jiném prostředí, např. jeden doma a druhý ve škole“<sup>161</sup>

Podle rozdělení J. Cumminse můžeme rozlišovat mezi aditivním a subtrakčním bilingvismem. „ADITIVNÍ BILINGVISMUS se týká lidí, u nichž se relativně dobře vyvinul nejprve jeden jazyk, pak si přidali jazyk další. Při SUBTRAKČNÍM BILINGVISMU nahrazují prvky druhého jazyka prvky jazyka prvního. Cummins se domníval, že aditivní podoba rozšiřuje myšlenkové schopnosti, zatímco podoba subtrakční je omezuje.“<sup>162</sup>

Dále se domnívá, že „děti pocházející z nižší socioekonomické úrovně mohou být subtrakčními bilingvisty s vyšší pravděpodobností než děti pocházející ze střední ekonomické úrovně.“<sup>163</sup>

U romských dětí jde o subtrakční bilingvismus, který má jak již bylo zmíněno negativní vliv.

Také zde můžeme hovořit o diglosii (dvojjazyčnosti). Jde o ovládnutí a užívání dvou jazyků, z nichž jeden má sociálně a kulturně vyšší formu, která je spjata spíše s majoritní kulturou a druhý má sociálně a kulturně formu nižší. Ten bývá uplatňován v každodenních situacích.<sup>164</sup>

V diglosii můžeme vidět podobnost s Bernsteinovou teorií. Bernsteinovu teorii dvou odlišných jazykových kódů stejné řeči, která je spojena se sociokulturním prostředím, kde si jedinec řeč osvojuje, můžeme vnímat i u romských dětí. Je zřejmé, že v prostředí, ve kterém vyrůstají, se častěji užívá kód omezený, jenž můžeme charakterizovat romsko-českým etnolektem. Čeština tvořící romsko-český etnolekt je charakteristická malou slovní zásobou. To je ovlivněno slovní zásobou romských i neromských obyvatel, se kterými mluvčí přijde do kontaktu. Pro tuto češtinu je charakteristické užívání agramatických jednoduchých vět, někdy obohacených slangovými výrazy.<sup>165</sup>

---

<sup>160</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 234.

<sup>161</sup> Tamtéž, s. 74.

<sup>162</sup> R. J. Sternberg, *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha 2002, s. 356 – 357.

<sup>163</sup> Tamtéž, s. 356 – 357.

<sup>164</sup> srov. P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 114.

<sup>165</sup> srov. J. Průcha, *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002, s. 126.

„Nedostatkom rómskeho dieťaťa nie je dvojjazyčnosť alebo neznalosť vyučovacieho jazyka – rómske dieťa neovláda dobre žiadny jazyk, v ktorom by sa mohlo učiť. Slovná zásoba je malá, slová sú mnohoznačné, všeobecné, široké, pojmy sú nepresné. Keď k tomu pripočítame narušenú komunikačnú schopnosť, posunutý prízvuk a myslenie neupevnené ani v jednom jazyku, nemôžeme sa čudovať neúspechom rómskych detí na začiatku školskej dochádzky.“<sup>166</sup>

### 5. 1. 2. Inteligence hudební

Inteligence hudební „se projevuje schopností rozlišovat přírodní zvuky, citlivostí pro lidský hlas, melodii, rytmy, zpěvem a hraním na hudební nástroje“<sup>167</sup>

Majoritní společnost si nejčastěji jako kladnou vlastnost s Romy spojuje hudebnost. „Aj Ševčíková V. uvádza hudobnosť Rómov ako stále akcentovaný prvok univerzálnej sebaidentifikácie. Je dominantným prostriedkom upevňovania etnickej hrdosti. Rómovia sa sami často nekriticky považujú za muzikantský národ, ale nedokážu svoje individuálne hudobné schopnosti a zručnosti reálne zhodnotiť. Autorka uskutočnila niekoľko výskumov a píše, že aj keď je nutné považovať dosiahnuté výsledky len za orientačné, ukazuje sa, že rómske deti vo všeobecnosti nemajú vyššie hudobné nadanie. Zatiaľ čo v niektorých skúmaných aspektoch (akými sú vciťovanie a vtelesňovanie sa do hudby) dosiahli lepšie výsledky ako nerómske deti, vo väčšine iných kritérií (hudobná predstavivosť, hudobné myslenie, analyticko-syntetické schopnosti) boli ich schopnosti na nižšej úrovni.“<sup>168</sup> Môžeme teda usoudiť, že rómske deti nemajú ani väčšiu alebo menšiu hudebnú inteligenciu než deti nerómske.

### 5. 1. 3. Inteligence logicko-matematická

Inteligence logicko-matematická „se projevuje schopností řešit logické hádanky a kvízy, hrát strategické hry (šachy, go), pracovat s vědeckými stovebnicemi, počítačovými programy“<sup>169</sup>

V užšom pojetí inteligencie se inteligencií chápe právě tato logicko-matematická.

<sup>166</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 76.

<sup>167</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 234.

<sup>168</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 70 – 71.

<sup>169</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 235.

Díky specifické výchově v romských rodinách je tato inteligence rozvíjena převážně pouze ve škole. Doma většinou nemívají k dispozici typ hraček, které tuto inteligenci rozvíjí a nejsou k tomu ani cíleně vedeni ze stran rodičů.

Při výzkumu TIMMS v roce 1995 bylo zjištěno, že počet knih v domácnosti má vliv i na výsledky žáků v matematice. Vzhledem k tomu, že v sociálně slabých romských rodinách bývá málo knih, bylo zjištěno, že tento nedostatek může mít vliv i na výsledky v matematice. Samozřejmý je vliv na kulturní úroveň rodiny, slovní zásobu, logické myšlení, imaginativní představy, morální postoje atd.

Tabulka<sup>170</sup>

	0- 10 knih		11- 25 knih	
	Procento žáků	Průměrný výsledek	Procento žáků	Průměrný výsledek
4.třída	2	-	10	529
8.třída	1	-	4	506

	26- 100 knih		101- 200 knih		více jak 200 knih	
	Procento žáků	Průměrný výsledek	Procento žáků	Průměrný výsledek	Procento žáků	Průměrný výsledek
4.třída	38	557	25	579	25	599
8.třída	30	539	32	569	34	588

#### 5. 1. 4. Inteligence prostorová

Inteligence prostorová je rozvíjena činnostmi jako malování, pohybové hry, počítačové hry, práce s mapami a grafy. Pro rozvíjení prostorové inteligence formou malování či kreslení nejsou často dostatečné materiální podmínky v sociálně slabých romských rodinách. Tento nedostatek má vliv i na rozvíjení jemné motoriky, kterou můžeme zahrnout do následující tělesně-kinestetické inteligence.

Počítače také nebývají běžnou součástí romských domácností, ale některé romské děti s nimi přijdou do styku v hernách, kde jsou k dispozici i mladším 18 let. S mapami a grafy se setkávají romské děti stejně jako děti neromské většinou až ve škole a je tedy na učitelích, jak často je ve své výuce použijí.

<sup>170</sup> Kelblová L. a kol., *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2006, 37, 47.

### 5. 1. 5. Inteligence tělesně-kinestetická

Do tělesně-kinestetické inteligence můžeme zahrnout úroveň jemné a hrubé motoriky. Celkově bývá tato inteligence rozvíjena pohybovými hrami, malováním, počítačovými hrami, manuální činností, cvičením, sportem, tancem atd.

Většinu svého volného času tráví romské děti mladšího školního věku pobíháním po sídlištích a hraním běžných pohybových her. Pohybové hry jsou možností, jak romské děti mohou rozvíjet hrubou motoriku, která bývá u nich rozvinutá přiměřeně k jejich věku.<sup>171</sup> Často hrají fotbal a různé hry s míčem. Jejich pravidla mívají často velmi zjednodušenou a někdy i nelogickou podobu, což ukazuje na nižší míru logicko-matematické inteligence.

Ze zkušenosti vím, že největší oblibu měly u romských dětí hry velmi zjednodušené, často by se svým charakterem daly zařadit spíše do repertoáru mateřských škol. Hry s příliš komplikovanými pravidly neměly u dětí, se kterými jsem pracovala, úspěch. Děti se zapomínaly řídit danými pravidly a tudíž se nedostavoval pocit uspokojení ze hry.

Má zkušenost se shoduje i s názorem odborníka. „*Výber hier v rámci komunity rovesníkov je determinovaný materiálnymi podmienkami, prevažujú pohybové hry bez pravidiel.*“<sup>172</sup>

Malování a počítačové hry byly hodnoceny již výše, ale dá se říci, že nebývají běžnou aktivitou romských dětí. Tanec je mezi romskými dětmi i dospělými velmi populární. Děti tancují často a spontánně. Ve srovnání s neromskými vrstevníky bývají méně ostýchaví, jsou naopak velmi extravertní.

S manuálními činnostmi charakteristickými spíše pro dospělé, přichází romské děti častěji do kontaktu než děti majoritní společnosti. Zvláště nejstarší dcery se začínají brzy starat o mladší sourozence a domácnost.

### 5. 1. 6. Inteligence intrapersonální

Inteligence intrapersonální je nejvíce rozvíjena v rodině, kde se dítě učí modelům pro reflexi svého chování. Zde se učí, jak zvládat své emoce při úspěchu i při neúspěchu a učí se naslouchat svému nitru.

---

<sup>171</sup> srov. L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 93.

<sup>172</sup> Tamtéž, s. 56.

*„Po emoční stránce jsou romské děti převážně přizpůsobivé, ale ke konfliktům dochází vzhledem k jejich slabší kontrole afektivních projevů, k jejich živému až impulzivnímu temperamentu.“<sup>173</sup>*

Podle teorie, která plyne z amerického výzkumu provedeného A. Duckworthovou a M. Seligmanem, platí, že budoucí školní úspěšnost dětí lze lépe než z inteligenčního kvocientu předpovídat z jejich disciplinovanosti a vnitřní kázně. Ta je podle autorů studie „královskou cestou“ k akademickému úspěchu.<sup>174</sup> V tom případě by romské děti byly v nevýhodě, protože ve svých rodinách nebývají vedeny k disciplinovanosti ani k vnitřní kázni.

*„Emotivita rómskeho dieťaťa je charakteristická ľahkou vzrušivosťou, impulzívitou a výbušnosťou, veľakrát aj väčšou intenzitou prežívaných emócií. Problém spočíva v skutočnosti, že rómske deti nedokážu svoje emocionálne prejavy dostatočne ovládať.“<sup>175</sup>*

### **5. 1. 7. Intelligence interpersonální**

Intelligence interpersonální je nejvíce formována rodinou, pozicí jedince v ní a počtem sourozenců. Týká se také vztahů jedince s nejbližším okolím, kamarády, spolužáky, učitele atd.

Romové mají velmi citlivé vnímání pro nonverbální vyjadřování. Proto je třeba, aby jednání učitele bylo v souladu s jeho postojem. Přetvařování romské děti vycítí a pokud se opakuje, následně si dotyčné osoby přestávají vážit. Romské děti potřebují autenticitu, opravdovost.

Romové mají z našeho pohledu posunuty hranice pro vyjadřování emocí. Smutek, radost a další emoce jsou u nich jsou velmi intenzivně prožívány. To samé očekávají od ostatních. Z vlastní zkušenosti vím, že romské děti ocení, když učitel umí dát najevo své emoce, ať už pozitivní či negativní.

Pokud bychom se měli pokusit zhodnotit míru inteligence romských dětí podle Gardnerových sedmi druhů inteligence, pak můžeme usoudit, že romské děti oproti běžným neromským dětem mají nedostatky v inteligenci jazykové, logicko-matematické, tělesně-kinestetické, intrapersonální i prostorové. Naopak více

---

<sup>173</sup> J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 65 – 66.

<sup>174</sup> srov. T. Rodný, *Osobní disciplína, anebo IQ*. Psychologie dnes, 12, č. 2, 2006, s. 3.

<sup>175</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 69.

rozvinutou mají interpersonální inteligenci. Představy majority o větší romské hudební inteligenci jsou mýtus. Z výzkumu, který provedla V. Ševčíková plyne, že Romové nemají větší hudební inteligenci než majorita.



## 5. 2. Druhý pohled na kognitivní determinanty

Druhý pohled na kognitivní determinanty může být podle J. Čápa a J. Mareše, kteří ke kognitivním (poznávacím) procesům řadí vnímání, počítky a vjemy; procesy učení a paměti; imaginativní procesy, představy a fantazie; myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů.<sup>176</sup>

### 5. 2. 1. Vnímání, počítky a vjemy

K. Kotrusová provedla výzkum pozornosti romských a neromských žáků. Vyplývá z něj, že romští žáci mají nižší úroveň pozornosti než žáci neromští.<sup>177</sup>

*„Vnímanie u rómskych detí prebieha pomalšie, s veľkým počtom zvláštností a nedostatkov aj na základe oveľa častejšieho poškodenia zrakového a sluchového orgánu, jako aj zníženého intelektu. Zrakové vnímanie preto môže byť spomalené. S tým súvisí i rozsah vnímaného, ktorý je znížený. Užší rozsah zrakového vnímania sťažuje orientáciu v novom prostredí, v nových situáciách. Tam, kde bežné dieťa postrehne rýchlo, čo sa okolo neho deje, vyčlení podstatné od nepodstatného a dobre sa orientuje v novej situácii, rómskemu dieťaťu to trvá dlhšie.“<sup>178</sup>*

*„Najvýraznejšou zvláštnosťou zrakového vnímania rómskych detí je jeho nedostatočná aktivita. V praxi to znamená, že deti sa nedokážu pozorne pozerat', hľadať a nachádzať určité predmety, nedokážu selektovane a výberovo si prezerať konkrétne časti oklitého sveta, nedokážu sa odpútať od výrazných a pre nich zaujímavých stránok vnímaného objektu, ktoré sú často v danom okamihu nepodstatné.“<sup>179</sup>*

Specifické pro romské žáky je také vnímání barev, které se nejvíce projevuje na hodinách výtvarné výchovy.<sup>180</sup>

*„Nedostatočnosť sluchového analyzátora u mnohých rómskych detí spôsobuje neschopnosť rozlišovať fonémy, a tým aj nedostatočnú rozvinutosť fonematického sluchu. Ak sa diferenciacne podmienené spoje v oblasti sluchového analyzátora vytvárajú pomaly, spomaľuje to vývin reči, ktorého dôsledkom môže byť aj oneskorený psychický vývin.“<sup>181</sup>*

Ve vnímání a pojetí času se Romové také liší od majoritní společnosti. Toto téma bylo již zpracováno v rámci kapitoly Romská rodina.

<sup>176</sup> srov. J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 75.

<sup>177</sup> srov. L. Hornák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 64.

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 62.

<sup>179</sup> Tamtéž, s. 63.

<sup>180</sup> srov. Tamtéž, s. 63.

<sup>181</sup> Tamtéž, s. 63.

Obecné vnímání je u romských dětí a Romů celkově odlišné. Bývá často velmi emotivně zbarveno.

### 5. 2. 2. Procesy učení a paměti

Učení můžeme chápat v širším a užším smyslu. V širším pojetí je to socializace, kterou nejvíce zajišťuje rodina a nejbližší okolí, v užším smyslu chápeme učení jako proces osvojování si nových poznatků a dovedností, který je spjat hlavně se školou.

Co se týče tempa učení, tak „*u mnohých rómskych detí registrujeme pomalšie tempo učenía, ktoré vplýva zo špecifik ich poznávacích procesov, najmä pozornosti a pamäti.*“<sup>182</sup>

S učením je úzce spjata i metakognice, tedy poznávání o poznávání. Je důležité, aby jedinec věděl jakým způsobem se mu nejlépe poznává, protože jediné pak může nastat účinná autoregulace, kterou je vhodné využívat již na poznatky získávané na základní škole.

„*Rómsky žiaci mávajú slabú úmyselnú pozornosť, horšie sa sústreďujú. Potrebujú častejšie prestávky, pri ktorých si môžu zacvičiť, porozprávať sa apod.*“<sup>183</sup>

„*Paměť (memory) dle Ebbinghause znamená schopnost přijímat, držet a znovu ožít minulé vjemy*“<sup>184</sup> Jak je známo, můžeme paměť trénovat a dokonce i dále rozvíjet. Problémem je, že z pohledu Romů nebyvají teoretické vědomosti příliš ceněny a tudíž ani romské děti jim nepřikládají důležitost. Jako důležité jsou chápány spíše informace praktické pro každodenní užití. Samozřejmě i pro ty je třeba umět si v paměti uchovat a znovuvybavit potřebné informace, ale nároky na paměť v tradičním školství jsou mnohem vyšší.

### 5. 2. 3. Imaginativní procesy, představy a fantazie

U Romů se často můžeme setkat se situací, kdy oni sami věří své představě jako by to byla realita. Potvrzuje to i následující názor. „*Rómovia nerozlišujú horizonty snov, resp. osobných túžob a reality. Sú schopní veľmi silno sa identifikovať so svojou osobnou predstavou, uveriť jej a povýšiť ji na realitu. Negatívom je neschopnosť rozlišovať medzi fikciou a realitou.*“<sup>185</sup> To také úzce souvisí s vjemy.

<sup>182</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 67.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 64.

<sup>184</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 390.

<sup>185</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 64.

„Rómovia považujú vnútorný a vonkajší svet za najmenej rovnocenné veličiny. Vnútorný svet je témou, o ktorej bežne rozprávajú.“<sup>186</sup>

Naopak „Daňo, J. a Ďuríčková, M. uvádzajú jeden zaujímavý fakt v súvislosti s fantáziou. Rómske deti ako keby „nefantazírovali“. Pravdepodobne aj v tomto smere pôsobí sociálne znevýhodnené a výchovne menej podnetné prostredie, ako aj nedokonalé ovládanie spisovného jazyka, v ktorom je potrebné fantazijné predstavy v škole prezentovať.“<sup>187</sup>

„Deti sú menej tvorivé, akceptujú skutočnosť, aká je, a nesnažia sa ju zmeniť ani na úrovni uvažovania.“<sup>188</sup>

#### **5. 2. 4. Myšlení spjaté zejména s řečí a myšlenkové řešení problémů**

„Myšlení (thinking, thought) proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kt. se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním.“<sup>189</sup>

O myšlení odborníci napsali již spoustu teorií, ale „filosofové někdy dokonce odmítají principální poznatelnost mysli, neboť jediným nástrojem, který k tomu máme, je mysl sama: a jak může nástroj poznat sám sebe?“<sup>190</sup>

„Myslenie rómskych detí je podľa Klímy, P. nápadne infatilne emotívne.“<sup>191</sup>

„Ďalším špecifickým rysom, ktorý je charakteristický pre veľkú skupinu Rómov, je nízka schopnosť generalizácie. Teoretické vstupy nového učiva musia byť čo najjednoduchšie, krátke, dobré je, keď sú doplnené obrázkom alebo demonštráciou. Veľmi ťažko sa pracuje so všeobecnými modelmi, analytické a syntetické úlohy nie je dobré zadávať po sebe. Učivo musí byť krátke, hravé, čo najviac zážitkové. Aplikačná rovina je na nižšej úrovni, preto je nutné uvádzať veľa príkladov, jako konkrétnu vedomosť využiť v praktickom živote.“<sup>192</sup>

„Z hľadiska kognitívneho vývinu (podľa Piageta) rómske deti dosť dobre zvládajú myšlienkové operácie až do konkrétnych operácií, t. j. zhruba do štvrtého až piateho ročníka, ale majú veľmi veľké problémy v prechode na formálne operácie, pretože naša škola učí deti rómske aj nerómske rovnakým spôsobom.“<sup>193</sup> Stejnou

<sup>186</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 64.

<sup>187</sup> Tamtéž, s. 64.

<sup>188</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>189</sup> P. Hartl, H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000, s. 332.

<sup>190</sup> P. Koucká, *Myšlení v zárodku*. Psychologie dnes, 12, č. 2, s. 12.

<sup>191</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 66.

<sup>192</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>193</sup> Tamtéž, s. 65.

zkušenost jako slovenské školství má i české školství, protože i u nás se nerozlišuje způsob výuky pro romské a neromské děti.

*„Učiteľia rómskych detí by mali mať rozširujúce vzdelanie – ako učiť rómske deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia, s veľkým dôrazom na prechod na formálne operácie, prechod na syntézu, zovšeobecňovanie, analogické myslenie, podobnosti.“<sup>194</sup>*

*Vedle myšlení charakterizovaném rozumem je ještě možné zmínit intuici. Romové ji mají častým užíváním velmi citlivou, a proto někdy romské děti ve škole správnou odpověď spíše odhadnou, než že by k ní došly rozumovou cestou. Dále z toho plyne, že často nemají potřebu dozvídat se správný postup. Pokud jsou schopni správnou odpověď usoudit, což je poměrně často, bývá to kratší cesta k úspěchu.<sup>195</sup>*

Tento přístup byl patrný při doučování romských dětí, kdy při tipnutí správné odpovědi přišla euforie, ale na požadované zdůvodnění většinou nevěděly odpověď. Často je ani nezajímala, nebyla pro ně důležitá cesta, ale cíl.

---

<sup>194</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 65.

<sup>195</sup> Tamtéž, s. 63.

## 6. TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ

*„Význam a sila vzdelania je nielen preventívnym činiteľom kriminality, neadekvátneho spravia, ale vzdelanejší ľudia aj dlhšie žijú, významne menej vysokoškolsky vzdelaných ľudí je nezamestnaných a napokon, čo je najväčšou prednosťou vzdelania, vzdelaní ľudia sú produktívnejší, kreatívnejší a prostredníctvom týchto fenoménov tvoria pre spoločnosť väčšie hodnoty, spoločnosť sa stáva prosperujúcou a menej konfliktnou.“<sup>196</sup>*

Předávání vědomostí, znalostí, hodnot a postojů z generace na generaci je důležitou součástí každého společenství. V dnešní době se toto penzum znalostí předává prostřednictvím vzdělávání uskutečňovaném ve školách. Škola je instituce, která v souladu s přesvědčením společnosti vychovává a vzdělává budoucí generace. Je tedy jedním z pilířů společnosti.

Tradiční školství má u nás dlouholetou tradici již od vlády Marie Terezie. Prošlo různými reformami a v současné době je aktuální reformou tzv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále již jen RVP), který je závazný pro všechny základní školy k 1. 9. 2007. Je to výsledek několikaleté práce odborníků, kteří vytvořili „model“, podle něhož každý ředitel školy společně s učitelským sborem vypracoval Školní vzdělávací program. Ten je zhotoven podle možností dané školy a měl by být k dispozici i pro veřejnost.

Hlavní změnou, kterou tato reforma přináší, je možnost volby učitelů vybrat si, co se jim zdá v jejich předmětu podstatnější a co méně a podle toho připravit své učební plány.

*„Změna ale v žádném případě neznamená, že z výuky zcela vymizí fakta. Měla by se však k žákům dostávat odlišnou cestou než dříve. Protože k uvedeným jiným cílům nelze dojít jen běžně používanými tradičními frontálními metodami (učitel žákům učivo u tabule odvykládá, nadiktuje či z knihy zadá zápis a pak „vše probrané“ přezkouší), měla by se základním způsobem změnit nejen výstavba hodin, ale i používané vyučovací metody.“<sup>197</sup>*

RVP dává učitelům jakési mantinely ohraničující penzum učiva, které musí být zahrnuto v učebních osnovách. *„Cílem učitelů již nebude probrat učivo zadané státem v povinných osnovách, ale především rozvíjet u dětí základní dovednosti*

<sup>196</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 8.

<sup>197</sup> P. Wojnar, *10 otázek o reformě školy aneb průvodce změnami českého školství*. Rodina a škola, LIV, č. 9, 2007, s. 10.

*a postoje potřebné pro běžný lidský život, jako jsou např. dovednosti informace vyhledávat, porovnávat, třídít, různě je kombinovat a vhodně je používat v rozličných souvislostech nebo třeba efektivně komunikovat a spolupracovat.*“<sup>198</sup>

Jinak to ovšem bude s přípravou učitelů. Ta rozhodně bude náročnější. Promyslet smysluplné hodiny, jejichž cílem nebude „probrat celou učebnici“, hodiny respektující ověřené výzkumy a efektivní principy smysluplného učení je myšlenkově i časově náročné.<sup>199</sup>

Samozřejmě tyto požadavky na učitele vyvolaly i vlnu nevole z jejich strany. „*Měnit českou školu zatím nevyhovuje výrazné většině současných učitelů. Odborníci na typologii lidí odhadují, že až 80% učitelů si svou profesi vybralo proto, že „chtějí dostat pevné zadání, co, z čeho a jak učit, a za základní metodu stále považují výklad.*“<sup>200</sup>

Jedna z dalších novátorských myšlenek se týká provázanosti jednotlivých předmětů. Školy sice mohou zůstat u klasického dělení jednotlivých oborů na předměty, ale je tu také možnost členění na vzdělávací oblasti, které jsou uvedené v RVP.

Důraz je také dán na uplatňování mezipředmětových vztahů, o které by učitelé měli usilovat. Výuka předmětů by tedy měla být pojímána komplexně a ne pouze jako úzká výseč na téma z pohledu daného předmětu.

Další změnou je přidání tzv. klíčových kompetencí, což je „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.*“<sup>201</sup>

Hodnotit v současné době novou školskou reformu, která je oficiálně v platnosti zatím jedno pololetí, není reálné. S hodnocením vyčkávají i odborníci a tudíž nemohu a nechci vyvozovat žádné ať pozitivní či negativní závěry. Široká veřejnost se zatím staví k nové reformě poměrně rozporuplně.

Pro zamyšlení zde cituji dva zcela odlišné názory na tzv. klíčové kompetence,

---

<sup>198</sup> P. Wojnar, *10 otázek o reformě školy aneb průvodce změnami českého školství*. Rodina a škola, LIV, č. 9, 2007, s. 10.

<sup>199</sup> srov. Tamtéž, s. 12.

<sup>200</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>201</sup> M. Hejný, F. Kuřina, *Dítě, škola a matematika*. Portál, Praha 2001, s. 14.

jež vnáší podstatnou změnu do českého školství.

Jako první uvádím názor PaedDr. J. Tupého, který hodnotí klíčové kompetence kladně.

*„V první řadě je třeba říci, že klíčové kompetence nejsou něco zcela nového a není to ani výmysl českých vzdělávacích dokumentů. V Evropě se o nich hovoří od poloviny 70. let minulého století v souvislosti s trhem práce a zaměstnaností. Od poloviny 90. let se už klíčové kompetence důsledně spojují i se vzděláváním – jako důsledek znepokojení nad zjištěnými výsledky a rozdíly ve vzdělávání žáků v řadě evropských zemí.“<sup>202</sup>*

Dále PaedDr. J. Tupý hodnotí klíčové kompetence z pohledu funkce ve vzdělávání. *„Klíčové kompetence jsou jakýmsi univerzálně použitelným souborem vědomostí, dovedností a postojů, které umožňují (usnadňují) zapojení jedince do společnosti, jeho vstup do zaměstnání i osobní rozvoj. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání představují předpokládaný výsledek vzdělávání – to, co si mají žáci odnést ze vzdělávání, čím mají především disponovat (např. vyhledávat a zpracovávat informace, číst s porozuměním, umět si zvolit nejvhodnější postup učení, umět naslouchat druhým, komunikovat s jinými lidmi, být tolerantní k názoru jiných). Takových způsobilostí využitelných v životních situacích i v jakémkoli zaměstnání, v životní či pracovní roli je vymezeno v šesti klíčových kompetencích na úrovni základního vzdělávání několik desítek.“<sup>203</sup>*

V závěru shrnuje: *„Klíčové kompetence tak v základním vzdělávání určují jasný cíl a podporují trendy směřující od pouhé sumy vědomostí k jejich funkčnímu využití a k poznávání nástrojů aktivního učení pro život.“<sup>204</sup>*

Naopak proti klíčovým kompetencím je Mgr. P. Kukul, redaktor pedagogického webu. *„Nejpádnejším důvodem rezervovaného postoje ke konceptu klíčových kompetencí je pro mě jejich úžasná vágnost. Vzhledem k šíři osobních kvalit, jakou tento pojem musí zastřešit, stává se v posledku dokonale obecnou kategorií vzpírající se každé jen trochu objektivní evaluaci.“<sup>205</sup>*

*„Stejně relevantní je námitka, že koncept klíčových kompetencí plíživě a nenápadně, zato naprosto radikálně mění celý charakter školního vzdělávání. Klíčové kompetence totiž pocházejí z kontextu zaměstnanecké politiky a poprvé byly*

---

<sup>202</sup> J. Tupý, *Schvalujeme klíčové kompetence?* Rodina a škola, LIV, č. 2, 2007, s. 5.

<sup>203</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>204</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>205</sup> P. Kukul, *Schvalujeme klíčové kompetence?* Rodina a škola, LIV, č. 2, 2007, s. 5.

popsány v souvislosti s trhem práce. Nepřekvapí proto, že profil absolventa ZŠ se v kategoriích klíčových kompetencí nápadně podobá profilu ideálního zaměstnance.“<sup>206</sup>

„Škola pragmaticky směřující k dosažení klíčových kompetencí tak přestává být autonomním prostředím, jakým vždycky byla, a je degradována na přípravku okamžitě využitelných pracovních sil. Ve skutečnosti je ale rolí školy děti před světem dospělých naopak chránit. A to zejména před jeho instrumentálností a utilitárností. To byla a je parně vůbec nejdůležitější funkce, kterou v dějinách západní civilizace plní. Ve škole jsou (mají být!) dětem předávány také obsahy, které nemají bezprostřední praktickou využitelnost, ale spoluutvářejí celek kultury, do něhož jsou děti uváděny.“<sup>207</sup>

RVP, který je veřejnosti k dispozici, je pouze teoretický a v praxi teprve krátkodobě zavedený, jak jsem již zmínila. Až s odstupem času můžeme tedy zhodnotit jeho přínos. Existují i skeptické názory, které tvrdí, že jde pouze o změnu formální. To se mi ale jeví jako příliš tvrdý, až unáhlený názor.

Změna, která by měla nastat s touto reformou se týká hlavně obsahu učiva, jeho rozsahu a způsobu podání. Je škoda, že se tato reforma netýká také změn postojů k žákovi jako k osobě, k individualitě.

O individuálním přístupu s ohledem na osobnost žáka v dnešním školství říká J.-M. Mleziva: „Každá osobnost se vykazuje individuálními zvláštnostmi a z toho plynoucími potřebami. V duchu zdomácnělé jednotné kolektivní výchovy či pro potřeby snadné měřitelnosti výsledků vzdělávání se však individuální potřeby žáka nijak výrazně ve školách nezohledňují.“<sup>208</sup>

Pasáž v RVP obsahující postoj k rozvíjení žákovy osobnosti je spíše ve vztahu přínosu jedince pro společnost. Cituji: „V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.“<sup>209</sup>

---

<sup>206</sup> P. Kukul, *Schvalujeme klíčové kompetence?* Rodina a škola, LIV, č. 2, 2007, s. 5.

<sup>207</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>208</sup> J.-M. Mleziva, *Jak špatná je úroveň našich škol.* Rodina a škola, LIV, č. 9, 2007, s. 5.

<sup>209</sup> [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf), 15. 9. 2007, s. 12.



## 6. 1. Výuka

Typy výuky můžeme rozdělit na informativní (dominantou je předávání informací učitelem), heuristické (žáci jsou stavěni před problémovou situací, kterou se snaží vyřešit), produkční (situuje žáka přímo do praktické situace), regulativní (využívání počítačů při výuce), projektové (žáci se učí v projektech, jsou rušeny hranice mezi jednotlivými předměty). Po zkušenostech ze své školní docházky a z měsíční souvislé pedagogické praxe jsem usoudila, že stále nejvíce převládá ve školách výuka informativního typu.

*„Pedagogickou praxí bylo ověřeno, že nejhorší pro výchovněvzdělávací působení je metodická jednotvárnost. K metodám, jež zlepšují kvalitu vzájemné komunikace a spolupráce mezi dětmi, rodiči a učiteli, patří metody rozvinuté kooperace. Jejich cílem je odstranit bariéry a předsudky ve vzájemných vztazích a prohloubit prosociální chování hlavně mezi příslušníky různých etnik, kultur.“<sup>210</sup>*

Názor, že „žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“<sup>211</sup>, který je uveden v programu RVP, se ale dá těžko aplikovat v tradičních školách. Dokud budeme žáky hodnotit podle počtu chyb, nikdy se jich žáci nepřestanou bát. Jiná situace nastává ve waldorfských školách, kde jsou žáci hodnoceni naopak podle počtu správných odpovědí. Tam se žáci chyb opravdu nebojí, pracují s nimi a chyba se tak skutečně stává prostředkem pro jejich další posun.

## 6. 2. Romští žáci v tradičním školství

Z historie víme, že Romové u nás začali být nuceni ke školní docházce až v období komunistického režimu. Za vlády Marie Terezie se zavedení povinné školní docházky na romské obyvatelstvo také vztahovalo, ale nebylo důsledně kontrolováno.

I dnes se naše školství potýká s problémem nepravdělné školní docházky u romských dětí. Jedním z problémů, proč tomu tak je, může být negativní postoj rodičů ke škole jako instituci, která se jim snaží z jejich pohledu děti „převychovat“.

*„Dítě si ve třídě uvědomuje, že mezi výchovou ve škole a v rodině je velký rozdíl. Rozdíl po obsahové i formální stránce. Nerespektování rodinné výchovy přináší vážné následky. Škola romské dítě do jisté míry omezuje i trestá. Pro dítě je*

<sup>210</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 39.

<sup>211</sup> [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf), 15. 9. 2007, s. 12.

stresující, jestliže jazyk a svět, o kterém se v tomto jazyce musí učit, je vzdálený a za chování, které jeho rodina podporovala a uznávala, není ve škole respektováno, nebo dokonce je za ně napomínáno a trestáno.<sup>212</sup>

D. Fontana o této pozici dítěte uvádí: „Přicházejí-li děti z domácího prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt.“<sup>213</sup> Tento konflikt rozdílných norem domova a školy může dítě vyřešit pouze tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo školu či domov zavrhne. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá.<sup>214</sup>

Také převážně negativní postoj romských rodičů k obsahu vzdělání, které nabízí tradiční školství, je spíše demotivující pro jejich děti. „Romové sice vědí, že je dobré být učitelem, lékařem, zdravotní sestrou, uvědomují si, že k získání těchto pozic je třeba chodit pravidelně do školy a podávat výkony. Ne vždy jsou však schopni si k tomu vytvořit adekvátní podmínky, ne vždy jsou ochotni.“<sup>215</sup>

Úspěšnost romských dětí v tradičních školách bývá malá. „Mnoho z nich chodí za školu, do školy se nepřipravují vůbec nebo přípravě věnují 15 minut.“<sup>216</sup>

Jejich častým argumentem, proč se ve většině nestarají o vzdělávání svých dětí a jejich pravidelnou docházku do škol, je důvod, že stejně nedostanou práci. Z výzkumu, který na Slovensku provedli J. Danko a B. Ballová, vyplývá, že 100% neromských žáků je doma pochváleno nebo odměněno za dobrou známku. U romských žáků je to jen 37%.<sup>217</sup>

Prof. P. Mareš hodnotí vazbu mezi dosaženým vzděláním dětí a jejich rodičů jako tradičně silnou.<sup>218</sup> Tvrdí, že: „Vzdělávací strategie rodin jsou jednou z forem reprodukčních strategií, které pro ně představují jak investici do budoucnosti, tak i mezigenerační předávání dědictví.“<sup>219</sup> Tento postoj ale u většiny romských rodin není patrný. Mareš dále rodinu hodnotí jako základ pro individuální

---

<sup>212</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 29.

<sup>213</sup> D. Fontana, *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 1997, s. 42.

<sup>214</sup> srov. Tamtéž, s. 42.

<sup>215</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 14.

<sup>216</sup> J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 65.

<sup>217</sup> srov. M. Čerešníková, *Motivácia*. In.: R. Rosinský, *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeníu*. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra 2006, 118-153. s.149.

<sup>218</sup> srov. P. Mareš, *Mají děti nerovné šance?* Rodina a škola, Liv, č. 3, 2007, s. 5.

<sup>219</sup> Tamtéž, s. 5.

úspěch: „Individuální úspěch je stále více záležitostí individuálních charakteristik, rodina však nadále dětem dává aspirace, motivaci, podporu.“<sup>220</sup> Negativní postoj ke školní instituci bývá u romských žáků také živěn častým neúspěchem ve škole.

„Starší rómski žiaci sú svojimi neúspechmi frustrovaní, ponížovaní tým, že opakujú ročníky, v škole sa nudia, správajú sa výbojne k učiteľom a často agresívne k spolužiakom. Z terajšej školy si Rómovia často odnášajú komplex menejcennosti a nenávisť.“<sup>221</sup>

V tradičních školách stále převažuje důraz na memorování encyklopedických znalostí, což je pro romské děti velkým problémem. Důvodem jsou sociokulturní podmínky ze kterých pocházejí a které málo rozvíjejí jejich biologické předpoklady pro úspěšné zvládnání těchto požadavků.

Neporozumění vyučujícímu jazyku je také další překážkou. „Romští žáci velice často při odpovědi na otázku řeknou: „Já to vím, jen nevím, jak se to přesně řekne.“ Je velice důležité ověřovat si, jestli žáci opravdu rozumí. Na otázku „rozumíte tomu?“ odpovídají „ano“, avšak když se zeptáte na význam jednotlivých slov, nedokážou je vysvětlit, nebo se slovo u nich spojilo s úplně jiným významem.“<sup>222</sup> Zajímavý je názor I. Pape, která by problém neznalosti češtiny, tedy vyučujícího jazyka, řešila zavedením výuky českého jazyka pro cizince a bilingvní děti již na prvním stupni.<sup>223</sup>

Pro romské žáky je třeba kvůli jejich odlišné mentalitě užívat krátké, ale dynamické motivace. Nejúčinnější motivací bývá ta, která se týká každodenního života, jako hra, tanec, dramatizace, zpěv, recitace atd.<sup>224</sup> Romské děti více motivujeme, pokud je v cíli slíbená materiální odměna v podobě sladkostí a drobností.<sup>225</sup>

### 6. 3. Role učitele v tradiční škole

Můžeme rozlišit dva typy učitelů. Logotrop, který je zaměřený na obor, snaží se vzbudit u žáků o něj zájem, ale méně se zajímá o žáky jako takové. Paidotrop, učitel zaměřený na žáky, se snaží žákům porozumět a pomoci, což ale někdy bývá na

<sup>220</sup> P. Mareš, *Mají děti nerovné šance?* Rodina a škola, Liv, č. 3, 2007, s. 5.

<sup>221</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 57.

<sup>222</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 26.

<sup>223</sup> srov. B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 7.

<sup>224</sup> srov. L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 71.

<sup>225</sup> srov. Tamtéž, s. 72.

úkor jejich znalostí. Pro většinu romských žáků je zatím mnohem přínosnější paidotrop.

*„Důležité je, aby učitel měl lidsky osobní vztah ke svěřeným žákům, ne jenom odborný kontakt. Nesmí se jim vnucovat, ale žáci by měli vycítit, že se mu mohou svěřit, že jim poradí a nezneužije důvěrné informace ke kampani nebo koalici s rodiči či jinými učiteli proti žákovi. Nejlepší je, když učitel dokáže na sobě pracovat tak, aby byl pro žáky charakterní a charismatickou osobností. To chce ovšem stabilitu a dlouhodobé vedení. Střídání třídních není dobré, ale vzdělávací systém asi nemá jiné řešení.“*<sup>226</sup> Tento problém řeší waldorfské školy tak, že kladou velký důraz na stále stejného třídního učitele po celou dobu povinné školní docházky.

*„Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného a mnohdy i sociálně znevýhodňujícího prostředí je nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima.“*<sup>227</sup> Tento požadavek ale v tradičním školství zůstává spíše na úrovni teoretické informace. Nejvíce se realizuje na rodičovských schůzkách, které jsou ale jednou za čtvrt roku a častým problémem je jejich hromadnost a příliš krátká doba pro individuální diskuzi učitele a rodiče. Tato bariéra je ve waldorfských školách překonána mnohem větším počtem rodičovských schůzek. Jsou konány každý měsíc a jsou zde i jiné příležitosti, kdy se mohou rodiče a vyučující setkávat ať už v rámci informačního pohovoru či neoficiálního kontaktu. Tyto příležitosti budou blíže uvedeny v kapitole waldorfská škola.

U romských žáků je důležité respektovat *„odlišný způsob chování vyplývající často z živějšího temperamentu, dřívějšího pohlavního dospívání, kulturně podmíněné slabší kontroly a regulace afektivních projevů. Vyžaduje to pochopení, toleranci, kladné hodnocení i jen drobných úspěchů takových dětí, jejich snahy.“*<sup>228</sup>

Je důležité, aby učitel znal společenský status žáka v romském společenství. Jestliže bude dávat za vzor romského žáka, který má nižší společenský status jeho sourozencům nebo ostatním romským žákům, může to vést až k demotivaci.<sup>229</sup>

*„Hodně učitelů má tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice jakéhosi zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by romské dítě mělo*

<sup>226</sup> E. Dobšíčková, *O žácích a učitelích základních škol*. Komenský, 123, č. 2, 2007, s. 3.

<sup>227</sup> [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf), 15. 9. 2007, s. 110.

<sup>228</sup> J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007, s. 66.

<sup>229</sup> srov. L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 72.

vypadat, jaké by mělo být, jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho edukaci nemá potírat jeho způsob života, kulturu, ale má vnímat odlišnosti rodinné výchovy.“<sup>230</sup>

„Učitelé si často stěžují, že nejsou schopni přimět romské rodiče, aby přišli do školy. Nejdříve to zkoušejí různými cestami přes žáka, a když všechny tyto pokusy selžou, použijí cesty formální.“<sup>231</sup>

#### 6. 4. Asistent pedagoga

Pedagogičtí asistenti pro romské žáky působí u nás na školách už od roku 1993. Iniciátorkou jejich vzniku byla H. Balabánová. Pedagogické asistenty sdružuje obecně prospěšná společnost Nová Škola. Na Slovensku byli zavedeni až roku 2002.<sup>232</sup>

„Všude tam kde byl vybrán vhodný člověk na tuto pozici, učitelé hodnotí jeho působení pozitivně. Zlepšila se komunikace s romskými rodiči (lépe přijímají kritiku od asistenta než od učitele). Zlepšila se docházka romských žáků do školy. Zlepšila se disciplína v hodinách. Nastala aktivita u romských žáků v mimoškolních činnostech.“<sup>233</sup>

Zavést asistenty pedagoga pro romské děti bylo samozřejmě velmi prospěšnou záležitostí, ale zároveň vyvstává otázka, proč jsou zavedeni asistenti pedagoga pouze pro romské děti? Vždyť na našem území žije dalších jedenáct národnostních menšin, jejichž děti chodí do běžných českých škol. Jak to, že děti těchto ostatních menšin nemají ve školách své pedagogické asistenty? Důvodem může být jejich výchova, ve které je vyžadováno do jisté míry se přizpůsobit majoritní společnosti. Nebývá to ale na úkor národní identity, tu si menšiny na našem území často stále udržují.

Za zmínku stojí, že polská menšina má jako jediná své vlastní národnostní školství, jak již bylo uvedeno. Právo na toto národnostní školství má každá menšina, k jeho vzniku je ale nutný aktivní zájem ze strany dané menšiny. Oproti tomu maďarská menšina žijící na severu České republiky posílá děti do českých škol. Tato menšina má své sdružení, které slaví maďarské svátky, děti jezdí na tábory, kde se

---

<sup>230</sup> B. Čechová, *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, LIV, č.7, 2007, s. 8.

<sup>231</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>232</sup> srov. R. Rosinský, *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Univerzita Konštantína Filosoфа v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, s. 77.

<sup>233</sup> [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008, s. 33.

mluví maďarsky, pořádá dětské družby s maďarskými dětmi atd. Zmíněná maďarská menšina i další menšiny se přizpůsobují. Dá se říci, že se integrují. Není to ale na úkor ztráty jejich národnostního vědomí, není to asimilace. Z toho je zřejmé, že možnost společného fungování je reálná a časem snad ani nebude třeba takových mostů, jako jsou pedagogičtí asistenti pro romské děti.

## 7. WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ

„Zneklidňuje mne, že příliš mnoho dětí, s nimiž se v terapii setkávám, nemá školu rádo. Mohou mít jednoho oblíbeného učitele a kamarády, ale celkově vnímají školu jako vězení. Ano – alternativní školy – zejména školy vyučující podle Daltonského plánu a školy waldorfské by mohly být významnou inspirací pro vytváření kooperativního stylu práce ve škole.“<sup>234</sup> Prof. PhDr. V. Smékal, Csc.

Nejprve je důležité přiblížit si základní rozdíly mezi tradičním a alternativním způsobem edukace. Alternativní školství se liší nejen svým specifickým způsobem edukace, ale také celkově jinak nastaveným systémem, který do sebe zahrnuje například i organizační formu. Dobře a ve stručném a přehledném provedení můžeme tyto rozdíly porovnat v následujících dvou tabulkách.

Tabulka č. 1<sup>235</sup>

<i>Tradiční forma</i>	<i>Alternativní forma</i>
<u>Organizačně správní oblast</u>	<u>Organizačně správní oblast</u>
<i>Dobré vyučování je identické s dobrým učitelem.</i>	<i>Dobré vyučování je ovlivněno také dobrým učitelem.</i>
<i>Přísné oddělení vyučovacích předmětů dle jednotného učebního plánu.</i>	<i>Možnosti integrace vhodných témat a předmětů dle potřeb žáků.</i>
<i>Učitelé jsou úředníky státní správy.</i>	<i>Učitelé jsou ve služebním poměru vůči vedení školy.</i>
<i>Školní inspekce je reprezentantem státní moci.</i>	<i>Školní inspekce disponuje autonomií v rámci konečné odpovědnosti vůči zřizovateli školy.</i>
<i>Ředitel školy musí respektovat jednotné centrální předpisy.</i>	<i>Vedení školy vychází z pracovního plánu školy postaveného v rámci obecně platných směrnic.</i>
<i>Školy jsou si organizačně velmi podobné.</i>	<i>Školy jsou vzhledem k individuálním vzdělávacím programům s různými profilacemi základem pluralitního systému nabídky.</i>
<i>Volba školy je umožněna jen omezeně v rámci regionu nebo vůbec ne.</i>	<i>Existuje svobodná volba školy na základě nabídky jednotlivých škol.</i>
<i>Uplatňování přísné selekce na základě výkonových intelektuálních kritérií.</i>	<i>Selekce není uplatňována výkonově, ale pokud je to nutné, zahrnuje všechny složky lidské osobnosti.</i>

<sup>234</sup> E. Dobšíčková, *O žácích a učitelích základních škol*. Komenský, 132, č.2, 2007, s. 3 - 4.

<sup>235</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 23.

Tabulka č. 2<sup>236</sup>

<i>Tradiční forma</i>	<i>Alternativní forma</i>
<i>Didaktická a metodická oblast</i>	<i>Didaktická a metodická oblast</i>
<i>Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.</i>	<i>Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.</i>
<i>Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.</i>	<i>Učitel je v roli poradce, hledajícího partnera a v roli staršího (zkušenějšího) kamaráda.</i>
<i>Žák plní uložené úkoly dle zadání.</i>	<i>Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.</i>
<i>Důraz na pamětné učení a vnější motivaci k němu.</i>	<i>Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.</i>
<i>Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.</i>	<i>Důraz na spolupráci ve skupinách.</i>
<i>Vzdělání je omezeno prostorem třídy (výjimečně školy).</i>	<i>Vzdělání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.</i>
<i>Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativnost učitelů i žáků.</i>	<i>Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.</i>

## 7. 1. Waldorfská pedagogika

„Když koncem roku 1918 seznamoval RUDOLF STEINER (1861 –1925) širší veřejnost se svými antroposofickými úvahami spojenými s představami o nové organizaci výchovně-vzdělávacího procesu, byl jedním z jeho posluchačů stuttgarský podnikatel E. Mlot. Steinerova přednáška ho zaujala především proto, že spatřoval v přednesených úvahách určitou cestu k řešení vyhrocených sociálních problémů, k nimž v poraženém Německu po první světové válce došlo. Po několika osobních setkáních s R. Steinerem se rozhodl založit pro děti dělníků ze své továrny školu, která by ve své činnosti vycházela ze Steinerových tezí. Jméno obce Waldorf, místa, kde byla první škola řídicí se pedagogickým pojetím Rudolfa Steinera zřízena, pak dalo název později výrazně se šířícímu mezinárodnímu hnutí waldorfských škol.“<sup>237</sup>

Antroposofie, doslova moudrost o člověku, je učení rozvíjené počátkem 20. stol. R. Steinerem. Své kořeny má v teosofii, od níž se liší svou větší orientací na křesťanství, hlouběji však navazuje také na esoterní, zejména rosikruciánské tradice a na vlivy hinduismu.<sup>238</sup>

<sup>236</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 24.

<sup>237</sup> F. Mores, *Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera*. Rodina a škola, LIV, č. 5, 2007, s. 19.

<sup>238</sup> srov. *Filosofický slovník*. Kolektiv autorů, Nakladatelství Olomouc, Olomouc 1998, s. 30.



„Waldorfská pedagogika vychází z antroposofické antropologie R. Steinera, která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se.“<sup>239</sup> Z pohledu antroposofie jsou důležité mezníky dětského vývoje po sedmi letech. Mezník jednadvaceti let se bere jako konečná hranice utváření jedince a počátek dospělosti.

Ve waldorfských školách je na výchovu nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti.<sup>240</sup> „V učebních plánech waldorfských škol se zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé.“<sup>241</sup> Waldorfské školy se snaží rozvíjet své žáky po všech osobnostních stránkách jako je rozumová, kreativní, umělecká, praktická, duchovní a sociální.

„Vedle tradičního obsahu (vzdělávací program waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standarty vydané Ministerstvem školství) má waldorfská škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech – učební plán waldorfských škol je velmi bohatý. Je tím zohledněna skutečnost, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. I proto tu nalezneme vedle „tradičních“ předmětů např. i knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout – zužuje se tak rozdíl mezi méně a více nadanými nebo zručnými.“<sup>242</sup>

Kromě širokého základu vzdělání se klade důraz také na mezipředmětové prolínání. Tento princip uplatňuje i RVP, ovšem v mnohem užším pojetí.

„Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) probíhá v tzv. epochách – dvouhodinový vyučovací blok, který se ještě dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí, je monotematický a po dobu 3 až 4 týdnů při něm učitel rozvíjí jedno dané téma (např. matematické operace, stavba domu, dějiny Řecka). Další předměty (jazyky, tělesná, pracovní a hudební výchova, eurymie apod.) se již vyučují v klasických vyučovacích jednotkách. I při nich se však učitel snaží zachovat rozčlenění na část rytmickou – plnou říkadél a písniček, část vyučovací, ve které se

---

<sup>239</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 33.

<sup>240</sup> srov. Tamtéž, s. 33.

<sup>241</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>242</sup> Tamtéž, s. 33.

*probírá nová látka, a jakousi vyprávěcí část, která by měla třídu zklidnit a harmonizovat.*“<sup>243</sup>

Waldorfskou pedagogiku (dále již jen WP) můžeme díky jejímu založení zařadit do skupiny pedocentrických přístupů, kde ve středu všeho dění stojí dítě.

Z pohledu WP je ideální, pokud je třídní učitel či učitelka stále stejný pro první i druhý stupeň. Třídní učitelé tráví s dětmi nejvíce času a to nejen během výuky, ale i o přestávkách. Učí svou třídu v hlavním ranním vyučovacím bloku věnovanému epochám. V čase stráveném se svou třídou by měli co nejvíce poznat individuální potřeby každého žáka. Jsou dětem nejen „průvodci“ na cestě za poznáním, ale i rádci pro běžný život. Měli by mít navázaný osobní vztah s každým svým žákem a důkladně znát jeho vlastnosti a potřeby. „*Waldorfská škola by pro dítě neměla být něčím odtazitým, místem, kam musí chodit, ale měla by se stát přirozenou součástí jeho rodiny a života.*“<sup>244</sup>

Jak je zřejmé, požadavky na učitele ve waldorfských školách (dále již jen WŠ) jsou mnohem vyšší než požadavky ve školách tradičních. Učitel by měl ovládat učivo prvního i druhého stupně a také by měl zahrnout do své aprobace co nejvíce předmětů. Měl by důkladně znát rodinné zázemí, ze kterého každý žák pochází. Vztah učitel – žák je založen na přirozené autoritě. Zájemci o místo učitele na WŠ by měli mít pedagogické minimum a absolvovaný dvouletý kurz pro učitele WŠ. Je zde důraz na spolupráci učitelů a na jejich každotýdenní setkávání, kde se řeší pedagogické problémy, které nastaly během týdne. Zajímavé je, že se během těchto setkání upevňuje učitelský kolektiv například i společným zpěvem. Učitelský sbor zde nepůsobí pouze jako formální skupina.

Rok na WŠ je obohacován tradičními slavnostmi, jarmarky, koncerty, divadelními představeními, kurzy atd. Takovéto akce jsou nejen příjemnými zážitky, ale také mosty mezi učitely, žáky a rodiči. Tyto tři komponenty mají v pohledu WP rovnocenné postavení.

Také pojetí třídy se zde liší. Třída je pevný kolektiv, k čemuž dopomáhá i fakt, že ve WŠ nelze propadnout a tudíž žáci netrpí frustrací z opakování ročníku.

Výkony žáků nejsou motivovány známkami, ale umně vzbuzeným zájmem o nové informace. Hodnocení je slovní a to jak během roku, tak i na vysvědčení, které popisuje přednosti a nedostatky žáků, jejich pokroky a obtíže v uplynulém

---

<sup>243</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 34.

<sup>244</sup> Tamtéž, s. 38.

školním roce. Žáci jsou hodnoceni k sobě samým a také v porovnání s ostatními. Pro případný přestup na jiný typ školy je zde samozřejmě možnost převedení slovního hodnocení do známek. Za zmínku stojí, že i v běžných školách se díky RVP začíná využívat slovní hodnocení žáků, které jistě více vypovídá o zvládnutí učiva než pouhé známkování.

## 7. 2. Romští žáci a waldorfská pedagogika

Proč by pro romské děti měla být vhodnější právě alternativní pedagogika? *„Alternativní pedagogika totiž respektuje každou osobnost a její specifické rysy a teprve z toho poznání se snaží uskutečňovat výchovu a vzdělávací práci tak, aby dotyčné osobě neškodila, ale účinně pomáhala v jejím rozvoji všech dispozic a nadání, které v dané osobě lze odhalit. Navíc si myslím, že na rozdíl od tradičního přístupu, který byl orientován na „ty bezproblémové“, tedy ty, kteří se nejlépe dokázali přizpůsobit normě, přičemž ostatní měli značné problémy, které se řešily selekcí a vytěsňováním z „normální“ skupiny lidí, se alternativní pedagogika výborně hodí pro výchovu a vzdělávání lidí, kteří vykazují jistá specifika citlivosti k umění, pohybu, smyslovosti a nevynikají jen v rozumové výchově.“<sup>245</sup>*

*„Waldorfská pedagogika již svou filosofií a celým svým směřováním k světoobčanství při zachování svébytného národního povědomí je přirozeným prostředím pro integraci národnostních minorit.“<sup>246</sup>*

Jednou ze základních myšlenek WP je pojetí učitelů, dětí a rodičů jako rovnocenných partnerů. Tento pohled může uspokojit potřebu romského dítěte být repektováno, vyplývající z typické výchovy, ve které má dítě rovnocenný hlas jako dospělý.

Je zde ale vyžadována úzká spolupráce rodičů se školou, která by mohla romským dětem více prospívat. Podle slovenských odborníků *„škola, ktorá chce úspešne vzdelávať rómske deti, si musí bezpodmienečne nájsť cestu k ich rodičom. Musí byť iniciátorom procesu, ktorý pomôže prekonať onu vzájomnú bariéru nedôvery a nepriateľstva. Musí presvedčiť rodičov, že vzdelanie je pre ich deti skutočne dôležité. Bez spolupráce s rodinou, nemôže mať školská práca detí*

---

<sup>245</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 19.

<sup>246</sup> Tamtéž, s. 41 - 42.

uspokojivé výsledky.“<sup>247</sup> Každý měsíc se ve WŠ pořádají rodičovské schůzky, kde jsou rodiče seznamováni s probíranou látkou daného měsíce a dozvídají se o vývojovém období, ve kterém se jejich děti nachází. Navíc si mohou si vyzkoušet činnosti, které se jejich děti naučily. Tyto informace přispívají k chápavějšímu pohledu na děti a tím mohou zlepšovat rodinné vztahy. Rodičovské schůzky jsou důležitým pojítkem mezi učiteli a rodiči a tudíž je docházka důsledně vyžadována.

Tento užší vztah mezi rodinou a školou by mohl být způsob, jak přivést romské rodiče k větší zodpovědnosti ke vzdělávání svých dětí. Pro představu mohu uvést tento příklad. „*Televizní seriály s agresivní tematikou jsou naprosto nežádoucí a rodiče, kteří spolupracují se školou, takové pořady pro své děti nevybírají.*“<sup>248</sup>

Také kolektivní spolupráce, která je u Romů ceněna výše než individualismus, má ve WP důležité postavení. „*Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí.*“<sup>249</sup>

„*V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb.*“<sup>250</sup> To je ideální pro romské děti, protože, „*podľa Berkiho, A. a Šelepáka, I. je pozornosť rómskych žiakov rozptýlená, unaviteľnosť rýchlejšia a potrebná aktivita sa rýchlejšie stráca, ako u ostatných žiakov. Preto je nevyhnutné, aby sme využívali všetky činitele, ktoré vyvolávajú a podporujú udržanie potrebnej pozornosti a aktivity, bez ktorých je proces učenia nemožný. Takými sú napr. pohyb, farba, kontrast, pestrosť, novosť, ojedinelosť, atraktivnosť, rytmus atď.*“<sup>251</sup>

Romští žáci prý nemají tak intenzivní vztah k psanému slovu, bližší jsou jim audiovizuální prostředky.<sup>252</sup> Ve WP se využívá vedle tradiční výuky pomocí psaného slova i síly prožitku. Například při epoše zaměřené na hmyz jdou žáci pozorovat hmyz přímo do terénu. Po celou dobu této epochy nosí do školy různé nálezy

---

<sup>247</sup> R. Rosinský, *Pohľad na edukáciu rómskych detí*. In.: R. Rosinský, *Prierez socio-kulturnými vrstvami identity Rómov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, s. 112 – 113.

<sup>248</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternatívni pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 46.

<sup>249</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>250</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>251</sup> L. Horňák, *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2005, s. 64.

<sup>252</sup> srov. R. Rosinský, *Pohľad na edukáciu rómskych detí*. In.: *Prierez socio-kulturnými vrstvami identity Rómov*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, s. 92.

mrtvého či živého hmyzu a také možnost vytvořit si třídní formikárium není ve WŠ problém. V hodině českého jazyka se píše úvahy o hmyzu, v hodinách literatury se o hmyzu čtou ukázky. Hmyz je také tématem konverzace a způsobem rozšiřování slovní zásoby v cizích jazycích. Hudební i výtvarná činnost je inspirována hmyzem. Dané téma se táhne všemi předměty jako červená nit a tudíž mají žáci mnohem více lákavějších příležitostí, jak si osvojit nové informace.

Také předměty zaměřené na manuální činnost jako řezbářství, košíkářství a již výše zmíněné knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství atd. jsou vhodnou formou výuky pro romské žáky, kteří díky svému temperamentu mají vždy mnoho nevybité energie a těmito praktickými předměty se může pozitivně ventilovat.<sup>253</sup>

*„Romské děti mají energie dostatek, potřebují však aktivizaci ve správném směru, láskyplné vedení a zájem rozvíjet vrozené vlohy.“*<sup>254</sup> Tvorba vlastních učebnic žáky je další manuální činností, která stejně jako výše zmíněné činnosti rozvíjí estetické cítění a dobrý pocit z výtvoru.

Eurytmie je specifický předmět pro WP, ve kterém jde o sloučení hudby a pohybu. Tanec je jednou z oblíbených činností romských dětí, a proto by eurytmie mohla být pro romské děti předmětem velmi blízkým.

Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, která omezuje vzdělávání romských dětí, by nemusela být ve WŠ natolik zřejmá. *„První čtení a psaní se objevuje teprve ve druhé třídě. Ve třetí třídě se zavádí psané písmo.“*<sup>255</sup> Tento posun osvojování si jazyka až ve druhé třídě na rozdíl od postupu při osvojování psaného a mluveného projevu v tradičním školství, by mohl být pro romské děti jednoznačným přínosem. Vytvořil by se tím větší časový prostor pro přijímání výukového jazyka majority, který tvoří po celou dobu školní docházky neoddělitelnou součást výuky.

Také by se tím lépe vyřešila současná situace, kdy ve školách zatím není zavedena výuka českého jazyka pro cizince. Paradoxem by totiž bylo, že by ji navštěvovaly i děti s oficiální českou národností, kterou hodně „romských“ dětí má.

Ve WŠ je neopomíjeno i etické vedení žáků. *„Dětem v nižších ročnících jsou převyprávěny pohádky a bajky, ve vyšších ročnících se přechází na pověsti a dějinné*

---

<sup>253</sup> srov. J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 47.

<sup>254</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>255</sup> Tamtéž, s. 45 – 46.

*události*.<sup>256</sup> Tato další specifická forma výuky na WŠ je nenásilným způsobem, jak vést žáky k morálním společenským hodnotám. Vzhledem k tomu, že u romských dětí převládá emotivní myšlení, jeví se tento typ etické výchovy skrze pohádky, pověsti atd. jako vhodný způsob předávání těchto hodnot.

### **7. 3. Týden ve waldorfské škole v Písku**

I přesto, že WŠ působí spíše uzavřeně, měla jsem díky laskavému svolení vedoucí učitelky Ilony Šťastné a třídního učitele Tomáše Mandíka možnost být jeden týden přítomná výuce na waldorfské škole v Písku.

Celý týden na této škole byl plný obohacujících zážitků, ale pro nutnost dodržovat zásady tvorby vědecké práce své zážitky spíše omezím a zaměřím se na fakta.

Mojí kmenovou třídou pro daný týden byla sedmá třída výše jmenovaného třídního učitele. Hlavním důvodem byl fakt, že v této třídě jsou v celkovém počtu 22 žáků 3 žáci romského původu. Měla jsem ale možnost absolvovat výuku i v jiných třídách, čehož jsem také využila.

Den ve WŠ začíná jednotlivým přivítáním všech žáků formou podání ruky a popřáním si dobrého dne s některým z učitelů, který stojí před vstupními dveřmi do budovy. Tento způsob přivítání pak také praktikuje každý třídní učitel se svými žáky před vstupem do učebny. Je to okamžik, při kterém má učitel možnost poznat individuální rozpoložení každého žáka. Důležitý je oční kontakt, kterému se děti na WŠ i tímto způsobem učí.

Po vstupu do třídy se ocitnete ve velmi příjemném prostředí, které s minimálním vybavením v třídách běžných škol nemá pranic společného. Třída je vymalována pastelovými barvami, na oknech visí vzdušné záclony, na okenních parapetech jsou květiny společně s množstvím přírodnin jako kameny, ptačí pera, kousky dřeva, včelí plástve atd. V místnosti jsou police s naučnými i odpočinkovými knihami. K dispozici jsou žákům dokonce i stolní hry.

Lavice žáků jsou nasměrovány v řadách tradičně k tabuli, ale přirozeností je, že učitel žáky požádá i o jiné uskupení lavic.

Na protější stěně od oken je po celé délce velká nástěnka, na které je vedle žákovských prací a různých obrázků k probírané tematice i zvěrokruh s fotkou každého žáka a jeho datem narození.

---

<sup>256</sup> J. Balvín a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000, s. 45.

Útulné prostředí, které v takovýchto třídách žáky obklopuje, navozuje pocit bezpečí a má velmi pozitivní vliv na třídní klima. Celkově třída působí spíše dojmem skautské klubovny než jako učebna.

Na chodbě je velká voliéra s andulkami. Ve třídách i na chodbách jsou koše na tříděný odpad.

V týdnu, kdy jsem měla možnost být přítomná výuce, probíhala epocha s tématem hmyz. Každodenní výuka byla po vstupu do třídy zahájena společnou modlitbou, zapálením svíčky, přeřikáním několika jazykolamů, z nichž některé si žáci vymýšleli sami. Kdo chtěl, mohl přednést naučenou básničku pro tento týden. Do konce týdne ji museli přednést všichni žáci, ale mohli si libovolně vybrat den. Pak následovalo přečtení části příběhu pro zamyšlení. Sedmou třídou žáky doprovázel římský epos Aeneas. Po přečtení úryvku se zazpívala písnička a v 8:30 se začalo s výukou matematiky, na kterou bylo vyčleněno 10 minut. Žáci vypočítali zhruba 15 příkladů a přešlo se k desetiminutové výuce českého jazyka. Žáci nemuseli psát celé věty, ale jen slovní spojení. Za domácí úkol měli žáci přepsat své včerejší pozorování hmyzu, které probíhalo celý dopolední blok na louce u rybníka. Ti žáci, kteří chtěli, mohli své pozorování přečíst nahlas.

Následně žáci rychle vytvořili uprostřed místnosti z lavic jeden velký stůl a posedali si kolem. Společně si prohlíželi ukázky hmyzu, při kterém pokládali učitelé různé otázky. Na WŠ je důležitá všestrannost učitelů a stálé sebezdokonalování, aby vyučující dokázal co nejplnohodnotněji odpovědět. Následně si každý žák překreslil z tabule do svého sešitu stavbu kobylinky, brouka a motýla.

V 10 hodin začala velká přestávka. Během přestávky děti mohou zůstat ve třídě nebo jít na zahradu, kde některý z vyučujících zajišťuje dozor. Ve třídě s nimi zůstává a společně svačí třídní učitel. Děti si s učitelem volně povídají. Učitel zde nepůsobí pouze jako dozor a umravňovatel, ale jako dospělý s přirozenou autoritou.

Po velké přestávce je prostor pro další předměty jako český jazyk, anglický jazyk, keramika, pracovní činnosti, hudební výchova atd. Pro všechny tyto předměty bylo společné téma hmyz. Při hudební výchově vedle zpívání písní s hmyzí tematikou jako Ezop a brabenec se zpívají i speciální písně pro sangviniky, choleryky, melancholiky a flegmatiky. Také kolektivní hraní všech žáků na flétny je typické pro WŠ.

Hranice kázně je zde posunutá, děti mohou volně chodit po třídě, pokud to není bezúčelné. Mohou taky vzájemně prohodit pár vět, ale hlavně k tématu výuky.

Na žácích není poznat strach a napětí z očekávané písemky. Pokud se někomu práce nepodaří, je zde možnost i opravné varianty. Žáci jsou hodnoceni za to, co umí, a ne za to, co neumí, jak je tomu v běžných školách.

Během týdne se ve třídě slavily narozeniny jednoho žáka. Spolužáci mu zazpívali, třídní učitel oslavenci popřál, dal mu čokoládu a na lavici oslavence slavnostně hořela svíčka. Individuální přístup k žákům je velmi intenzivní.



## **8. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**

### **8. 1. Příprava výzkumného šetření**

#### Výzkumný problém

Neúspěšnost romských žáků v běžných školách je varovným signálem pro potřebu hledání jiného způsobu edukace.

#### Cíl výzkumu

Pokusit se zjistit, zda by tlak waldorfských škol na rodiče romských žáků mohl změnit jejich postoj ke vzdělání.

#### Předpoklad

Předpoklad, který vyplynul z teoretických poznatků společně se specifickými kognitivními determinaty romských žáků, poukazuje na možnost vyšší studijní úspěšnosti romských žáků ve waldorfských školách.

#### Plán výzkumu

Odpovědi se pokusím zjistit formou dotazníku.

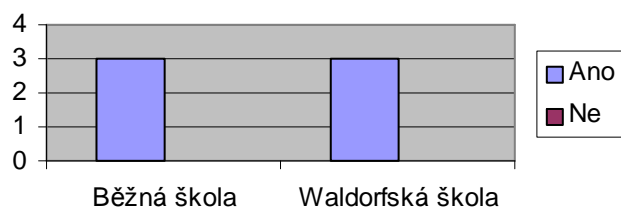
Cílovou skupinou budou tři rodiče romských žáků waldorfské školy v Písku a tři rodiče romských žáků běžné základní školy bydlicích na sídlišti Máj v Českých Budějovicích. Toto výzkumné šetření bude provedeno na malém vzorku respondentů. Důvodem pro tak omezený počet, je nízké zastoupení romských žáků na waldorfské škole v Písku, kde jsem měla možnost spolupráce.

### Dotazník

- 1) Jakou máte národnost Vy a Vaše dítě?
- 2) Cítíte se být Romem/ Romkou?
- 3) Jakým jazykem doma mluvíte?
- 4) Chodil/a jste do školy rád/a či nerad/a?
- 5) Které 2 předměty jste měl/a ve škole nejraději?
- 6) Které 2 jste naopak neměl/a rád/a?
- 7) Zajímali se Vaše rodiče o Vaše školní výsledky?
- 8) Pomáhali Vám rodiče s přípravou do školy? Učili se s Vámi?
- 9) Přál/a byste si rozšíření Vašeho dosavadního vzdělání?
- 10) Proč jste se rozhodli pro klasickou/ waldorfskou školu?
- 11) Do jaké třídy chodí Vaše dítě?
- 12) Zajímáte se o školní výsledky Vašeho dítěte?
- 13) Pomáháte mu s přípravou do školy? Učíte se s ním?
- 14) Proč jste se rozhodli pro klasickou/ waldorfskou školu?
- 15) Do jaké třídy chodí Vaše dítě?
- 16) Zajímáte se o školní výsledky Vašeho dítěte?
- 17) Pomáháte mu s přípravou do školy? Učíte se s ním?

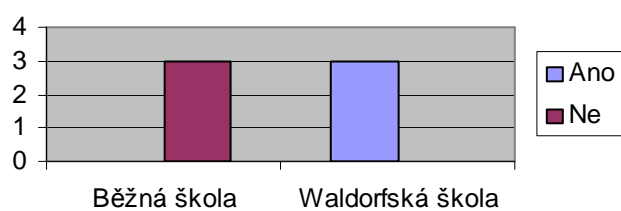
## 8. 2. Vyhodnocení výzkumného šetření

### 1. Počet rodičů, kteří mají zájem o vzdělávání svých dětí



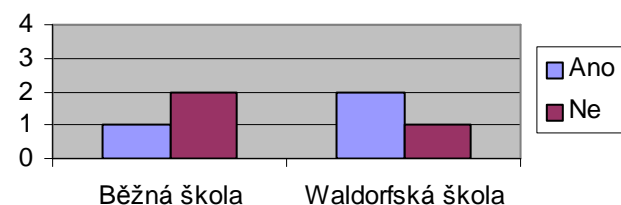
Jak lze na grafu č. 1 vidět, zájem o vzdělávání svých dětí byl stejný u obou skupin rodičů a tak na běžné škole, tak na škole waldorfské.

### 2. Počet rodičů, kteří se učí se svými dětmi



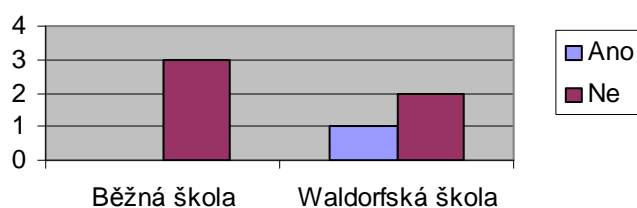
Z grafu číslo 2. vyplývá, že i přes zájem o vzdělání svých dětí se se svými dětmi učí pouze rodiče žáků na waldorfské škole.

### 3. Počet rodičů, jejichž rodiče měli zájem o jejich vzdělání



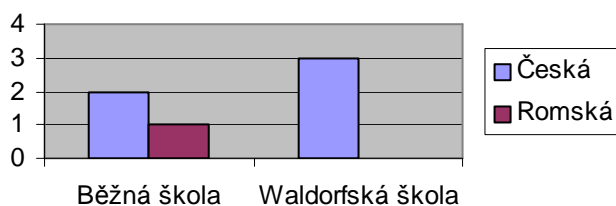
Z grafu č. 3 je patrné, že o vzdělání rodičů, kteří mají své děti na waldorfské škole, byl větší zájem ze stran jejich rodičů.

#### 4. Počet rodičů, se kterými se učili jejich rodiče



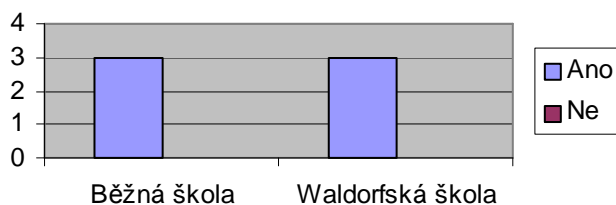
Na grafu č. 4 můžeme vidět, že rodiče rodičů žáků na waldorfské škole se se svými dětmi učili více než rodiče rodičů žáků na běžné škole.

#### 5. Počet rodičů s českou národností



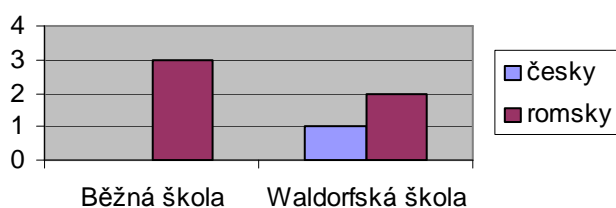
Podle zjištění, které je zaznamenáno v grafu č. 5, můžeme postřehnout, že romská národnost byla zjištěna pouze u malé části respondentů a to pouze na běžné škole.

#### 6. Počet rodičů, kteří se cítí být Romy



Z grafu č. 6 lze vyčíst, že rodiče žáků na obou zmíněných školách se cítí být Romy.

## 7. Počet rodin, ve kterých s mluví alespoň částečně romsky



Z grafu č. 7 vyplývá, že v rodinách žáků na běžné škole se mluví v domácnostech alespoň částečně romsky a v rodinách žáků na waldorfské škole se mluví v jedné rodině pouze česky.

### 8. 3. Závěr výzkumného šetření

Toto výzkumné šetření potvrdilo předpoklad, že waldorfské školství by mohlo být vhodnějším typem škol pro vzdělávání romských dětí. Hlavní klad waldorfských škol je, že po rodičích svých žáků vyžadují spolupráci a tím mohou rodiče romských dětí přivést k větší zodpovědnosti za vzdělání svých dětí. Mohou tímto způsobem změnit negativní postoj Romů ke vzdělání. U rodičů romských žáků na waldorfské škole byl zjištěn vyšší zájem jejich rodičů o vzdělání jich samotných a tento postoj tyto rodiče uplatňují i u svých dětí, což je jistě krok vpřed.

U obou typů rodičů a to jak žáků na běžné škole, tak i u rodičů žáků na škole waldorfské, byl zjištěn zájem o vzdělání jejich dětí. Základní rozdíl je ale ten, že rodiče žáků na waldorfské škole se se svými dětmi učí, kdežto rodiče žáků na běžné škole nikoliv.

Z šetření dále vyplynulo, že rodiče žáků na obou typech škol mají společně se svými dětmi ve většině českou národnost, ale paradoxně se všichni cítí být Romy.

Ve většině těchto rodin se mluví alespoň částečně romsky, což svědčí o výše uvedeném bilingvistu, který může stěžovat pozici žáků ve školách. Více je tento handicap v podobě bilingvistu zřejmý v běžných školách.

Toto výzkumné šetření je ale pouhý nárys pro vytvoření postoje k teoretické úvaze, zda jsou waldorfské školy pro romské žáky vhodnější. Proto bych z něj nechtěla vyvozovat žádné generalizační teorie.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda by mohl být typ waldorfských škol vhodnější pro romské žáky než tradiční běžné školy. Je nutné zdůraznit, že práce je zaměřena na sociálně slabou část romské menšiny, a proto bych nechtěla tyto závěry paušalizovat na romskou populaci jako celek.

Romská menšina tvoří společně s dalšími jedenácti menšinami a českou majoritou českou společnost. Již dlouho se mluví o nutnosti integrace těchto menšin, která ovšem nesmí být na úkor ztráty jejich vlastní identity, tedy formou asimilace. Romská menšina se na našem území vyskytuje již několik století a jako každou společnost, i ji bychom mohli rozdělit na část společensky bezproblémovou, přínosnou a na část problémovou. Varovným signálem je fakt, že tato část romské menšiny pro společnost méně přijatelná v současné době převládá. Tento problém je nutný řešit již od počátku střetávání jedince s většinovou společností, tedy od povinné školní docházky. Realitou je, že romské děti v běžných školách ve valné většině neprospívají a škola je pro ně jen nutné zlo. Tento negativní přístup ke vzdělávací instituci, kterou představuje škola, je živen z obou stran. Na straně školy je to nerespektování možných odlišností těchto dětí, ať už sociálních či mentálních, na straně rodiny je to často negativní přístup k většinové společnosti jako celku a tedy i jejímu systému.

Rodina je jakousi startovací čarou každého dítěte. Romská rodina se liší od běžného typu rodiny majoritní společnosti. Výchova má svá specifika, která mohou být v některých situacích v majoritní společnosti pokládána za nevhodná. Pokud si k těmto specifickým způsobům výchovy ještě přičteme negativa, která jsou přítomná v sociálně slabých rodinách, můžeme konstatovat, že tyto děti mají velmi stíženou počáteční pozici. V těchto rodinách nemá vzdělání vysokou hodnotu, není v něm spatřován prostředek pro ovlivnění budoucnosti. Špatné sociokulturní a socioekonomické podmínky, ve kterých tyto děti vyrůstají, mají z části vliv i na rozvíjení kognitivních dovedností romských dětí. A právě úroveň kognitivních dovedností je v běžných školách doposud nejvíce ceněna, a proto není divu, že tyto děti nedosahují dostačujících výsledků. Na tento fakt má vliv jednak prostředí, ze kterého romské děti přichází a jednak nastavení vzdělávacího systému. Jiný přístup k edukaci je v alternativních typech školy. Tato práce by chtěla zodpovědět otázku, zda je možnost celkově lepší edukace romských žáků na waldorfských školách než

na školách běžných. Po bližším seznámení s waldorfskou pedagogikou a to například i formou pozorování týdenní výuky ve waldorfské škole mohu potvrdit, že waldorfské školy by skutečně mohly být vhodnějšími místy pro edukaci romských žáků. Pro waldorfskou pedagogiku je charakteristická netradiční forma výuky se svou specifickou dynamičností, s důrazem kladeným na rozvíjení žáků po všech osobnostních stránkách, s individuálnějším vztahem k žákům a v neposlední řadě i s tolik důležitou úzkou spoluprací s rodinou, která je v těchto školách vyžadovaná.

Výzkumné šetření mi potvrdilo předpoklad, že waldorfská škola svým tlakem na spolupráci rodičů se školou, který je vyšší než na běžných školách, nutí i romské rodiče ke spolupráci a aktivnímu zájmu o vzdělávání svých dětí. Na rozdíl od rodin, které posílají své děti do běžných škol, je zde patrnější mnohem zodpovědnější přístup, který se projevuje například tím, že se rodiče žáků na waldorfské škole se svými dětmi učí, což není ve většině romských rodin běžnou záležitostí. Toto zjištění může změnit doposud spíše negativní postoj Romů ke vzdělání.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo jedno paradoxní zjištění. Dotazovaní rodiče mají ve většině českou národnost, ale na otázku, zda se cítí být Romy, odpovídali jednotně ano. Tato skutečnost výstižně popisuje chápání vlastní identity současné sociálně slabší vrstvy romské menšiny. Právě waldorfská pedagogika, postavená na úctě a vzájemné toleranci, by mohla být živnou půdou pro ujasnění si své identity, což je možná největší problém již jmenované části Romů. Ujasněná identita je důležitá pro vytvoření si životního postoje, který je základem správného rozvoje osobnosti.

Téma této diplomové práce je natolik rozsáhlé, že původní myšlenka mapování i edukace romských žáků na Slovensku by bohatě naplnila téma samostatné diplomové práce, a proto jsme od něj upustili. Základní rozdíl mezi edukací v České republice a na Slovensku je ten, že u nás edukace zahrnuje vzdělávání i výchovu a na Slovensku se chápe pouze jako vzdělávání, což může být ještě mnohem problematičtější při edukaci romských žáků.

Doufám, že tato práce přinesla dostatečné množství argumentů a zajímavých podnětů, proč je navrhována edukace romských dětí právě ve waldorfských školách. Může se tak stát podnětem pro další rozvíjení této myšlenky, která snad nezapadne bez hlubšího prozkoumání.

## SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

### Zkratky

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
kt.	který
např.	například
obyv.	obyvatel
resp.	respektive
tj.	to je
tzv.	takzvaně

### Značky

RVP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
viz	viz
WP	waldorfská pedagogika
WŠ	waldorfská škola



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Balvín J. a kol., *Romové a alternativní pedagogika*. Hnutí R, Ústí nad Labem 2000.
2. Čáp J., J. Mareš, *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2007.
3. Rodný T., *Osobní disciplína, anebo IQ*. Psychologie dnes, 2, 2006, 3.
4. Čechová B., *Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče*. Rodina a škola, 7, 2007, 6 - 9.
5. Český statistický úřad, *Sčítání lidu, domů a bytů k 1. 3. 2001 – obyvatelstvo*. Praha 2003.
6. Čerešníková M., *Motivácia*. In.: *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Univerzita Konštantýna Filosofova v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, 118 - 153.
7. Davidová E., *Romano drom – Cesty Romů*. Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 1995.
8. Davidová E., P. Lhotka, P. Vojtová, *Právní postavení Romů v zemích Evropské unie*. Triton, Praha 2005.
9. Dědič M., *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. SPN, Praha 1982.
10. Dobšíčková, E., *O žácích a učitelích základních škol*. KOMENSKÝ, 2, 2007, 3 - 4.
11. Drbohlav D., *Mezinárodní migrace obyvatelstva - pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů)*. In.: *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. stol.* Portál, Praha 2001, 17 – 28.
12. *Důvodová zpráva k návrhu zákona o právech příslušníků národnostních menšin*. Sb. 57/2007, K § 2.
13. Fontana D., *Psychologie ve školní praxi, příručka pro učitele*. Portál, Praha 1997.
14. Frištenská H., *Romové a státní politika*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis ve spolupráci s vydavatelstvím Pastelka, Praha 1997, s. 34 – 35.
15. Hartl P., Hartlová H., *Psychologický slovník*. Portál, Praha 2000.
16. Hejný M., Kuřina F., *Dítě, škola a matematika*. Portál, Praha 2001.
17. Hernová S., *Poznámky k otázce formování vědomí národní příslušnosti*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední*

- Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, s.48 –56.
18. Hornák L., *Rómsky žiak v škole*. Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Prešov 2005.
  19. Hübschmannová M., *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. vydává Pedagogická fakulta UP Olomouc v rámci svého ROMSKÉHO PROJEKTU, Olomouc 1993.
  20. Kalibová K, *Demografické a geodemografické charakteristiky romské populace v České republice*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis ve spolupráci s vydavatelstvím Pastelka, Praha 1997, 23 – 24.
  21. Katrňák T., Rabušic L., *Anomie a vztah k minoritám v české společnosti*. In.: *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Masarykova Univerzita, Brno 2002, 95 – 108.
  22. Kelblová L. a kol., *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství Tauris, Praha 2006.
  23. Kolektiv autorů, *Filosofický slovník*. Nakladatelství Olomouc, Olomouc 1998.
  24. Koucká P., *Myšlení v zárodku*. Psychologie dnes, 2, 2006, 12.
  25. Kukul P., *Schvalujeme klíčové kompetence?* Rodina a škola, 2, 2007, 5.
  26. Kusin V., Vanková K., Odlerová E., *Identita v procese socializácie a personalizácie rómskeho etnika*. Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006.
  27. Mareš M., Kopeček L., Pečínka P., Stýskalíková V., *Etnické menšiny a česká politika: Analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2004.
  28. Mareš P., *Mají děti nerovné šance?* Rodina a škola, 3, 2007, 5.
  29. Mleziva J.-M., *Jak špatná je úroveň našich škol*. Rodina a škola, 9, 2007, 5.
  30. Morkes F., *Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera*, Rodina a škola, 5, 2007, 19.
  31. Nečas C., *Romové v České republice včera a dnes*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999.
  32. Pavelčíková N., *Některé aspekty současné struktury romského obyvatelstva Českých zemí ve světle historického vývoje po roce 1945*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech*

- XX. století. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, 257 – 264.
33. Petrucijová J., *Filozofie nenásilí, tolerance a multikulturní diskurz*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích střední Evropy v 90. letech XX. století*. Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, 282 – 289.
34. Průcha J., *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002.
35. Rodný T., *Osobní disciplína, anebo IQ*. Psychologie dnes, 2, 2006, 3.
36. Rosinský R., *Pohľad na edukáciu rómskych detí*. In.: *Prierez socio-kulturnými vrstvami identity Rómov*. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006, 91-117.
37. Rosinský R., *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Univerzita Konštantýna Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Nitra 2006.
38. Sirovátka T., *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Masarykova Univerzita, Brno 2004.
39. Sternberg R. J., *Kognitivní psychologie*. Portál, Praha 2002.
40. Šotolová E., *Příchod Romů do Evropy*. In.: *Romové – reflexe problému*. Sofis, Praha 1997, 52 - 100.
41. Tupý J., *Schvalujeme klíčové kompetence?* Rodina a škola, 2, 2007, 5.
42. Velký sociologický slovník II.svazek P-Z. *Karolinum vydavatelství Univerzity Karlovy, Praha 1996*.
43. Helus Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing, Praha 2007.
44. Wojnar P., *10 otázek o reformě školy aneb průvodce změnami českého školství*. Rodina a škola, 9, 2007, 10.
45. *Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů*. Sb. 273/2001, 6461.
46. Žáček R., *Národnostní menšiny v životě Českého státu*. In.: *Národnostní menšiny a jejich sociální pozice ve střední Evropě*. Slezský ústav SZM v Opavě a Dokumentační a informační středisko Rady Evropy v Praze, Opava 1999, 12 - 15.
47. Žáček R., *K vědeckému výzkumu problematiky národnostních a etnických menšin*. In.: *Národnostní menšiny a majoritní společnost v ČR a v zemích*

*střední Evropy v 90. letech XX. století.* Slezský ústav SZM a Rada Evropy v Praze, Opava 1998, 8 - 10.

48. [http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf](http://www.rpa.sk/dokumenty/prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf), 3. 2. 2008.
49. [http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty\\_rady/iii\\_zprava\\_mensiny.pdf](http://www.vlada.cz/assets/cs/rvk/rnm/dokumenty/dokumenty_rady/iii_zprava_mensiny.pdf), 10. 9. 2007.
50. [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf), 15. 9. 2007.
51. <http://citaty.kukulich.net/temata/historie>, 8. 3. 2008.