

UNIVERZITA KARLOVA  
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Faktory ovlivňující dosažení středoškolského (vyššího) vzdělání u  
Romů

Factors influencing the acquisition of secondary education of the Roma

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

Autor:

Jiřina Turjanská

Praha 2021

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní profesorce Marii Vágnerové za její vedení a cenné rady. Děkuji za podporu a motivaci Tomášovi Feřtekovi a péči mých přátel. Děkuji především Věrce Cvoreňové a kolegům z Tísně. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala všem dětem a rodinám z našeho kulturně komunitního centra na Smíchově.

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací „Faktory ovlivňující dosažení středoškolského (vyššího) vzdělání u Romů“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Jiřina Turjanská

(podpis autora)

## Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá faktory, které ovlivňují proces dosažení vyššího, tedy maturitního, středoškolského vzdělání u Romů. Pomocí semistrukturovaných rozhovorů a online dotazníků se snaží zjistit prožívanou zkušenost rodin a dětí. Teoretická část práce popisuje ve zkratce a s ohledem na téma práce dějiny romské kultury a jazyka. Věnuje se ale i současné situaci romských rodin, příčinám vzniku a přetrvávání sociálně-ekonomických nerovností a jejich vlivu na úroveň vzdělanosti mladých Romů. Tato fakta jsou nutná pro pochopení souvislostí a postojů respondentů v praktické části práce. Data v empirické části byla vytvořena pomocí strukturovaných rozhovorů se čtyřmi rodinami a následně byl proveden sběr dat pomocí online dotazníků, na něž odpovědělo čtyřicet pět respondentů.

## Klíčová slova

Romská kultura, jazyk a dějiny, nerovný přístup ke vzdělání, mezigenerační přenos chudoby, interkulturní citlivost, pandemie nemoci covid-19.

## Annotation

This bachelor thesis deals with the factors that affect the process of achieving higher school education among the Roma in Czechia. By using semi-structured interviews and online questionnaires, bachelor thesis tries to find out deeper experiences of families and children. Regarding to the topic of the work, the theoretical part of the thesis briefly describes the history of Romani culture and language. Moreover, it also deals with the current situation of Roma families, the causes of the emergence and persistence of socio-economic inequalities and their impact on the level of education of young Roma. These facts are necessary for understanding the context and attitudes of respondents in the practical part of the work. The data in the empirical part were created by using semi-structured interviews with four families, also data were collected by using online questionnaires, which were answered by forty-five respondents.

## Keywords

Roma culture, language and history, unequal access to education, intergenerational transmission of poverty, intercultural sensitivity, covid -19 pandemic.

## Seznam zkratek

WHO	World Health Organization
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
IEA	International Association for the Evaluation of Educational of Educational Achievement

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Romská kultura, jazyk a dějiny .....	9
2.1	Hypotézy o původu Romů.....	9
2.2	Romové přicházejí do Evropy .....	10
2.3	Postavení Romů v Evropě.....	10
2.4	Romové a jejich postavení v Rakousko-Uhersku .....	11
2.5	Romové za První republiky .....	12
2.6	Druhá světová válka a genocida česko-moravských Romů .....	14
2.7	Noví přistěhovalci, poválečný vývoj 1945–1970.....	15
2.8	Řešení „cikánské otázky“, 1970–1989.....	16
2.9	Čeští Romové v evropském kontextu, 1989 až současnost.....	18
3	Současná situace Romů v jednotlivých tematických okruzích.....	21
3.1	Situace romských žáků na jednotlivých úrovních vzdělávacího systému. ...	21
3.2	Nerovný přístup ke vzdělávání.....	23
3.3	Mezigenerační přenos chudoby .....	26
3.4	Odlisný mateřský jazyk jako bariéra ke vzdělávání.....	27
3.5	Úloha vzdělání v romské kultuře .....	31
3.6	Interkulturní citlivost v kontextu vzdělávání romských studentů.....	32
3.7	Strategické dokumenty a navrhovaná řešení vzdělávání Romů do roku 2030 .....	33
4	Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání v Česku .....	36
5	Terminologie a používané pojmy .....	40
6	Praktická část.....	41
6.1	Výzkum.....	41
6.2	Představení dotazníku a respondentů .....	41
6.3	Způsob provedení výzkumu .....	42

6.4	Metoda výzkumu .....	42
6.5	Výhody a nevýhody dotazníkového šetření.....	42
6.6	Výzkumná hypotéza a předpoklady .....	43
7	Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	44
7.1	Obecné informace o respondentech .....	44
7.2	Obecné předpoklady v oblasti úrovně vzdělání romských rodin.....	45
7.3	Obecné předpoklady v oblasti postojů respondentů ke vzdělávání.....	47
8	Diskuse.....	52
9	Závěr .....	55
10	Seznam použité literatury .....	58
11	Elektronické zdroje .....	60
12	Přílohy .....	63

# 1 Úvod

Tato práce je mým osobním projektem, v jehož rámci jsem chtěla zmapovat, jakým způsobem se Romové vztahují ke vzdělávání. Nakolik vnímají jeho důležitost a jaké faktory rozhodují o vzdělávacích ambicích romských rodin, ale i samotných mladých Romů. Třetím rokem pracuji v neziskové organizaci Člověk v tísni jako koordinátor individuálního doučování a jako pracovník v kulturně komunitním centru. Hlavním tématem mých hovorů s klienty a jejich rodiči bývá škola, příprava na vyučování či komunikace se školou a učiteli. Dlouhodobě vnímám, že pro rodiče dětí je škola velkým tématem. Snaží se komunikovat se školami, ale velmi často dochází k nedorozumění, ať už jsou jeho příčiny na straně rodičů, či škol. Vnímám, že děti často prožívají školu jako ambivalentní prostředí, jsou demotivovány a mnohdy úroveň jejich vědomostí neodpovídá ročníku, v němž se aktuálně nacházejí. V klubu se s dětmi pravidelně doučujeme a díky tomu vnímám, že i děti, které mají vlažný vztah ke škole, jsou často šikovné a záleží jim na kvalitě jejich práce a výsledků.

V této práci jsem se rozhodla prozkoumat faktory, které se podílejí na procesu rozhodování o vzdělávání romských dětí a vlastně i reflektovat postoje a chování majoritní společnosti v oblasti vzdělávání Romů. Já sama jsem Roma a pravidelně se setkávám s tím, že na mě lidé hovoří anglicky, případně mě ujišťují, že jsem já jsem jiná, že nejsem Roma, protože neodpovídám jejich stereotypům, jejich vidění romské minority. I s těmito společenskými předsudky a zavedenými představami se snažím v této práci pracovat, reflektovat je a pojmenovávat.

První část mé bakalářské práce se zabývá vzhledem do historie Romů a jejich vzdělávání. V druhé části se zaměřuji na současnou situaci v jednotlivých tematických okruzích. Na nerovný přístup či šance ke vzdělávání, mezigenerační přenos chudoby, problémy spojené s odlišným mateřským jazykem Romů či na interkulturní citlivost v kontextu romských studentů. V poslední části práce prostřednictvím dat z dotazníků a rozhovorů s rodinami, jejichž dítě studuje na střední škole s maturitou, zkoumám postoje rodin i samotných studentů ke vzdělávání. Jejich prostřednictvím pojmenovávám, které faktory v praxi rozhodují o tom, zda dítě z romské rodiny půjde na školu s maturitou, co rozhoduje o tom, že školu i dokončí. V době, kdy vznikala tato práce, probíhala pandemie nemoci covid-19, která zásadně ovlivnila chod celé společnosti a škol především. Protože tyto vlivy pravděpodobně ovlivní postoje Romů ke vzdělávání i v budoucnosti, věnovala jsem následkům pandemie samostatnou kapitolu a její vlivy zohlednila i v diskusi a závěru práce.



## 2 Romská kultura, jazyk a dějiny

Popsat romskou kulturu a dějiny je složité, protože dějiny Romů jsou v historických písemných pramenech zaznamenány téměř výhradně z pohledu majority. Pokud chceme skutečně pochopit, jaké bylo postavení Romů v dějinách, musíme studovat především právní texty – trestní a soudní spisy, úřední dekry a nařízení a také náboženské texty, jež Romy zmiňují, nebo se vůči nim vymezují. Sami Romové svoji zkušenost a postoj k vlastním dějinám nezachytili písemně, ale předávají si je prostřednictvím ústní tradice. Jádro jejich kultury se odráží převážně v písních, v pohádkách (paramisa), v mýtech, v hudbě, v poezii, v příslovích či hádankách. Tato lidová slovesnost je klíčovým zdrojem poznání, chceme-li nahlédnout do romských dějin z pohledu Romů.

### 2.1 Hypotézy o původu Romů

O původu Romů existuje mnoho hypotéz. V druhé polovině 18. století se podařilo definitivně prokázat na základě srovnání romštiny s indoevropskými jazyky (hindštinou, paňdžábštinou a bengálštinou)<sup>1</sup> a současně i se staroindickým sanskrtem, že romština je novoindickým jazykem a že prapředci Romů pocházejí z indického subkontinentu.<sup>2</sup> Dodnes je ale obtížné s jistotou určit přesnou polohu území, kde Romové žili a z jakých důvodů v několika migračních vlnách odešli. Jana Horváthová v knize Kapitoly z dějin Romů zmiňuje, že řada indologů či romistů se přiklání k hypotéze, že předchůdci Romů patřili k původním obyvatelům starověkého indického státu.<sup>3</sup> Nejčastěji je za původní domov Romů považován severozápad Indie, kde dnes leží státy/regiony Pandžáb a Radžastán. K této hypotéze se přiklání i historik Strnad ve své knize Dějiny Indie.<sup>4</sup> Odchod Romů z Indie se pravděpodobně datuje v rozmezí mezi 3–9. (10.) stoletím n. l.<sup>5</sup>

Zkoumáním romštiny lze upřesnit i cestu, kterou se Romové během několika staletí vydali do Evropy. Podle četnosti výrazů z místních jazyků lze s využitím srovnávací lingvistiky v romských dialektech odhalit, jakými zeměmi Romové procházeli a jak dlouho se v nich zdrželi. Je jisté, že nějakou dobu pobývali v perské říši (dnešní Írán), ale žili i na území starověké Arménie a Byzance. V 11. století migrační vlna Romů prošla přes Krétu a Řecko směrem na

---

<sup>1</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M.: K počátkům romských dějin, 2000, s. 21

<sup>2</sup> Tamtéž.

<sup>3</sup> HORVÁTHOVÁ, Kapitoly z dějin Romů, 2002, s. 7

<sup>4</sup> STRNAD, Jaroslav a kol.: Dějiny Indie, 2013, s. 25.

<sup>5</sup> HORVÁTHOVÁ, Kapitoly z dějin Romů, 2002, s. 11

Balkán.<sup>6</sup> Ve 13. století Romové přicházejí do střední Evropy a na našem území se objevují koncem 14. a začátkem 15. století.<sup>7</sup> Během dalších sta let se Romové postupně rozšířili do celé Evropy.

## 2.2 Romové přicházejí do Evropy

Romové byli etnikum chudých drobných řemeslníků. Živili se tradičními řemesly, která si přinesli ze své pravlasti. Tedy jako kováři, kotláři, cínovači, brusiči, dráteníci, ale také výrobci dřevěného nádobí, vřeten a koryt. Zatímco ve východních říších byli přijímáni sice s nedůvěrou, ale jejich přítomnost byla respektována, Evropa se k příchozím Romům postavila nepřátelsky. O příčinách toho stavu je možné polemizovat, ale srovnáním s kulturně odlišnou, ale také ostrakizovanou etnickou skupinou Židů, lze předpokládat, že hlavními třecími plochami byly odlišná víra v jinak striktně katolické Evropě té doby a kulturní zvyky. Evropské společnosti, byť jinak vnitřně různorodé a zvyklé na odlišnost, si držely výrazný odstup od „jinověrců“ s odlišnými kulturními návyky.

Od poloviny 12. století existuje mnoho právních textů<sup>8</sup>, které dokládají, že evropští panovníci, ale i místní samosprávy a komunity, stavěly Romy mimo zákon. Národnostní skupiny, které hledaly své místo ve státních útvarech na přelomu středověku a novověku, využívaly pro prosazení své pozice nejrůznějších strategií, ale Romové v tomto procesu stáli na okraji.<sup>9</sup> V knize Cikáni a etnicita Jakoubek uvádí: „Cikáni zde samozřejmě byli, většinou však představovali pouze mlčící a neviditelné kolemstojící diváky, přičemž podstatné sociální a politické procesy se odehrávaly ponejvíce kolem nich. Nanejvýš, když už se Cikáni vůbec zapojili, měli tendenci činit tak ve prospěch jedné nebo druhé národnostní skupiny, mezi nimiž žili. Cikáni samotní se však nepokusili tyto národní skupiny napodobit a žádat národnostní statut pro sebe.“<sup>10</sup>

## 2.3 Postavení Romů v Evropě

Romové byli od roku cca 1407 odmítáni církví, řemeslnými společenstvími a cechy i místními obyvateli. Byli prostřednictvím výnosů a patentů násilím vyháněni, pronásledováni, zavírání do vězení, beztrestné zabíjení či štvání. Bylo jim zakázáno usazovat se ve městech, stavět vlastní domy či si nemovitosti pronajímat. Restrikce byly zaměřeny proti jejich způsobu

<sup>6</sup> HORVATHOVÁ, Kapitoly z dějin Romů, 2002, s. 12

<sup>7</sup> ŠKOBÁKOVÁ, Diplomová práce, Svět očima romských dětí, 2018, s. 14

<sup>8</sup> ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*, 2011 s.16

<sup>9</sup> JAKOUBEK, Cikáni a etnicita, 2008, s. 165-168

<sup>10</sup> Tamtéž.

života. Romové působili v ekonomicko – sociálních vztazích modernizující se evropské společnosti jako cizí prvek a u místních obyvatel vzbuzovali pocity nedůvěry, ohrožení a pravděpodobně i obecný strach z neznámého. „Majoritní společnost představovala v této době úhlavního nepřítele Romů, za vypjaté situace se formovaly vztahy mezi nimi a dominantními společnostmi. Tak byly položeny základy hluboké nedůvěry mezi většinovou společností a romskou minoritou, tehdy se začaly budovat pevné základy vzájemných patologických vztahů. Za dané situace se také konstituovala romská komunita jako rodovými svazky pevně provázaná skupina, v níž fungují mnohé sociální instituce tak, aby byla soběstačná a na svém okolí nezávislá. Vlastní komunita byla v podstatě jediným důvěryhodným místem, kde Romové mohli nalézt ochranu, pomoc a lásku.“<sup>11</sup>

Tvrdé restriktce, kdy ve středoevropském prostoru víceméně platilo, že Romy bylo možné beztrestně vyhánět a zabíjet, se pozvolna měnily až v době osvícenství. Marie Terezie roku 1749 císařským reskriptem nařizovala, aby Romové při prvním dopadení byli pouze vyhoštěni. Trest smrti jim hrozil až po třetím dopadením. Poslední trest smrti bez hrdelního provinění byl zaznamenán v roce 1760, a to pro potulku.<sup>12</sup> Skutečnost, že se Romové i přes tyto přísné zákony do českých zemí neustále vraceli, jen dokládá jejich obtížné postavení v rámci celé Evropy.<sup>13</sup>

## 2.4 Romové a jejich postavení v Rakousko-Uhersku

Marie Terezie vydala v roce 1761 první nařízení stanovující pravidla asimilace Romů především na území Uher. Měli upustit od kočování a usadit se ve městech a vesnicích. Pokud tak neučinili, hrozilo jim odebrání dětí ve věku dvou až čtyř let, které měly být vychovány v rolnických rodinách. Po dovršení deseti let se tyto děti měly začít učit řemeslu nebo jít do služby.<sup>14</sup> [1] Mladí Romové určení k asimilaci nesměli užívat romštinu. V tomto procesu usazování a vzdělávání pokračoval i Josef II, který svým rozhodnutím o usazení Romů položil základ romského osídlení na území Moravy a Slezska.<sup>15</sup>

Tereziánské reformy ustanovily rámeček vzdělávacího systému, který v základních rysech funguje ve středoevropském prostoru dodnes. Právě reforma vzdělávání byla klíčovým prvkem modernizace habsburské říše, kde zvláště země Koruny české patřily k regionům s mimořádně vysokou mírou vzdělanosti. Tento rozvoj se ale nijak netýkal Romů. Ti i během celého 19. století,

---

<sup>11</sup> HORVÁTHOVÁ, J.: Kapitoly z dějin Romů, 2002 s. 25

<sup>12</sup> Tamtéž.

<sup>13</sup> HORVÁTHOVÁ, J.: Kapitoly z dějin Romů, s. 21 in ŠKOBÁKOVÁ, Diplomová práce, Svět očima romských dětí, 2018, s. 20

<sup>14</sup> ŠOTOLOVÁ, Vzdělávání Romů, 2011, s. 20

<sup>15</sup> HORVÁTHOVÁ, Kapitoly z dějin Romů, 2018, s. 40

kdy docházelo k nejrychlejšímu rozvoji vzdělávací soustavy, zůstávali v diskriminovaném postavení. Jejich děti do školy nechodily, Romové proto nevnímali vzdělání jako důležité a nepodíleli se na benefitech, které obyvatelům přinášelo, včetně možnosti vymanit se z chudoby a podřízeného postavení.

Romové se od počátku 19. století snažili trvale usazovat především na moravském území. Romské osady vznikaly na okrajích měst, převážně na katastrálních územích, ke kterým se obce nehlásily. Hlavním důvodem, proč Romové nebydleli přímo ve městech, byla nevhodnost stávajících obyvatel, ale i právní předpisy. Jednotlivé obce měly za povinnost postarat se o chudé, pokud měli v obci domovské právo. Těm bylo třeba poskytnout alespoň nějaké ubytování, například v obecních chudobincích, a základní hmotné zabezpečení. Na Romy a na romské osady se toto právní ustanovení nevztahovalo. Zároveň to ale znamenalo, že Romové neměli povinnost a ani možnost navštěvovat školy.<sup>16</sup>

## 2.5 Romové za První republiky

Když v roce 1918 vznikla první Československá republika, nová politická reprezentace investovala do rozvoje průmyslu, bydlení i do vzdělávání. Postavení Romů se postupně zlepšovalo, ale Romové v osadách stále měli do škol jen velmi omezený přístup. Zajímavý doklad tohoto stavu najdeme v dopisu, který v roce 1923 zaslal romský předák Jan Daniel z Petrova (okres Hodonín) prezidentu Masarykovi.

*„Vážený pane President, neračte naši prosbu oslyšet a zastáňte se našeho nešťastného národa, který je každým opovrhován, posuzován, a dokonce i zvířetem nazýván. Proto s největší jistotou obracíme se na Vás, neboť nemáme žádného, kdo by se o nás jen trochu zajímal a obzvláště těch malých dětí cikánských, které nemají žádné výchovy a jsou tělesně i duševně zakrnělé a proč? Protože do školy choditi nemohou...“<sup>17</sup>*

Podobně se ozvali i Romové z romského tábora u obce Svatobořice (okres Kyjov), kteří si v roce 1930 stěžovali v petici zaslané na Ministerstvo sociální péče: *„Bydlíme v dřevěných boudách, které nám v zimě vítr a sníh boří nad hlavou. Každou zimu jest nás velká část omrzlých. Lepší domy si postaviti nemůžeme, poněvadž není zde místo a ani by to nebylo dobře tábor zvětšovati. Naše děti nechodí do školy, ani je žádný ničemu neučí. Povalují se po poli a po silnici a budou z nich lidé horší a neuvědomělejší než my. Prosíme, aby nám bylo umožněno odstěhovati se buď jednotlivým rodinám, neb i více rodinám společně, tam, kde by jsme měli nějakou práci a*

<sup>16</sup> HORVÁTHOVÁ, Kapitoly z dějin Romů, 2002 s. 42

<sup>17</sup> HORVÁTHOVÁ, Jana. ...to jsou těžké vzpomínky: vzpomínky Romů a Sintů na život před válkou a v protektorátu, 2021, s. 21

*kde by jsme mohli alespoň trochu jako lidé bydlet. A aby alespoň naše děti byly jednou na tom lépe než my.*“<sup>18</sup> Jednání o vytvoření „cikánské jednotřídky“ přímo v osadě se táhla po celou dobu existence První republiky, nakonec bez výsledku.

Přesto se nedá říci, že by vláda na romské apely nereagovala vůbec. Začaly vznikat specializované „cikánské školy“, jejichž nevýhodou ale by princip segregace, na němž byly postaveny. Tyto školy byly určeny výhradně pro romské děti, což vedlo opět k izolaci a ke snížení jejich možností navázat vztahy s dětmi z majority a postupně se integrovat do společnosti.

Z roku 1935 pochází zpráva o stavu devadesáti čtyř obecných a měšťanských škol v zemi Moravskoslezské. Podle ní tamní školy navštěvovalo 361 romských žáků. 192 chlapců a 169 děvčat. Údaje jsou pravděpodobně mírně podhodnoceny, protože nezahrnovaly děti ze smíšených manželství. Další informace o stavu a podobě vzdělávání za První republiky najdeme v dokumentu s názvem „Cikánské žactvo v zemi Moravskoslezské“<sup>19</sup>, jenž je dnes uložen v Moravském zemském archivu v Brně. Z něj plyne, že k jistým posunům ve vzdělanosti Romů docházelo. Postupně vznikaly zárodky romské střední třídy, tedy rodiny ať už řemeslníků, hudebníků či drobných podnikatelů. Ze školních zpráv vyplývá, že socioekonomický status takových rodin měl přímý vliv na pravidelnou školní docházku dětí. Právě ve třicátých letech najdeme první zmínky o romských rodinách, které se integrovaly do společnosti a jejichž příslušníci dodnes patří k romské intelektuální elitě. Znamé jsou rodiny Holomkových, Danielových, Růžičkových, Herákových, Malíkových apod.

Části romských žáků se tedy dařilo navštěvovat běžné školy, ale ve třicátých letech se můžeme setkat i s jasně segregáčními. Například záznam ze schůze Zemské školní rady z roku 1936 zmiňuje, že si rodiče neromských žáků přejí, aby jejich dítě nesedělo ve třídě s romskými dětmi, protože jejich přítomnost vnímají jako ponižování svých vlastních dětí.<sup>20</sup>

Jako reakce na tlak neromských rodičů byly zřizovány speciální třídy pro romské děti. Mezi důvody vzniku oddělených tříd najdeme argumenty hygienické, zdravotní, ale i pedagogické. Obecně platilo, že romské děti byly z hlediska rozsahu znalostí a dovedností za ostatními dětmi pozadu. Důvodem byla, kromě odlišného sociálního prostředí, nedostatečná jazyková vybavenost.<sup>21</sup> Pro ilustraci uvádíme citaci ze zprávy školy v Újezdci: „*Děti se při čtení dotazují i na slova, jejichž význam se zdá být samozřejmý, jako např. byli, jsou, proč, kdyby apod.*“<sup>22</sup>

<sup>18</sup> HORVÁTHOVÁ– Kapitoly z dějin Romů, 2002 s. 42

<sup>19</sup> NEČAS In SMĚKAL, Moravští Romové a stav vzdělání jejich dětí ve školním roce 1934-1935, 2003, s 29-37,

<sup>20</sup> NEČAS, Romové na Moravě a ve Slezsku, 2005, s. 218

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 219

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 219

Situace Romů v předválečném Československu tedy byla rozporná. Na jedné straně z usedlých moravských rodin vzešli první vzdělaní Romové, kteří měli výuční list, středoškolské i vysokoškolské vzdělání. (JUDr. Tomáš Holomek, 1911–1988, primáš Jožka Kubík, 1907–1978). Ale stejně tak sílila snaha o segregaci a vyčleňování romských žáků ve vzdělávání a v izolovaných romských osadách se ekonomická a sociální situace nijak nelepšila.

## 2.6 Druhá světová válka a genocida česko-moravských Romů

Němečtí nacisté obsadili v roce 1939 Československo a vyhlásili Protektorát Čechy a Morava. Už po nástupu Hitlera k moci v Německu roku 1933 byla zahájena rasová diskriminace a perzekuce, která se vztahovala i na romskou populaci. Zákon o říšském občanství a zákon o ochraně německé krve a cti přijatý na říšském sjezdu nacistické strany v Norimberku v září 1935 zbavoval základních práv a svobod, ale i jakékoliv právní ochrany, každého, kdo nemohl prokázat německý či árijský původ.<sup>23</sup> Po zřízení Protektorátu to kromě jiného znamenalo, že od roku 1941 byly děti, které neměly protektorátní občanství, vyloučeny ze školní docházky. Týkalo se to především Romů a Židů.<sup>24</sup>

V roce 1943 šéf SS a gestapa Heinrich Himmler rozhodl, že Romové mají být na evropském území vyhlazeni. Začala systematická a nekompromisní likvidace celých skupin obyvatelstva, které byly přesunovány nejdříve do pracovních a posléze do koncentračních a vyhlazovacích táborů. Před německou okupací žilo v Čechách a na Moravě sedm tisíc Romů – z koncentračních táborů se jich vrátilo asi pět set. V Evropě bylo během války zabito 500 000 Romů.<sup>25</sup> Důležité je ale uvědomit si, že na rozdíl od většiny těch, kteří byli během války poškozeni nacisty, se Romové nedočkali finančního odškodnění. Neplatilo to jen o českých Romech, ale o situaci romského etnika v Evropě obecně.

*„Ještě v roce 1956 odmítl Spolkový soudní dvůr odškodnění Romů s poukázáním na jejich asociální vlastnosti a prohlásil pronásledování a deportace za nutná policejní opatření“<sup>26</sup>*

Z hlediska našeho tématu, tedy vzdělanosti Romů, šlo o zlomový moment. Pokud tu již existovala nižší střední a střední třída a romská inteligence, během války zmizela. Žádná jiná etnická a sociální skupina na území někdejšího Československa nebyla postižena tak masivně jako čeští Romové.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> <https://www.holocaust.cz/dejiny/holocaust/historicky-kontext/nacisticka-ideologie/norimberske-zakony-1935/>

<sup>24</sup> NEČAS, Romové na Moravě a Slezsku, 2005, s.66

<sup>25</sup> KENRICK, Cikáni pod hákovým křížem, 1981, s.

<sup>26</sup> ŠOTOLOVÁ, Vzdělávání Romů, 2011, s. 18

<sup>27</sup> <https://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/>

## 2.7 Noví přistěhovalci, poválečný vývoj 1945–1970

Romské etnikum na území poválečných Čech, Moravy a Slezska tak prakticky přestalo existovat. Ale ihned po konci války přicházeli v několika vlnách noví osídlenci. Často na příhraniční území bývalých Sudet, odkud bylo odsunuto německé obyvatelstvo. Často šlo o Slováky, ale přicházeli i rumunští Češi a Slováci, včetně Romů. Těch zvláště v českém pohraničí rychle přibývalo a šlo obvykle o skupiny, které se kulturou, vzděláním i schopností integrace do většinové společnosti výrazně odlišovaly od Romů, kteří zde žili od 19. století a jejichž sociální situace se během První republiky přece jen postupně zlepšovala.

*„Velkým handicapem romských imigrantů na našem území, který bránil jejich zařazení do majoritní společnosti, byla vysoká negramotnost. V domovských osadách na Slovensku měli nanejvýš příležitost navštěvovat několik ročníků základní školy a naučit se základy trivia, i to však zvládalo jen asi 15-20 % romské populace, většinou muži. Pro svou další životní dráhu, která v první půli 20. století vesměs znamenala nádenické a pomocné práce, školu nepotřebovali, jejich styk s veřejným životem majority byl minimální a nevyžadoval školní vědomosti“<sup>28</sup>*

V období 1945–1948, které skončilo únorovým převratem a nástupem komunistického režimu, se situace Romů nijak nezlepšila, tehdejší společnost řešila jiné problémy. V roce 1951 uskutečnilo ministerstvo vnitra první poválečné sčítání Romů a vznikl osmibodový program na jejich převýchovu, v němž byl mimo jiné zmíněn i zvýšený dohled nad docházkou romských dětí do škol a předškolních zařízení.<sup>29</sup>

Pro ilustraci, jaká byla dobová představa o způsobu, jak romské děti vzdělávat a integrovat do společnosti, lze uvést příklad nejznámější „cikánské školy“ v Květušíně nedaleko Hořic na Šumavě. Jejím ředitelem se v roce 1950 stal pedagog Miroslav Dědič, který byl přesvědčený o tom, že pokud má u dětí dojít k řádné převýchově, je potřeba oddělit je od špatných rodinných vlivů.<sup>30</sup> Toto „oddělování“ probíhalo tak, že malá venkovská škola, kam děti původně docházely z rodin původně slovenských Romů, kteří sem byli přesídleni a žili v okolí v mimořádně nuzných podmínkách, postupně ve škole stále častěji zůstávaly, protože vedení školy se je snažilo přilákat na lepší stravu a samostatnou postel. Škola se tak postupně měnila na internátní, často k nevoli rodičů. Docházelo k mnohým konfliktům, ale vedení školy dlouhodobě

<sup>28</sup> PAVELČIKOVÁ, Romové v Českých zemích v letech 1945–1989, 2004, s. 45

<sup>29</sup> ŠOTOLOVÁ, Romové, 1945–1989, s. 35. 1. Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště. 2. Kontrola správnosti vyplácení mezd. 19 3. Zvýšený dohled nad školní docházkou a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení. 4. Výchova ostatního obyvatelstva, jíž se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace. 5. Odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti. 6. Zapojení uvědomělých občanů Cikánů do převýchovného procesu. 7. Řádná evidence cikánského obyvatelstva. 8. Usazení kočovných cikánů.

<sup>30</sup> PAVELČIKOVÁ, Romové v Českých zemích v letech 1945–1989, 2004, s. 48).

uplatňovalo metodu co nejdůslednějšího oddělení dětí od rodin.<sup>31</sup>

Jakkoli se tento postup zdá z dnešního hlediska nepřijatelný a lze ho považovat za jeden z projevů nastupujícího totalitního režimu, je dobré upozornit, že velmi podobné metody byly dobově příznačné a uplatňovaly je v zacházení s etnickými minoritami mnohé státy světa (Sovětský svaz, Kanada, USA, Austrálie atd.), víceméně bez rozdílu mezi demokratickými a nedemokratickými režimy. Představa, že jediná možnost, jak vzdělávat novou generaci – ať už šlo o inuity, indiány či mongolské pastevece – je odebrat je rodinám a vychovat v internátních školách, byla na počátku padesátých let velmi rozšířená.

Většina „cikánských škol“ na našem území postupně zanikla nebo se transformovala během padesátých let, ale zachována byla tendence vytvářet v běžných školách speciální třídy pro romské žáky. Vedle toho se některé školy zvláště na severní Moravě a ve Slezsku staly obětí faktické segregace ve vzdělávání.<sup>32</sup> Tedy i když nebyly vytvořeny jako speciální školy pro romské žáky, většina žáků z majority je opustila a staly se z nich školy vnímané okolím, včetně romských rodin, jako „romské“. Tento problém v mnoha regionech přetrvává dodnes.

Kromě snahy působit na romské žáky v rámci školní docházky, vznikaly z iniciativy národních výborů i střediska pro výchovu romských dětí převážně formou letních táborových škol. Šlo o součást širší tendence, kdy se sociální komise národních výborů snažily „převychovat obyvatele cikánského původu“, tedy nejen děti, ale i dospělé.<sup>33</sup>

## 2.8 Řešení „cikánské otázky“, 1970–1989

Rok 1968 znamenal v životě Československa zásadní politický i společenský předěl. Představy o postupně se liberalizující socialistické společnosti, o „třetí cestě“ mezi kapitalismem a socialismem, se rozpadly a nastoupila postupná „normalizace“, tedy návrat k politickým poměrům přelomu padesátých a šedesátých let a jejich aplikaci na poměry let sedmdesátých. Součástí těchto společenských procesů ale byla i reflexe a revize toho, co se za poslední dvě desetiletí podařilo a nepodařilo. I konzervativnímu aparátu KSČ bylo zřejmé, že snaha o integraci Romů založená na kombinaci represivních opatření a idealizujících představ o neproblematické industrializaci a socializaci menšin neuspěla. K začlenění Romů do majoritní společnosti nedošlo, a to z různých důvodů. Tím hlavním bylo nepochopení vedoucích politiků na celostátní i regionální úrovni, jak romské komunity vlastně fungují, jaké mají hodnoty, podle jakých pravidel žijí. Romové v tehdejší Československu nebyli homogenní skupina, na níž by bylo

<sup>31</sup> <https://www.pametnaroda.cz/cs/dedic-miroslav-20061024-0>

<sup>32</sup> NEČAS, Romové na Moravě a ve Slezsku, 2005 s. 218

<sup>33</sup> PAVELČIKOVÁ, Romové v českých zemích v letech 1945–1989, 2004, s. 46–47.



možné uplatňovat plošně stejné nástroje.<sup>34</sup> Problémy Romů v bývalých Sudetech nebo na Ostravsku, kde se je režim snažil víceméně násilně začlenit do společnosti pracovní povinností a nutností účastnit se industrializace v hutním a důlním průmyslu, se zásadně lišil od problémů romských komunit na východním Slovensku. Tamní Romové žili v osadách, pracovali jen výjimečně a bariéra mezi nimi a většinovou společností byla nejen kulturní, sociální a majetková, ale i „rasová“ ve smyslu striktního odmítání přítomnosti romských dětí v běžných školách a vyčlenění romských komunit za hranice obcí i společenského života a veřejné komunikace.<sup>35</sup>

Nové politické vedení sice tyto problémy vnímalo, ale za dvacet let, tedy až do roku 1989, uspokojivé řešení nenašlo. I v majetkově a příjmově nivelizované společnosti patřili Romové vždy k těm nízkopříjmovým, což se projevovalo nízkou úrovní bydlení, ale i malou schopností si kvalitní bydlení a veřejný prostor udržovat a udržet.

Téměř logickým důsledkem těchto nezvládnutých společenských procesů byly problémy v oblasti vzdělávání. V některých oblastech bývalého Československa děti z romských rodin nechodily do školy vůbec, jinde se velmi často, tedy většinově, ocitaly mimo hlavní vzdělávací proud. Často byly automaticky zařazovány do zvláštních škol bez ohledu na jejich rozumové i kognitivní schopnosti. Přestože se politická reprezentace pokusila problémy řešit, následky této politiky stále zesilovaly. U jednotlivců z romské komunity probíhala asimilace, při níž se Romové vzdávali svojí identity, kultury i jazyka, což mělo za následek, že ani v tomto období nevznikaly základy příští romské inteligence. Zatímco, jak už jsme zmínili, ve 30. letech přibývalo rodin, které se způsobem života, bydlení i profesemi zařazovaly do střední třídy, aniž by se nutně vzdávaly romské identity, v 80. letech postoupili na společenském žebříku jen jednotlivci, a to ještě za cenu naprosté ztráty vlastní kultury.

Během osmdesátých let se postoj většinové společnosti k Romům jen dále fixoval. Romové byli vnímáni jako ti chudí, jako lidé, kteří se fakticky nevyskytují na kvalifikovanějších místech ani ve výrobě, ani ve státní správě. Jako lidé, kteří pracují v pomocných a nízko kvalifikovaných profesích, vlastní vinou bydlí ve špatných podmínkách a jejich děti do běžných škol fakticky nepatří.<sup>36</sup> S každým dalším populačním ročníkem dětí, které nastoupily do první třídy základní školy, se tento postoj posiloval. Sociální realita a přímé zkušenosti učitelů tyto názory posilovaly, až se ve většinové společnosti staly fakticky sdílenou názorovou normou.

---

<sup>34</sup> CHARTA 77, O POSTAVENÍ CIKÁNŮ-ROMŮ V ČESKOSLOVENSKU Charta 77 z 13. 12. 1978.: In HORVÁTHOVÁ, Kapitoly dějin Romů, s. 53 „Postoj veřejnosti kolísá mezi lhostejností a rasismem. Projev rasismu a segregacionismu se množí a budou se množit. Cikáni- -Romové, kteří jsou nejbezprávnější skupinou obyvatelstva v Československu, ve všeobecných představách k obětem nezákonností nepatří, to je naopak výsadou „slušných lidí“.

<sup>36</sup> PAVELČIKOVÁ, Romové v Českých zemích v letech 1945–1989, 2004, s. 54

S mentálním dědictvím tohoto postoje se vyrovnáváme dodnes.<sup>37</sup>

## 2.9 Čeští Romové v evropském kontextu, 1989 až současnost

Zatímco pro českou společnost jako celek znamenal rok 1989 zlomový moment, změnu politického režimu a postupný přechod k demokracii, pro její romskou část nebyl tento historický okamžik zpočátku nijak významný. Příležitosti spojené s rozvojem soukromého podnikání, malou i velkou privatizací, včetně částečné privatizace bytového fondu, se Romů víceméně netýkaly, protože jen minimum z nich bylo součástí střední třídy, která z těchto změn nejvíce profitovala. Předsudky týkající se příčin sociální situace Romů a schopnosti romských dětí být součástí hlavního vzdělávacího proudu převzala nová společnost od té pozdně normalizační. A zatímco majoritní populace měla právě v tomto čase mimořádnou příležitost ke společenskému vzestupu, na romskou minoritu dopadlo především rozevírání nůžek mezi bohatými a vzdělanými na jedné straně a chudými a nízko kvalifikovanými na straně druhé. Právě toto obecné zvyšování sociálních rozdílů a nerovností se ve zvýšené míře týkalo Romů a je základem problémů, s nimiž se v této oblasti potýkáme dodnes.<sup>38</sup>

Do jisté míry naléhavost těchto problémů snížilo rozdělení státu na Českou a Slovenskou republiku v roce 1993. Drastické obrazy chudoby slovenských romských osad se ocitly za hranicemi cizího státu a tím se tlak na vládu, aby řešila problémy romských komunit, fakticky snížil.

Přesto v tomto období můžeme zaznamenat několik podstatných pozitivních změn. V rámci ustavování základů občanské společnosti nastal rozvoj romského hnutí. Romská národnost byla oficiálně uznána a vznikl první romský politický subjekt, Romská občanská iniciativa, jejíž představitelé ve volbách v roce 1990 kandidovali v rámci Občanského fóra. Ustaveny byly organizace, které se snažily sociální situaci Romů řešit (např. Společenství Romů na Moravě).

V oblasti vzdělávání ale v prvním desetiletí z hlediska Romů k podstatným změnám nedošlo. Český vzdělávací systém sice prošel radikální liberalizací, která se zpočátku projevovala především zakládáním soukromých středních škol a vznikem alternativních, v té době především waldorfských základních škol, ale ani učitelská, ani odborná pedagogická veřejnost si neuvědomovala závažnost narůstajících nerovností ve vzdělávacím systému. Vysoká selektivita – tedy časné dělení žáků do nejrůznějších větví systému včetně „jazykových“ škol a

---

<sup>37</sup> Tamtéž. s 54

<sup>38</sup> <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>, str. 7

osmiletých gymnázií na jedné straně a speciálních (praktických, zvláštních – terminologie se s léty měnila) – byla dlouho vnímána jako přirozený a v nových poměrech žádoucí proces. A to přesto, že na problémy potenciálně plynoucí ze selekce upozorňovaly prakticky všechny analytické zprávy, které do nové České republiky posílaly orgány OECD<sup>39</sup>. Ať už šlo o pravidelné zprávy Education at a Glance<sup>40</sup> nebo výsledky pravidelného testování PISA<sup>41</sup> a později i TIMSS<sup>42</sup> a PIRLS<sup>43</sup>.

Do obecného povědomí myšlenky o nutnosti proměny českého vzdělávacího systému pronikaly pomalu a postupně, a ještě po deseti letech od politických změn je sdílela jen poměrně malá část učitelské veřejnosti. Zlomovým dokumentem v tomto smyslu byla tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání (2001)<sup>44</sup>, která jasně pojmenovala nutnost omezit selektivitu systému a také upozornila na problém jednoho ze segmentů speciálního školství – základních škol praktických, v němž velká část žáků byla romského původu. Z porovnání podílu romských žáků v populaci a jejich podílů ve školách pro žáky s lehkým mentálním hendikepem bylo zřejmé, že důvody, proč jsou romští žáci a žákyně do těchto škol umisťováni, jen v některých případech souvisí s jejich omezenými mentálními a kognitivními schopnostmi. Toto téma se postupně dostávalo na veřejnou scénu a bylo chápáno jako politický problém, který je třeba řešit politickými prostředky. Vzhledem k tomu, že tehdejší vláda byla levicová, pod vedením ČSSD, a ministryní školství byla vlivná místopředsedkyně této strany Petra Buzková, podařilo se novelou školského zákona (2005) nejen odstartovat reformu vzdělávání založenou na rámcových vzdělávacích programech, ale právě tady se poprvé objevilo právo každého rodiče rozhodnout, do jaké školy – tedy v hlavním proudu či mimo něj – bude dítě chodit.

V praxi se ale tato fakticky revoluční změna projevila jen málo a vzdělávací praxi ovlivňovala postupně. O důvodech, proč část romských rodičů praktické školy považuje za „svoje“, případně proč se jen omezeně daří vracet romské žáky do běžných nesegregovaných

---

<sup>39</sup> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

<sup>40</sup> OECD každoročně vydává publikaci Education at a Glance, ve které prostřednictvím indikátorů porovnává vzdělávací systémy jednotlivých členských a přidružených zemí.

<sup>41</sup> Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků – spočívají v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Hlavním záměrem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů.

<sup>42</sup> Trends in International Mathematics and Science Study – od roku 1995. Jedná se rozsáhlou mezinárodní srovnávací studií, která ve čtyřletých cyklech zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA).

<sup>43</sup> Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol a sleduje také význam rodinného, školního a širšího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností žáků.

<sup>44</sup> Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 08.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

škol, se zmiňujeme v dalších kapitolách.

Významným bodem, který posunul celou debatu, byl takzvaný rozsudek D. H. (2007)<sup>45</sup>, v němž Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku konstatoval, že v České republice jsou romští žáci a žákyně dlouhodobě diskriminováni v přístupu ke vzdělávání. Právě debaty okolo oprávněnosti tohoto rozsudku přivedly téma romských žáků na veřejnou scénu, což v průběhu let vedlo jednak k názorovým posunům u veřejnosti i stakeholderů, jednak k proměně způsobu financování podpůrných a inkluzivních opatření (2015).<sup>46</sup> To umožnilo každé škole, která přijme dítě s nějakým hendikepem či potřebou podpory (teoreticky takové dítě školy nemohly odmítat už od roku 2005), aby dostala i příslib dlouhodobého financování jeho vzdělávacích potřeb. Přes několik změn tento systém podpory, který se týká i romských žáků dříve umístěvaných do praktických škol, platí dodnes.

Do dalšího desetiletí tedy vstupujeme v situaci, kdy se podařilo změnit mnohé v právní úpravě vzdělávání i podpůrných opatření. Bariéry tedy už nejsou ani tak na straně státu a zákonů, přesto velká část romských žákyně a žáků navštěvuje segregované školy nebo školy se sníženými vzdělávacími nároky, aniž jsou si toho jejich rodiče vědomi. To se projevuje kromě jiného velmi malým podílem Romů, kteří úspěšně dokončí střední vzdělávání, a minimem těch, kteří nastoupí na maturitní studium a jimž otevře úspěšně složená maturitní zkouška cestu k vyššímu vzdělání. A tím pádem i cestu k vyššímu sociálnímu statusu a příjmům. Právě tyto žáci a žákyně, jejich motivace ke studiu a případné překážky, jsou předmětem této práce.

---

<sup>45</sup> [https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/STRUCNA\\_HISTORIE\\_ROZSUDKU\\_DH.pdf](https://osf.cz/wp-content/uploads/2017/11/STRUCNA_HISTORIE_ROZSUDKU_DH.pdf)

<sup>46</sup> 1. PRÁVNÍ PŘEDPISY A SOUVISEJÍCÍ DOKUMENTY, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 09.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

### **3 Současná situace Romů v jednotlivých tematických okruzích**

Pokud chceme pochopit situaci romských žáků na základních a středních školách, je třeba vzít v úvahu negativní postoje části majoritní společnosti i části politické reprezentace vůči romské menšině. Negativní naladění části většinové společnosti má řadu příčin, včetně příčin historicky vzniklých a přetrvávajících předsudků, které jsme již zmínili. Významnou roli sehrává také vznik a šíření vyloučených lokalit obývaných dominantně Romy. To se prakticky vždy promítne v oblasti vzdělávání. Při nárůstu počtu romských žáků ve škole rodiče z majoritní části společnosti přehlašují své děti na jiné školy. Život v sousedství ghetta se navíc sám o sobě stává symbolem společenského neúspěchu. Většinové obyvatelstvo, které se nemůže z těchto lokalit důsledku své vlastní sociální a ekonomické situace a omezených finančních či jiných možností odstěhovat, je nejvíce náchylné k podpoře extrémních řešení.<sup>47</sup>

#### **3.1 Situace romských žáků na jednotlivých úrovních vzdělávacího systému.**

Formální vzdělávání v České republice se odehrává zejména ve školách, jejichž prostřednictvím lze dosáhnout různých stupňů vzdělání a příslušných certifikátů spojených s jejich absolvováním (základní vzdělání, střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání). V této kapitole vztáhneme charakteristiky jednotlivých stupňů k problematice, která je centrem zájmu této práce. Tedy k otázce, v čem a jak jsou romští žáci na jednotlivých stupních vzdělávání úspěšní a kde naopak zažívají největší překážky. Pro pochopení kontextu a situace romských žáků je třeba uvést základní údaje o celé žakovské populaci.

V předškolním vzdělávání bylo ve školním roce 2019/20 celkem 369 482 dětí, z toho většina v mateřských školách (98,8 %), zbytek docházel do přípravných tříd základních škol (4 377 dětí) nebo do přípravného stupně základních škol speciálních (196 dětí).

V základním vzdělávání se ve školním roce 2019/20 vzdělávalo 95,7 % žáků na základních školách – 952 946 žáků. Zbylí žáci navštěvovali víceletá gymnázia nebo kurzy k získání základního vzdělání.

Ve středním vzdělávání ve školním roce 2019/20 bylo 363 385 žáků, z toho 89 512 v oborech středního vzdělání a středního vzdělání s výučním listem a 273 873 žáků v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou. V oborech víceletých gymnázií (v ročnících odpovídajících střednímu vzdělávání) se ve školním roce 2019/20 vzdělávalo 40 086 žáků.

---

<sup>47</sup> [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma\\_czech\\_republic\\_strategy2\\_cs.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf), str.19

A nyní k situaci romských žáků. Následující citace pocházejí z textu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, které se z velké části odvolává na dokumenty ČŠI. Podle Výroční zprávy České školní inspekce 2020/21<sup>48</sup> v roce 2019 žilo na území České republiky téměř 262 000 Romů, z nichž 119 000 osob tvoří Romové, které lze považovat za sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené. Ti bohužel stále tvoří téměř 80 % populace žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Jedná se však vždy pouze o kvalifikované odhady počtu příslušníků romské menšiny, jelikož, jak zpráva v úvodu konstatuje, stále převládá komplikace vyhodnocování situace romské menšiny na území České republiky z důvodu nedostatku dat.

Ze zprávy vyplývá, že v oblasti vzdělání se bohužel stále nedaří snížit počet tzv. segregovaných škol nebo alespoň zvýšit kvalitu vzdělávání v těchto školách. Přičemž segregované školy nejsou definované jen podílem romských žáků, ale také dalšími charakteristikami – dochází v nich k časté výměně pedagogů, obvykle z důvodů ztráty motivace a víry, že se kvalita vzdělání jejich žáků může zlepšit.

Situace je kritická zejména v Ústeckém kraji, kde se nachází většina z celkového počtu 50 škol, kde je více než 75 % nebo dokonce 90 % romských žáků. Podobně komplikovaná je situace i v Moravskoslezském kraji. Důležitým zjištěním je také skutečnost, že dlouhodobě dochází k nárůstu podílu romských dětí vzdělávaných dle rámcového vzdělávacího programu se sníženými nároky na výstupy ve vzdělávání, který má být určen pouze pro žáky s mentálním postižením.

Podle kvalifikovaných odhadů ředitelů mateřských škol navštěvovalo v roce 2019 předškolní vzdělávání 2 939 romských dětí mladších 5 let a 1 049 romských dětí s odkladem povinné školní docházky, přičemž mateřské školy podle odhadu navštěvuje 7 065 romských dětí.

Možnosti pochopení toho, do jaké míry se romské děti účastní povinného předškolního vzdělávání, limitují chybějící data o počtu romských dětí, kterých se povinná předškolní docházka týká. *"Porovnáním odhadnutého počtu romských žáků v 1. ročníku základních škol (3 768, tj. 3,5 % ze všech žáků 1. ročníku) a počtu romských dětí v posledním ročníku mateřské školy (4 126, tj. 3,3 % ze všech dětí starších 5 let) lze odhadnout, že se povinného předškolního vzdělávání účastní naprostá většina romských dětí."*<sup>49</sup>

*„Zatímco meziročně došlo ke snížení počtu základních škol s více než 34 % romských žáků ze 147 (2018) na 133 (2019) a snížení počtu škol s více než 50 % romských žáků ze 70 (2018) na*

---

<sup>48</sup>Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních škol. [online]. Copyright © [cit. 08.12.2021]. Dostupné z: [https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021\\_p%5c5%99%5c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Spolecne\\_znaky\\_vzdelavani\\_v\\_uspesnych\\_ZS.pdf](https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%5c5%99%5c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS.pdf)

<sup>49</sup>Úvodní stránka | Vláda ČR [online]. Copyright © [cit. 08.12.2021]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2019.pdf>

69 (2019), počet škol s více než 75 % i 90 % romských žáků meziročně vzrostl. Ve školách s více než 75 % romských žáků bylo v roce 2019 vzděláváno téměř 15 % všech romských žáků, dalších téměř 10 % romských žáků bylo vzděláváno ve školách s více než 90% zastoupením romských žáků. Z celkového počtu 50 škol, kde je více než 75 % nebo 90 % romských žáků, se všechny nacházejí na území Ústeckého a Moravskoslezského kraje," konstatuje Zpráva o stavu romské menšiny v České republice v roce 2019.

V oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání cituje Zpráva o stavu romské menšiny v České republice výzkum Nadace OSF (z roku 2019), ze kterého vyplývá, že postoj Romů ke vzdělávání se značně změnil. "Romové vnímají důležitost a hodnotu vzdělání a význam vzdělávání u romské populace tak stále roste. I proto je nutné, aby měli romští studenti při svém studiu adekvátní podporu," uvádí se ve zprávě s tím, že podporu sociálně znevýhodněným žákům a studentům poskytuje MŠMT prostřednictvím specificky zaměřeného dotačního programu.

"V roce 2019 bylo v rámci tohoto programu podpořeno 1 044 sociálně znevýhodněných žáků a studentů, zejména ze středoškolských oborů s výučním listem (831 studentů) a dále pak středních škol s maturitou (192 studentů). Podpora byla určena na úplatu za vzdělávání, stravné, ubytování, cestovné a školní potřeby," uvádí se ve zprávě, která také zmiňuje Stipendijní program pro romské studenty organizace ROMEA nebo Nadace OSF.

V oblasti základního vzdělávání nedošlo podle zprávy v roce 2019 k žádným zásadním změnám. Pokračovala realizace inkluzivních opatření, která byla nastavena zejména s ohledem na výkon rozsudku D. H. a ostatní vs. Česká republika z roku 2012.

### 3.2 Nerovný přístup ke vzdělávání

„Člověk, který je socio-kulturně a případně ještě rasově odlišný, bývá příslušníky majoritní společnosti hůře hodnocen a obtížněji akceptován.“<sup>50</sup> Odlišné sociokulturní prostředí sebou nese odlišné normy, vzory chování, způsoby komunikace, které mohou způsobovat sociokulturní hendikep. Odlišnost v sociální a kulturní sféře svého nositele více či méně stigmatizuje. Postoje širokého sociálního prostředí významně ovlivňuje jeho informovanost či omezené a nepříznivé zkušenosti.<sup>51</sup>

V této kapitole se budeme vztahovat zejména k textům sociologa Daniela Prokopa, který založil agenturu PAQ Research, jež se věnuje analytickým projektům v oblasti vzdělávání a sociální politiky. Zaměříme se na souvislosti mezi sociálními problémy, socio-ekonomickými

---

<sup>50</sup> VÁGNEROVÁ, Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí. 2007, s. 52

<sup>51</sup> KALEJA, Romové a škola versus rodiče a žáci, 2011 s. 56

nerovnostmi a vlivem socio-ekonomického statusu na úroveň vzdělání. Cílem je zjistit, jaké faktory se podílejí na vzdělávací neúspěšnosti. Ze studie Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů z roku 2020<sup>52</sup> vychází, že Česko má velké regionální vzdělávací nerovnosti.

Úspěch ve snaze dosáhnou vyššího stupně vzdělání v České republice úzce souvisí s tím, v jakém regionu se dítě narodí a v jakém sociálním prostředí vyrůstá. D. Prokop v knize Slepé skvrny uvádí, že jedním z největších problémů českého vzdělávání jsou nerovnosti. Tedy nerovné šance a přístup ke kvalitnímu vzdělávání.<sup>53</sup>

Hlavním důvodem je velmi rozdílná kvalita škol. Do vzdělávání investuje Česká republika ročně zhruba o padesát miliard korun méně, než je u zemí velikosti a ekonomického výkonu Česka běžné. S ohledem na tento fakt jsou výsledky českých žáků ve srovnávacích testech (PISA, TIMSS) slušné a pohybují se v průměru OECD.<sup>54</sup>

D. Prokop ale podotýká, že na tento průměr nedosáhne každý. Rozdíly ve výsledcích v české populaci jsou výrazně větší, než je ve vyspělých zemích běžné, a často je tento rozdíl větší než ve srovnatelných postkomunistických státech, jejichž vzdělávací systém prošel podobným vývojem.

Podle Analýzy výzev ve vzdělávání v České republice (2019, práce D. Prokopa pro Nadační fond Eduzměna) v zemích jako je Finsko, Polsko či Estonsko školní úspěch mnohem méně závisí na ekonomickém statusu rodiny.<sup>55</sup> Česko patří mezi sedm zemí OECD, kde je tato závislost nejsilnější a podle výzkumů D. Prokopa v posledních desetiletích dále zesiluje.

Příčiny rozdílné kvality škol často souvisí i s regionálními nerovnostmi. Například Karlovarský a Ústecký kraj dosahují v testech PISA<sup>56</sup> výsledků na úrovni Bulharska a Malajsie, v bohatších krajích, jako je například kraj Liberecký či Praha, se výsledky žáků pohybují v evropském nadprůměru.

V krajích, kde se vyskytuje větší míra chudoby, nedosáhne okolo sedmnácti procent dětí na středoškolské vzdělání vůbec. V Praze a v bohatších krajích je to mezi dvěma až čtyřmi procenty. V krajích, kde se chudoba vyskytuje až čtyřikrát častěji, souvisí převážně s rozpadem

---

<sup>52</sup> Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů. PAQ Research | Daniel Prokop [online].

Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/souvislost-soci%C3%A1ln%C3%ADho-znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%AD-a-vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADch-probl%C3%A9m%C5%AF>

<sup>53</sup> PROKOP, Slepé skvrny, 2019, s. 67

<sup>54</sup> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, zkráceně OECD z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development. Je mezivládní organizace, ekonomicky velmi rozvinutých států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky.

<sup>55</sup> PROKOP, Slepé skvrny, 2019, s. 67

<sup>56</sup> Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>



rodin, nestabilním a nevyhovujícím bydlením, problematickým životním stylem, stresujícím předlužením, nižší aspirací investovat do rozvojových aktivit apod.

V těchto krajích chybí pracovníci a doučovací organizace, kteří by spolupracovali s rodinami a snažili se je podpořit v komunikaci se školami, popřípadě podporovali rodiny a jejich děti v docházce do školy. To má vliv na vývoj a školní výsledky dítěte. Podle D. Prokopa by větší podpora v těchto oblastech výrazně pomohla snížit rozdíly ve vzdělávání u dětí z rozdílného socioekonomického prostředí.

Dalším důvodem rozdílné kvality škol, který má pak vliv na rozdílné výsledky žáků, je fakt, že zřizovatelem základních škol jsou obce. Kvalita školy proto často závisí na výběru ředitele a možnostech obcí školu finančně podporovat. Přímé náklady na vzdělávání platí stát, provoz budov zřizovatel, tedy u základních škol obec. O případné dotace z nejrůznějších nadací a fondů na rozšíření zkvalitnění pedagogické práce žádají ředitelé škol. D. Prokop poukazuje na toto úskalí a upozorňuje, že by bylo vhodné, aby o dotace, které ovlivňují sociální postavení žáků a kvalitu jejich vzdělávání, mohl žádat celý region. Inspekční zprávy České školní inspekce (ČŠI), která školy pravidelně navštěvuje, sice dostává kromě ředitelky či ředitele i zřizovatel, tedy obvykle starosta obce. V menších obcích, které zřizují až 80 % škol v ČR, tak obvykle není nikdo, kdo by uměl na základě informací od ČŠI posoudit pedagogické výsledky školy a případně mohl kvalifikovaně žádat ředitele o nápravu situace.

Klíčovým problémem českého vzdělávání je i předčasné třídění dětí začínající už u předškoláků. Tato selekce opět závisí nejvíce na socioekonomickém statusu rodiny, kdy si ti bohatí vybírají lepší (někdy placené) mateřské školy, zatímco chudší rodiny často své děti do předškolních zařízení vůbec neumísťují. Přitom výzkumy konstatují, že absolvování dvou let mateřské školy dětem ze sociálně znevýhodněných rodin výrazně pomáhá při vstupu na základní školu.

K další vlně selekce dochází na konci prvního stupně základní školy, kdy část žáků (v rozmezí 5–20 % všech žáků ve třídě v závislosti na velikosti obce a regionu) odchází na víceletá gymnázia. Zda se rodiče rozhodnou, jestli jejich dítě půjde na víceleté gymnázium, nezáleží ani tak na nadání dítěte, ale především na jejich aspiracích.<sup>57</sup> Přes čtyřicet procent žáků víceletých gymnázií pochází ze vzdělanější a bohatší pětiny rodin. Rodiče stejně talentovaných dětí z chudších rodin či průměrných poměrů své potomky k postupu na náročnější školu nemotivují. Podle D. Prokopa dělení dětí do různých kol podle zaměření i náročnosti dává smysl až na středním stupni vzdělávání a zhruba v patnácti letech, kdy většina populace na střední školy přechází.

---

<sup>57</sup>PROKOP, Slepé skvrny, 2019, s. 70

Ke snížení míry selektivity českého vzdělávacího systému navrhuje D. Prokop zlepšení kvality druhého stupně základní škol, větší míru podpory učitelů (pomáhající profese ve školách) a odstranění segregace ve školách, která dlouhodobě přináší společnosti vysoké náklady na sociální zabezpečení těch, kteří jsou kvůli nízké úrovni vzdělání profesně neúspěšní a ve zvýšené míře závislí na dávkách.

### 3.3 Mezigenerační přenos chudoby

Z výzkumů vyplývá, že v Česku míra dosaženého vzdělání významně ovlivňuje, zda jsou lidé chudí či nezaměstnaní. Ve výzkumu Česká společnost po 30 letech, kterou D. Prokop spolu s týmem sociologů vypracoval pro Český rozhlas<sup>58</sup>, skoro třicet procent Čechů, jejichž rodiče nemají maturitní vzdělání, patří do nejchudší desetiny společnosti a nemají téměř žádné úspory. Potomci méně vzdělaných rodičů také výrazně častěji padají do exekucí či jsou dlouhodobě nezaměstnaní.

Francouzský sociolog Pierre Bourdieu přišel v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století s konceptem směny a kumulace kapitálů, kterými lidé posilují svoji pozici ve společnosti. Staví na hypotéze, že lidé nemají jenom ekonomický kapitál, ale také kapitál sociální a kulturní. Pod sociálním kapitálem si můžeme představit kontakty s lidmi, kteří mají ve společnosti nějaký vliv, na něž se můžeme obrátit, například když se snažíme najít bydlení, práci apod. Sociální kapitál kumulovaný v rodině, v místě bydliště či mezi lidmi, které známe ze školy, nám může pomoci nabýt lepšího ekonomického postavení ve společnosti. Toto postavení nám opět rozšiřuje kontakty, zlepšuje naši pozici při kumulování sociálního kapitálu a ten nám velmi pravděpodobně přináší i ekonomický prospěch.

Chudí lidé naopak mají mnohem omezenější síť takových kontaktů a předčasná selekce ve školství ani jejich dětem neumožňuje být členem vzájemně si pomáhajících sociálních sítí, které své členy vytahují výš ve společenském žebříčku. Právě důsledkem tohoto faktu je, že sociální status mnoha rodin je dlouhodobě neměnný, protože děti chudých rodičů mají jen velmi omezenou možnost dostat se do kontaktu s vrstevníky, kteří by pro ně mohli být pomocníky v sociální elevaci.

Proto bychom měli problém selekce ve vzdělávání a existenci segregovaných škol vnímat jako zásadní problém nejen ve vzdělávání Romů. Ve více než sto čtyřiceti českých základních školách převyšuje podle zprávy ombudsmana počet romských žáků třetinu.<sup>59</sup> Z toho asi

<sup>58</sup> iROZHLAS – spolehlivé a rychlé zprávy [online]. Copyright ©J [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>

<sup>59</sup> PROKOP, Slepé skvrny, 2019, s. 77

v sedmdesáti sedmi školách tvoří Romové většinu. Školy, kterých se to týká, se nachází na pražském Smíchově, Žižkově, v Nuslích, ale takové školy najdeme ve většině velkých měst. D. Prokop upozorňuje, že lokálním účastníkům vzdělávacího procesu tento selektivní a segregáčnický systém vyhovuje. Rodiče znevýhodněných, často romských, dětí přistoupí na to, že v jiné škole, méně náročné, než je ta, kterou si vybrali, bude jejich dětem lépe. Z mnoha důvodů. Například proto, že do školy chodí také Romové a budou si tedy se spolužáky lépe rozumět. Případně se jedná o rodiče vyčerpané z náročné komunikace se školou, kde musí neustále dokazovat, že mají zájem o vzdělání svých dětí a že chtějí, aby jejich děti byly ve škole úspěšné.<sup>60</sup> „*Systém segregace se vyplatí všem. Tedy s výjimkou samotných segregovaných dětí, které nakonec často nedosáhnou ani na střední vzdělání. A daňových poplatníků, protože následná nezaměstnanost a další problémy se musí sanovat penězi s veřejných rozpočtů.*“ Data z průzkumu Roma Survey 2011<sup>61</sup> ukazují, že pracovní aktivita lidí silně závisí na jejich vzdělání, nezaměstnanosti v regionu a na míře segregace, jež je v lokalitě obvyklá.

Zásadní faktorem, který zvyšuje míru chudoby, tedy nemusí být etnicita, ale právě úroveň vzdělání, která bývá v některých lokalitách mezi Romy nízká. „*Segregujícím systémem se tvoří mladá generace, která v době ekonomické krize pravděpodobně přejde do obrovské nezaměstnanosti. A stát finančně vydá mnohem víc, než kolik ušetřil za vzdělávání těchto dětí a jejich vyčlenění ze normálních škol.*“<sup>62</sup>

### 3.4 Odlišný mateřský jazyk jako bariéra ke vzdělávání

V roce 1986 uspořádal Ústav pro výzkum národnostních vztahů ve spolupráci s Mezinárodním svazem Romů symposium o romštině a romské kultuře. Mezi jeho závěry najdeme tato důležitá konstatování:

„*Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipaci Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly nejen jejich sociální a ekonomické podmínky, ale aby byly dány možnosti rozvoji romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách.*“<sup>63</sup>

„*Všechny mluvené jazyky jsou vzácné hodnoty, které je třeba zachovat jako kulturní dědictví lidstva.*“<sup>64</sup>

<sup>60</sup> PROKOP, Slepé skvrny, 2019, str. 78.

<sup>61</sup> PROKOP, Median – DataLyrics: Vůle a příležitost. Vizualizace dat z Roma Survey 2011

<sup>62</sup> PROKOP, Slepé skvrny, 2019, str. 78.

<sup>63</sup> HUBSCHMANNOVÁ in: Balic et al., 1986, in Šotolová, 2011, s. 39

<sup>64</sup> HUBSCHMANNOVÁ, 1993, s. 3: in Šotolová, 2011, s. 41

„V etnickém jazyce je vyjadřována zkušenost etnické skupiny. Zvláště společenská struktura skupiny, v nichž se jazyk a kultura dennodenně reprodukuje, posiluje psychickou determinaci každého jedince právě oním jazykem a kulturou. Násilná asimilace představuje tedy nejen dezintegrující a dezorientující zásah do etnické pospolitosti, ale zároveň i rozvratný zásah do osobnosti každého jejího příslušníka. I když etnická minorita přestává pěstovat vlastní jazyk a kulturu, ať ve snaze o společenské přijetí, o ekonomické výhody či pod asimilačními tlaky, neznamená to, že se jí podaří okamžitě „zhltnout“ jazyk a kulturu majority.“<sup>65</sup>

Tento fakt, tedy že zvládnutí jazyka je klíčem ke kultuře a vzdělání, má zásadní vliv na společenskou skupinu, které sice zdánlivě jazyk majoritní společnosti ovládají, ale ne na úrovni, která je nutná pro zvládnutí náročnějších vzdělávacích obsahů. Problém zvládnutí „akademického jazyka“ je často přehlížen, byť bývá příčinou vzdělávacího neúspěchu u různých společenských skupin. Zde si ukážeme na datech organizace META, o.p.s.<sup>66</sup> podobnost v příčinách a následcích neznalosti tohoto jazyka mezi žáky s odlišným mateřským jazykem (žáky cizinci) a romskými žáky, pro něž může být mateřským jazykem romština, popřípadě hovoří romským etnolektem češtiny.<sup>67</sup> Neznalost českého jazyka na „akademické“ úrovni představuje potenciální ohrožení ve vzdělávání, izolaci od školního kolektivu či předčasné opuštění vzdělávacího systému.<sup>68</sup>

Dlouhodobým cílem nevládní organizace META, o.p.s. v oblasti vzdělávání je pomáhat dětem s odlišným mateřským jazykem a z odlišného kulturního prostředí integrovat se do vzdělávacího procesu, protože právě vzdělání je jednou z nutných podmínek pro úspěšné začlenění se do společnosti.<sup>69</sup> META dlouhodobě poukazuje na systémové nedostatky českého školství při integraci cizinců.

Zpráva Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022 se zaměřuje na *“děti, které přichází do školy se zkušenostmi a dovednostmi osvojenými v jiném jazyce a v jiném sociálním, životním a kulturním prostředí a které jsou právě z těchto důvodů nejvíce ohroženy školní neúspěšností, nerovností ve vzdělávání, ale i nepřijetím či ostrakizací z důvodu jinakosti a migrační zkušenosti.”*<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Tamtéž. s. 41

<sup>66</sup> META, o. p. s. – Společnosti pro příležitosti mladých migrantů k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

<sup>67</sup> HUBSCHAMNNOVÁ, 1993, s. 68 In Šotolová, s. 43.

Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to gramatické modely sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.

<sup>68</sup> Inkluzivní škola [online]. Copyright © 2008 [cit. 07.12.2021]. Dostupné z:

[https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf) s. 6

<sup>69</sup> META, o. p. s. – Společnosti pro příležitosti mladých migrantů k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky s odlišným mateřským jazykem. <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

<sup>70</sup> Společnost pro příležitosti mladých migrantů | META, o.p.s. [online]. Dostupné z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta\\_policy-paper\\_2021-1.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf), s. 4.

Česká vláda schválila<sup>71</sup> v říjnu 2020 Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. <sup>72</sup> Ta si stanovila dva prioritní cíle: *“Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.”* a *„Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“*<sup>73</sup> Strategie reflektuje, že současný vzdělávací systém přispívá k rozvoji nerovností. Hledá cesty, jak zpřístupnit každému dítěti kvalitní vzdělání bez ohledu na sociálně-ekonomické podmínky, z nichž pochází. Zároveň zdůrazňuje potřebu zmírnit závislost výsledků vzdělávání žáků na sociálním statusu rodiny a snížit regionální kvalitu mezi jednotlivými školami.<sup>74</sup>

Že právě neznalost češtiny a její „akademické“ varianty může být jednou z příčin narůstajících nerovností, ukazují právě data z šetření META, o.p.s., která zpracovávají zkušenost cizinců dlouhodobě žijících v Česku. Vnější obraz této skupiny, etnicky i kulturně, je v něčem podobný Romům. Spojujícím prvkem pro obě skupiny je jazyková nevybavenost právě v oblasti akademické, kterou je nutné prokázat při přijímacích zkouškách na střední školy.<sup>75</sup> Pro zvládnutí přijímacích testů nestačí ovládat jazyk, kterým se děti běžně dorozumívají se spolužáky, ale je třeba přesně rozumět odbornému jazyku, lingvistickým a matematickým pojmům, bez nichž není možné najít správnou odpověď. Pro osvojení a rozvinutí tohoto akademického jazyka zjevně nestačí běžná účast ve škole. To platí jak pro žáky cizince, tak pro některé romské žáky. Proto je třeba dětem, které mají odlišný mateřský jazyk, nabídnout doplňující vzdělávací programy.

Z dokumentu Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022 <sup>76</sup> uvedeme údaje z roku 2021, na nichž ukážeme, kde je pro žáky cizince ona hlavní bariéra ve vzdělávání. Obecně počet cizinců v ČR narůstal. Nejrychleji se zvyšovalo procento cizinců v mateřských školách (z 1,9 % na 3,3 %), následují základní školy (z 1,9 % na 2,7 %). Pouze na středních školách zůstává počet (diagram č. 1) i procento žáků cizinců relativně neměnné (zvýšení pouze z 2 % na 2,2 %). Celkově navštěvuje mateřské, základní a střední školy bezmála 48 tisíc dětí a žáků cizinců.<sup>77</sup>

<sup>71</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

<sup>72</sup> Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

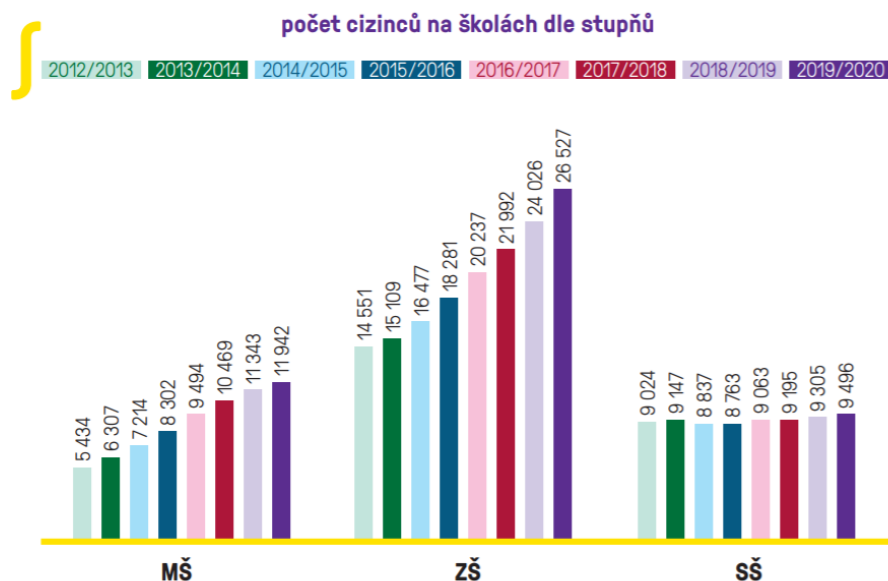
<sup>73</sup> Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>, s. 5.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 8

<sup>75</sup> META, o. p. s. – Společnosti pro příležitosti mladých migrantů k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

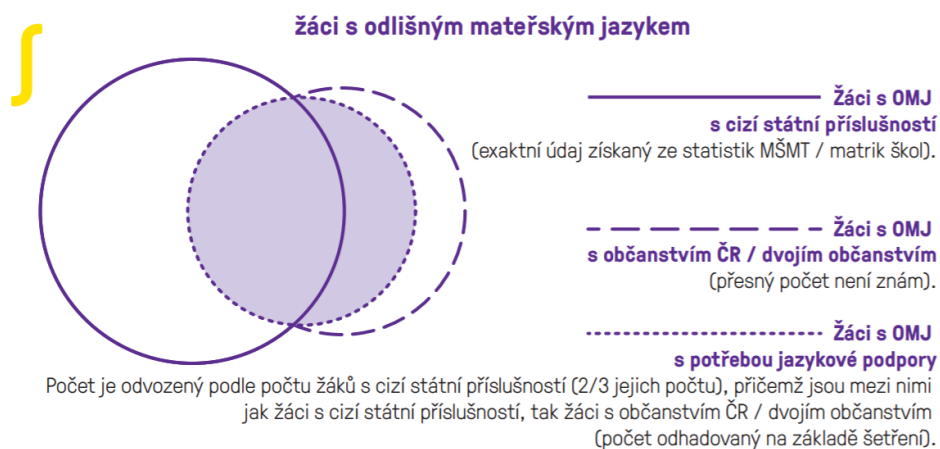
<sup>76</sup> META, o.p.s. provedla mezi 1. 8. 2018 a 3. 5. 2019 elektronické dotazníkové šetření na školách v Plzeňském kraji, Praze, Středočeském a Ústeckém kraji, kteří neovládají dostatečně český vyučovací jazyk. Výzkumu se zúčastnilo 175 škol. 95 z Prahy, 37 z Plzeňského, 29 ze Středočeského a 14 z Ústeckého kraje. Celkem se jedná o 72 tisíc žáků. Z nich je 4 900 žáků cizinců, kteří tak tvoří 7 % ze všech žáků. Žáků, kteří do nějaké míry neovládají český vyučovací jazyk, je pak podle odhadů ředitelů na sledovaných školách 3 752, což je 5 % všech žáků zúčastněných škol.

<sup>77</sup> Společnost pro příležitosti mladých migrantů | META, o.p.s. [online]. Copyright ©t [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta\\_policy-paper\\_2021-1.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf), s 5.



Graf. č. 1 Zdroj: Společnost pro příležitosti mladých migrantů | META, o.p.s. [online]. Copyright ©t [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta\\_policy-paper\\_2021-1.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021-1.pdf)

Z uvedených dat vyplývá, že i když se počet žáků cizinců dlouhodobě zvyšuje, bariéra přijímacích zkoušek na střední školy je tak vysoká, že jen minimum z nich se dostane na maturitní středoškolské studium a velká část z nich dokonce trvale opouští vzdělávací systém. A velmi pravděpodobnou příčinou je právě jazyková bariéra, která jim neumožňuje středoškolské studium zvládnout. Podobná bariéra hraje velmi pravděpodobně roli i u romských žáků aspirujících na středoškolské, a zvláště maturitní vzdělání.



Graf č. 2: Vennův diagram – cizinci × (potřebují podpořit v českém jazyce) × OMJ, včetně procent.

Co z těchto zjištění plyne pro romské žáky na základních a středních školách v ČR? Ze zahraničních a českých výzkumů u žáků, kteří potřebují podporu výuky vyučovaného předmětu, je potřeba zaměřit pozornost a podporu do dvou oblastí. První je osvojit si základní komunikační dovednosti na základní úrovni, druhou je rozvoj akademického jazyka. Z dat vyplývá, že mnoho žáků předčasně opustí vzdělávací systém, a to z důvodu jazykové bariéry.

Přijímací zkoušky na střední školy stojí na předpokladu, že žáci si osvojili český jazyk na akademické úrovni odpovídající přechodu na maturitní studium. Tak tomu ale v mnoha případech není, platí to pro všechny žáky s odlišným mateřským jazykem včetně Romů. Proto je nutné zavádět dlouhodobou podporu dovedností v oblasti rozvoje akademického jazyka. Evropská komise ve svých zprávách a doporučení konstatuje, že právě toto jsou klíčová opatření pro úspěšnou prevenci před školním neúspěchem a předčasným opuštěním studia.<sup>78</sup>

### 3.5 Úloha vzdělání v romské kultuře

V dnešním světě považujeme vzdělání a výchovu za samozřejmou součást sociálního života společnosti. Vzdělávání je složitý fenomén, který není jednoduché definovat. Pro potřeby této práce definujeme vzdělávání jako permanentní, celoživotní proces, který je determinovaný různými faktory jako je například dědičnost či prostředí. Zároveň jde o univerzální proces, tedy se týká každého jedince ve společnosti.<sup>79</sup> Předpokládejme, že člověk do své identity<sup>80</sup> celoživotně vrůstá a vzdělávání je nedílnou součástí tohoto procesu.

Vzdělání je pro moderního člověka součástí jeho identity a vlastně i sebedefinice. Lidé se často identifikují skrze úroveň dosaženého vzdělání. Romské studenty z toho nelze vydělit. Jakákoliv úroveň dokončeného vzdělání determinuje roli člověka ve společnosti, určuje jeho postavení, činí ho pro jeho okolí srozumitelnějším a předvídatelnějším. Spoluvytváří jeho obraz i společenskou hodnotu.

Pokud se zaměříme na romské žáky, je patrné, že má-li se jejich současná situace změnit, je nutné, aby ve zvýšené míře dosahovali alespoň středoškolského vzdělání, do něhož počítáme i absolvování nematuritní střední odborné školy či učiliště, jakožto základní předpoklad pro

---

<sup>78</sup> Evropská komise / EACEA / Eurydice, 2019. Integrace žáků-migrantů do škol v Evropě: národní politiky a opatření. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, s. 9.

<sup>79</sup> PRŮCHA, JAN; WALTEROVÁ, ELIŠKA; MAREŠ, JIŘÍ Pedagogický slovník - 3.vyd. 2001.

<sup>80</sup> V moderní době velmi široký pojem. Identita – (z lat. identicus = totožný, stejný) – obecně jednota vnitřního psych. života a jednání, která bývá též nazývána autentickým bytím. (Sociologická encyklopedie Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.)

rozvoj romské inteligence. Tedy střední vzdělané vrstvy, která je ve společnosti schopna zastávat náročnější pracovní pozice.

V konfliktu s touto nutností je současná situace v romských komunitách, v nichž bývá základní hodnotou rodina a vzdělání nenabývá takové hodnoty, aby jí dokázalo konkurovat. Výjimkou jsou ty rodiny, kde k jejím vlivným a uznávaným členům patří někdo, kdo má středoškolské, popřípadě vysokoškolské vzdělání a vede svoje potomky či příbuzné ke studiu, které se tak stává v hodnotovém žebříčku rodiny prioritou.

Ale i v současné České republice platí, že Romové nejsou homogenní skupina. Byť stále platí, že většina z nich žije v chudých poměrech, což zahrnuje nízké příjmy a obvykle nepříliš kvalitní, zato nákladné bydlení, při hodnocení jejich přístupu ke vzdělání musíme brát v úvahu i další faktory.

V tom základním, tedy nízkém ocenění role vzdělávání, se Romové neliší od ostatních sociálních skupin ve stejné ekonomické situaci. Nejde tedy ani tak o přístup „romský“, ale odpovídající jejich sociálnímu statusu. Ale jak už jsme uvedli dříve, v rezervovaném postoji k většinové společnosti a škole, která ji reprezentuje, hraje roli i odlišný mateřský jazyk, nedůvěra vůči státu, který Romové vnímají jako kontrolora, jenž stále něco chce a způsobuje potíže. To je jednak velmi silně zakořeněná historická zkušenost předávaná mezigeneračně, jednak každodenní žitá zkušenost většiny Romů, včetně těch, kteří překonali onu základní bariéru chudoby.

### **3.6 Interkulturní citlivost v kontextu vzdělávání romských studentů**

V současném světě, který je v permanentním víru často protikladných kulturních, náboženských či politických představ, vnímáme jako základní potřebu každého občana být schopen se v něm orientovat. Umět pracovat s rostoucí diverzifikací světa kolem nás. Pro osvojení si těchto schopností je klíčovou dovedností to, co můžeme nazvat interkulturní citlivostí. Míjí se tím schopnost vnímat odlišnost kulturního zázemí druhých a chápat její kulturní a psychologické příčiny. Budování interkulturní citlivosti začíná už v rodině, ale intenzivně se rozvíjí ve škole. A právě na školu se zaměříme.

Vezmeme-li úvahu posledních padesát let vývoje vzdělávacího systému v ČR, musíme konstatovat, že výchova k interkulturní citlivosti je dlouhodobě jeho slabou stránkou.<sup>81</sup> Má-li se to změnit, potřebujeme ve školách učitele, kteří jsou nejenom kvalitně pedagogicky vzdělání, ale také vedou studenty k hodnotám a principům, které jsou univerzální – rovnost, respekt, tolerance

---

<sup>81</sup> MOREE, Základy interkulturního soužití, 2015



a v neposlední řadě princip svobody a povinnosti respektovat lidská práva. Tyto principy jsou sice součástí různých vzdělávacích strategických dokumentů.<sup>82</sup> Je ale otázkou, nakolik tyto funkce – toleranci k odlišnosti – český vzdělávací systém plní. A pokud v některých oblastech ano, je jisté, že ve vztahu k Romům se mu to daří jen částečně.

Čím lze toto tvrzení podepřít? Romové jsou nejpočetnější menšinou v Česku, žijí v Evropě již od 14. století, přesto se na školách v dějepisu nevyučuje historie Romů. U velké části dospívající populace tak chybí porozumění romské kultuře a specifickým rysům jejich society, což souvisí s tím, jak se současná česká společnost na Romy dívá. *“Studium historie vede k potvrzení vzájemné propojenosti kultur a civilizací.”*<sup>83</sup>

Romské děti nejsou ani ve společnosti, ani ve školách vnímány jako děti s odlišnou historickou zkušeností a odlišným mateřským jazykem, přestože nikdo nepopírá, že čeština a romština jsou různé jazyky. *„Počet mluvčích romštiny lze jen odhadovat, uváděný počet kolísá mezi 4,5 – 12 miliony s realistickým středem okolo 6,6 milionu mluvčích v Evropě.”*<sup>84</sup> a je považována plnohodnotný jazyk.

Důvodem, proč Romy nevnímáme jako spoluobčany s odlišným mateřským jazykem, je fakt, že jsou úředně občany České republiky. Ve školách se ale romské děti mohou ocitnout v situacích, kdy jsou jim připisovány nedostatečné kognitivní schopnosti, které vyplývají z nedostatečné znalosti českého jazyka, ne z úrovně jejich intelektu. Proto je nutné otevřít diskusi o tomto problému a pracovat s romskými dětmi, pokud ovládají romštinu, jako s dětmi s odlišným mateřským jazykem a posílit učení češtiny jako druhého jazyka, jak to děláme u velké části dětí – cizinců.

Respektování jazyka, tedy identity člověka, je základní, univerzální hodnotou v lidském společenství. Romští studenti potřebují nabyt sebevědomí k životu ve společnosti jako důstojné, respektované lidské bytosti a k tomu nás právě vede interkulturní citlivost ze strany majority i minority.

### **3.7 Strategické dokumenty a navrhovaná řešení vzdělávání Romů do roku 2030**

V této podkapitole chceme prozkoumat, nakolik se nově přijímané strategické dokumenty

---

<sup>82</sup> Úvodní stránka | Vláda ČR [online]. Copyright © [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

<sup>83</sup> Asociace pro interkulturní práci [online]. Copyright ©L [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: [https://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/10/formovani-profese-interkulturni-pracovnik\\_publicace.pdf](https://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/10/formovani-profese-interkulturni-pracovnik_publicace.pdf), s. 50

<sup>84</sup> Romština – Romano džaniben. Romano džaniben [online]. Dostupné z: <http://www.krajinoupribehu.cz/romstina/>

vzdělávací politiky věnují problémům vzdělávání Romů a jaká řešení navrhuji. Problémové oblasti, které by měly být dlouhodobě řešeny, jsou tyto:

- Snížení rozdílů ve vzdělání mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím zajištěním rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání
- Odstraňování segregace romských dětí ve vzdělávání a podporování Romů při dosahování vyššího vzdělávání
- Odstranění praxe nesprávného zařazování romských dětí do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi

V tomto směru existují dva důležité dokumenty, které se problematice věnují. Strategie romské integrace do roku 2020 (přijata v roce 2015) a pak nově přijatá Strategie 2030+, jež formuluje principy a hlavní cíle vzdělávací politiky České republiky pro následující zhruba dvě desetiletí.

Ve Strategii romské integrace čteme hned v úvodu<sup>85</sup> „Cíl zlepšit postavení Romů ve společnosti se stal (jako odpověď na signály o vážných problémech části Romů za nových společenských podmínek po roce 1989) explicitní součástí politiky vlády České republiky již od roku 1997, kdy byla přijata tzv. Bratinkova zpráva (usnesení vlády ČR č. 686 ze dne 29. října 1997). V roce 2000 vláda svým usnesením ze dne 14. června 2000 č. 599 přijala ucelenou Koncepti politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, která byla následně několikrát aktualizována – naposledy v roce 2005 (usnesení vlády ze dne 4. května 2005 č. 532). Uvedené koncepční dokumenty vždy počítaly s tím, že integrace Romů je dlouhodobý proces, nicméně vytyčovaly především úkoly, které měly být naplněny ve střednědobém horizontu.“<sup>86</sup>

Na jiném místě této strategie se píše, že důležité jsou „omezování a prevence předčasného ukončování školní docházky a podpora rovného přístupu ke kvalitním programům předškolního rozvoje, k primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, možnostem formálního a neformálního vzdělávání, které umožňuje zpětné začlenění do procesu vzdělávání a odborné přípravy.“<sup>87</sup>

Pokud se podíváme do Strategie 2030+, přijata v roce 2020<sup>88</sup>, zjistíme, že „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů v přístupu ke vzdělávání“, je jedním ze dvou hlavních cílů strategie. A v kapitole

---

<sup>85</sup> [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma\\_czech\\_republic\\_strategy2\\_cs.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf), s. 13

<sup>86</sup> IROP – Ministerstvo pro místní rozvoj ČR - Zásady dlouhodobé koncepce romské integrace do roku 2025. Object moved [online]. Copyright ©2021 Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, všechna práva vyhrazena [cit. 08.12.2021]. Dostupné z: <https://irop.mmr.cz/cs/zadatele-a-prijemci/dokumenty/zakladni-dokumenty/ostatni-dokumenty/strategie-a-dokumenty-k-tc-9/zasady-dlouhodobé-koncepce-romske-integrace-do-roku-20255>

<sup>87</sup> [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma\\_czech\\_republic\\_strategy2\\_cs.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf), s. 14

<sup>88</sup> Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání (str. 47) se uvádí: „...rizikovým jevem prohlubujícím diferenciaci v rámci vzdělávací soustavy je riziko etnické segregace. V základním školství je stále přes 130 škol s třetinou romských žáků, z toho okolo 77 škol s převahou romských žáků. Jen v malém množství případů je tato koncentrace vysvětlitelná převahou romských žáků žijících v dané oblasti. Studie ukazují, že k segregacním tendencím může vést účelové využívání spádovosti ve městech, doporučení „lehčích“ (z pohledu vnímané pověsti) základních a bývalých praktických škol a hromadné přesuny žáků z majoritní populace do jiných škol, pokud počet žáků z minorit překročí kritickou hranici (cca 20 % i méně). Dalším faktorem přechodu do bývalých praktických či segregovaných škol bývá nárůst školních absencí a související zhoršený prospěch.“

K řešení této situace navrhuje Strategie 2030+ posílit regionální a finanční dostupnost služeb v oblasti předškolního vzdělávání a zacílit finanční i nefinanční podporu na posílení a zkvalitnění pedagogického sboru v regionech a školách s horšími vzdělávacími výsledky.

Na základě uvedených citací můžeme konstatovat, že příčiny a podstata problémů spojených se vzděláváním Romů, jsou dlouhodobě známé, první dokumenty pocházejí ještě z poloviny devadesátých let minulého století. Navrhovaná řešení jsou správná, ale zároveň je třeba konstatovat, že ne všechny důležité momenty, které výsledky vzdělávání Romů dlouhodobě zhoršují, jsou v těchto koncepčních materiálech pojmenovány. Například problém nízké znalosti češtiny a potřeba zohlednit fakt, že pro značnou část romských dětí není rodným jazykem čeština, ale romština, ani tyto dokumenty nezmiňují, a proto se ani potřebná řešení neobjevují v seznamu nutných opatření.

## 4 Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání v Česku

Pandemie nemoci covid-19, která začala na jaře 2020, přinesla velké výzvy a vynutila si uzavření škol ve 188 zemích, které se dotklo více než 1,7 miliardy dětí.

Z hlediska tématu naší práce šlo (a jde) o důležitou událost, protože právě důsledky dlouhodobě trvající pandemické situace zdůraznily ty problémy v oblasti vzdělávání a romských rodin, kterým se tato práce věnuje. Česká republika patří k zemím, kde došlo k uzavření škol na nejdelší dobu (šest měsíců).

Ve školním roce 2020/2021 byla v důsledku mimořádných opatření vlády České republiky a Ministerstva zdravotnictví proti šíření nemoci covid-19 na většině základních škol realizována výuka distančně. Podle šetření ČŠI se 10 000 dětí nezapojilo v distanční výuce, duševní zdraví i rozvoj těchto dětí může být nyní i do budoucna výrazně ohrožený. Přitom je třeba si uvědomit, že toto číslo označuje jen ty děti, které se během distanční výuky ocitly zcela mimo komunikaci se školou. Těch žáků, kteří se učili jen omezeně, byť se školou udržovaly občasný kontakt, je podle kvalifikovaných odhadů řádově více.

Vážné následky má pandemická situace na život rodin, především těch chudších. Právě proto, že lidé v těchto rodinách, a z velké části to platí o Romech, méně často mohou vykonávat svoji práci online, jsou tedy častěji ohroženi nemocí, výpadkem příjmů a s tím souvisejícími problémy. Navíc romské rodiny, ať už z důvodů malého technického zabezpečení (domácí počítače, datové tarify), ale i z důvodů nízkého vzdělání rodičů, mají jen omezenou možnost udržet své děti v režimu distančního vzdělávání. Zvláště ve chvíli, kdy se protáhne na několik měsíců.

Dostupná data o pandemii a české společnosti (viz následující studie a šetření) signalizují větší množství stresu během nouzového stavu. Jeho příčinami jsou strach a obavy o vlastní zdraví a zdraví svých blízkých, celospolečenská nejistota, bezmoc ve vztahu k opatřením, frustrace a rutina z nedostatku podnětů, nedostatek soukromí v domácnostech, konflikty a nárůst duševních onemocnění uvnitř rodiny.

Linka bezpečí registrovala cca 30% nárůst hovorů s tématem násilí v rodině, 30% nárůst osobních problémů (vč. psychických potíží) či 30% nárůst tématu problému s internetem (včetně sexuálního zneužívání).<sup>89</sup>

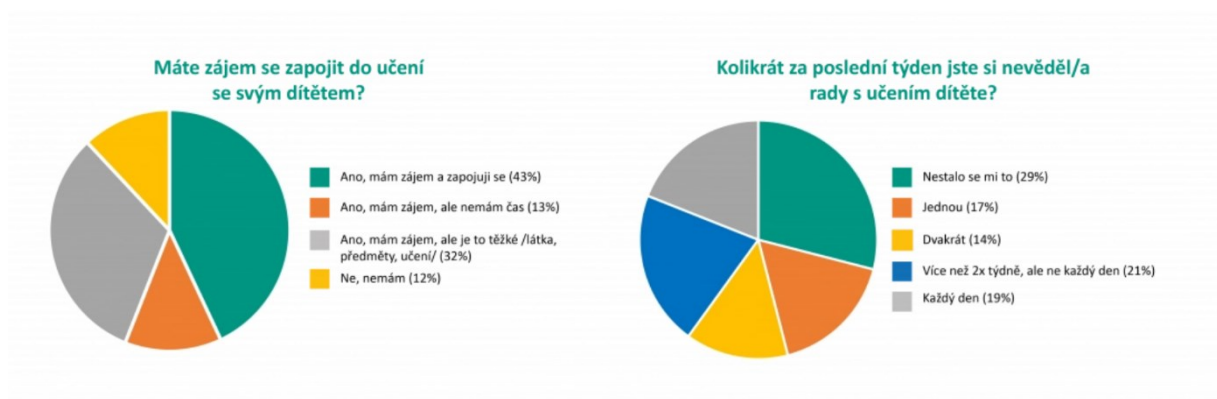
V případě romských rodin tyto obecné tendence ještě posilovala velká míra nedůvěry

---

<sup>89</sup> Analýzy a výzkum (COVID-19) - Ministerstvo vnitra České republiky. Úvodní strana – Ministerstvo vnitra České republiky [online]. Copyright © 2021 Ministerstvo vnitra České republiky, všechna práva vyhrazena [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/analyzy-a-vyzkum-covid-19.aspx>

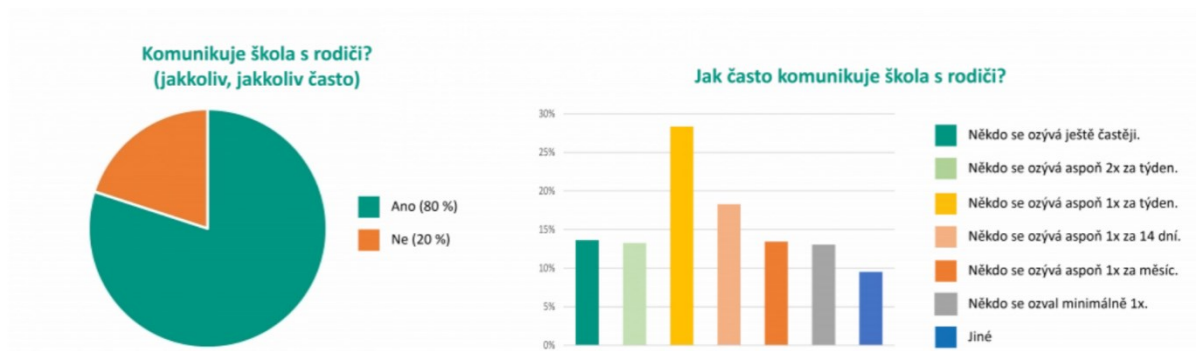


svých dětí s problémy. Ukazuje se, že pokud sečteme odpovědi, které konstatují, že rodiče dětem s výukou nepomáhají, ať už je důvodem nezájem či neschopnost pomoci, jde o nadpoloviční podíl respondentů z této sociální skupiny. Podobně nadpoloviční část rodičů uvádí, že při doučování svých dětí naráží na vlastní neznalost.



Zdroj: Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti – Člověk v tísni. Pomáhejte s námi – Člověk v tísni [online]. Copyright © [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsini.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp?fbclid=IwAR0k638E-4CPVO5b11VO672Ve7yUop-hQPIsqN4-dP6PtB5cDy5c25-K5qc>

Druhým klíčovým problémem bylo udržení motivace jak rodičů, tak žáků. Tady se jako nejdůležitější ukazuje kvalita a míra komunikace mezi rodinou a školou. Výsledky šetření ukázaly, že školy komunikují s rodinami z 80 %, ale ukázalo se, že 20 % škol nebylo s rodiči v kontaktu vůbec. Navíc pokud se na druhém diagramu podíváme na četnost komunikace mezi rodinou a školou, zjistíme, že ve většině případů jde o komunikaci velmi omezenou – jen jedinkrát týdně, nebo i méně. To může vést ke ztrátě motivace k učení a obtížné orientaci v tom, co vlastně škola po dítěti požaduje. A opět se to ve zvýšené míře týká rodin chudších a méně vzdělaných, které si s látkou, kterou se mají děti naučit, častěji nevědí rady.



Zdroj: [online]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsini.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp?fbclid=IwAR0k638E-4CPVO5b11VO672Ve7yUop-hQPIsqN4-dP6PtB5cDy5c25-K5qc>

Byť toto šetření postihuje především situaci na základních školách, výsledky konstatující silnou ztrátu motivace ke každodenní práci, ztrátu kontaktu se školou a vzděláváním, a naopak nárůst nedůvěry vůči společnosti a zhoršení ekonomické a bytové situace rodin, silně ovlivňuje i to, zda se rodiny rozhodnou či nerozhodnou podpořit své dítě ve studiu na střední škole. Případně zda rodiny umožní svým dětem ve studiu na střední škole pokračovat. Více se této problematice věnujeme v kapitole Diskuse na závěr této práce.

## 5 Terminologie a používané pojmy

V této kapitole definujeme pojmy, s nimiž se v teoretické i praktické části práce můžeme setkat a jejichž význam se může v běžném jazyce, v médiích, ale i v akademických pracích lišit. V této práci používám tyto pojmy ve smyslu ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

**Sociální vyloučení Romů** – proces během něhož jsou jednotliví Romové, romské rodiny či celé skupiny Romů (např. v obci, čtvrti) vytěsňovány na okraj společnosti; je jim ztížen či omezen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžně dostupné ostatním členům společnosti.

**Sociální začleňování** – proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené, dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.<sup>92</sup>

**Integrace** – tradičně širší význam, ať je již používán ve vztahu k Romům či jiným skupinám (např. cizinci, osoby se zdravotním postižením), zahrnuje všechny dimenze společenského života. Tedy rovněž dimenzi identitní, kulturní a politickou. Zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů, tedy vyrovnání jejich postavení v oblastech vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví, ale rovněž posílení identity Romů s důrazem na oblasti jako jsou kultura a tradice. Zahrnuje také posílení společného historického vědomí a paměti národa, vytvoření tolerantního, nexenofobního prostředí a integraci romské menšiny v rovině politické. Součástí a prostředkem integrace je též emancipace romské menšiny, neboť jen sebevědomá menšina je schopna vytvořit zdravé vztahy jak s majoritou, tak i s jinými minoritami.

**Emancipace** – jako společenský a historický jev je chápána jako vymanění se vlastní silou z nerovnoprávného postavení.

---

<sup>92</sup> Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů



## **6 Praktická část**

### **6.1 Výzkum**

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na vnější podmínky a vnitřní motivaci respondentů, kteří se rozhodli nastoupit na středoškolské maturitní či vysokoškolské studium. Zkoumám, jaké faktory se podílely na procesu jejich rozhodování jít na maturitní obor střední školy. Jako respondenty jsem si vybrala žáky z romských rodin, kteří studují ve druhém či třetím ročníku maturitního studia. A to proto, že fakt, že již studují ve vyšším ročníku, naznačuje, že se uměli s nároky maturitního studia vyrovnat. Zároveň jde právě o ty mladé lidi, kteří se pro maturitní studium rozhodli, tedy je důležité vědět, co je k tomuto rozhodnutí motivovalo. Nakolik je k rozhodnutí motivovala rodina, co si od získání maturity slibují, jak uvažují o své profesní budoucnosti a co jim naopak takové rozhodnutí komplikovalo, případně kdo a proč je od maturitního studia odrazoval.

### **6.2 Použitá metoda a charakteristika zkoumané skupiny**

Respondenty dotazníkového šetření jsem nejprve oslovila přes přátele a známé, kteří pracují v neziskovém sektoru. Oslovila jsem i romské organizace Slovo 21, z. s. a Romea, o.p.s. a její stipendijní program pro středoškoláky a studenty VOŠ. Rozhovory, které proběhly v rámci pilotního testování, jsem realizovala se známou rodinou. Pilotní rozhovor proběhl s dívkou, která studuje střední školu, a její matkou, která pracuje jako uklízečka a pracovnice v předškolním vzdělávání pro děti. Provedla jsem i rozhovor s její spolužačkou.

Dotazník obsahoval převážně polootevřené otázky, kdy respondent volí z nabízených možností odpovědi s možností vyplnit vlastní názor do položky „jiné.“ Mým cílem bylo zjistit, zda je dotazník pro respondenty srozumitelný. Data z rozhovorů jsem si zaznamenávala do mou předem připravených formulářů podle výzkumných otázek a zároveň jsem si rozhovory se souhlasem respondentů nahrávala.

Kromě vyplněných dotazníků a rozhovorů se studenty jsem provedla rozhovory se členy čtyř rodin za účelem srovnání postoje dalších členů rodiny s deklarovaným postojem respondenta, který vyjádřil prostřednictvím online dotazníku. Snažila jsem si ověřit a rozšířit pohled na to, jak rodiny vnímají vzdělání a jeho hodnotu, jak se staví k tomu, že jejich děti studují na střední škole. Jeden vzorový přepsaný rozhovor s rodinou je v sekci Přílohy, stejně tak jsem do této sekce přidala i jeden vyplněný dotazník.

### **6.3 Způsob provedení výzkumu**

Dotazník vyplnilo 40 žáků romského původu ze středních škol s maturitou a 5 po maturitě nebo na vysoké škole. Dotazníkové šetření probíhalo anonymně. Celkem na dotazník odpovědělo 45 respondentů z dvanácti krajů České republiky. Šlo o kraje Olomoucký, Karlovarský, Jihomoravský, Královehradecký, Liberecký, Moravskoslezský, Pardubický, Praha, Středočeský, Ústecký, Vysočina a Zlínský. Sběr dat probíhal od února do dubna 2021.

### **6.4 Metoda výzkumu**

Pro sběr dat za účelem kvalitativního výzkumu jsem využila metodu dotazníkového šetření s využitím polootevřených otázek a semistrukturované rozhovory s žáky a s jejich rodiči. Vzhledem k probíhající pandemii nemoci covid-19 jsem nemohla provést strukturované rozhovory s rodinami a s jejich dětmi – žáky kontaktně, ale musela jsem pracovat s distančními možnostmi sběru dat. Proto jsem vytvořila dotazník tak, aby se mi podařilo zachytit spektrum vnějších i vnitřních faktorů, které se mohly podílet na procesu rozhodování jít studovat střední školu s maturitou.

Dotazník jsem rozdělila do dvou částí. Jedna zkoumá postoj respondenta ke vzdělání a sociální charakteristiky, druhá kulturní zakotvení. Sociální zakotvení rodiny jsem vnímala jako důležitý podklad pro orientaci mezi respondenty. Dále jsem zkoumala osobní postoj respondenta ke vzdělávání, jeho vnitřní motivaci a vnější příčiny, proč se rozhodl jít na střední školu s maturitou. Díky lepšímu porozumění kulturního zakotvení v rodinách, porozumění vztahu respondenta a jeho rodiny k romské kultuře a jazyku, můžeme lépe nahlédnout do postoje rodičů i studentů, porozumět každodenním interakcím. Z hlediska tématu práce toto porozumění považuji za zásadní.

### **6.5 Výhody a nevýhody dotazníkového šetření**

K výhodám dotazníkového šetření patří možnost většího počtu respondentů z různých krajů České republiky a menší časová náročnost. Do jisté míry může být výhodou i anonymita dotazovaných, kteří mají menší tendenci zohledňovat při odpovědích „přání“ tazatele. Stejně tak považuji za výhodu, že výzkumník se nachází vně situace, menší měrou zasahuje do sběru dat. Tato forma dotazování právě kvůli menší míře ovlivnění a širšímu okruhu respondentů nabízí větší míru zobecnění.

Mezi nevýhody dotazníkového šetření patří nemožnost osobního kontaktu a kladení

doplňujících otázek. Znění otázky nemusí být všem respondentům dostatečně srozumitelné, mohou tedy odpovídat trochu na něco jiného, než jsem se ptala. Z tohoto hlediska může být validita dat nižší. Respondent nemusí být plně koncentrován a v průběhu vyplňování dotazníku se může cítit unavený, čímž se zvyšuje riziko, že odpovídá mechanicky a automaticky. V tomto smyslu sebraná data nejdou do hloubky a výsledky mohou být příliš obecné. Tento nedostatek jsem se snažila odstranit jednak přímými rozhovory s některými respondenty a kontrolními rozhovory s rodinami.

## 6.6 Výzkumné hypotézy a předpoklady

Tady sepisují výzkumné otázky, které jsem si kladla, a na něž jsem prostřednictvím výzkumu chtěla najít odpověď. Na některé z nich lze odpovědět na základě dat z dotazníků, které poskytují jednoznačně kvantifikovatelné odpovědi. Například četnost výskytu dosaženého základního či středního stupně vzdělání u rodičů respondentů. U některých hypotéz, jež se týkají více postojů, mohou dotazníky poskytnout jen omezenou odpověď. V tomto případě jsou relevantnější odpovědi z přímých rozhovorů s respondenty, případně jejich rodinami. Mezi tyto hypotézy patří například představy o tom, nakolik jsou Romové schopni plánovat do budoucnosti, nakolik o vzdělání dětí vždy rozhoduje rodina.

Otázky, na něž by měly odpovědět výsledky dotazníků a rozhovorů:

- 1) Věří rodiče a jejich studující děti, že vzdělání jim něco přinese v každodenním životě?
- 2) Platí předpoklad, že rodiče s nízkým vzděláním nepovažují vzdělání za důležité?
- 3) Rozhoduje romské dítě si o svém budoucím povolání, respektive studiu, samo a bez vlivu širší rodiny?

Další výzkumné otázky:

- 1) Považují romští studenti středních škol školu za prostředek k zajištění kvalifikované práce?
- 2) Liší se volba studijního oboru romských studentů od volby studentů z majoritní společnosti?
- 3) Lze předpokládat, že nejvyšší dosažené vzdělání rodičů těchto studentů je nízké?
- 4) Je motivace studentů jít na středoškolské studium především pragmatická?
- 5) Setkávají se romští studenti se ve škole s rasismem?
- 6) Lze očekávat, že romští studenti budou mít ke svému romství ambivalentní postoj?

## 7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole uvádím informace o tom, jaké školy respondenti navštěvují a jaký je jejich postoj ke vzdělání. Tato data srovnávám s předpoklady, které jsem odvodila z odborné literatury. Zajímá mě, jaké střední maturitní školy si respondenti vybírají, zda se jejich výběr významně liší od preferencí většinové populace, zda se liší genderové složení studujících a zda platí, že i u těchto žáků mají rodiče spíše nízké vzdělání a kvalifikaci.

### 7.1 Charakteristika zkoumané skupiny

Dotazník vyplnilo dvacet šest dívek a devatenáct chlapců, z nichž se čtyřicet dva identifikují jako Romové. Zastoupení je z dvanácti krajů České republiky. V největším zastoupení jsou respondenti z Prahy, Ústeckého a Královéhradeckého kraje. Respondenti se narodili v časovém rozmezí od roku 1997 do roku 2005. Rozložení studentů na středních školách přikládám zpracované v grafické podobě. Někteří respondenti byli zařazeni ve studijním stipendijním programu organizace Romea a Slovo 21.

Z informací stipendijních programů plyne, že respondenti jsou ke studiu motivovaní, protože při zařazování do programu budoucí stipendisté vyplňují obsáhlý dotazník o sobě a své rodině a píšou esej, v němž pojmenovávají svoji motivaci ke studiu.

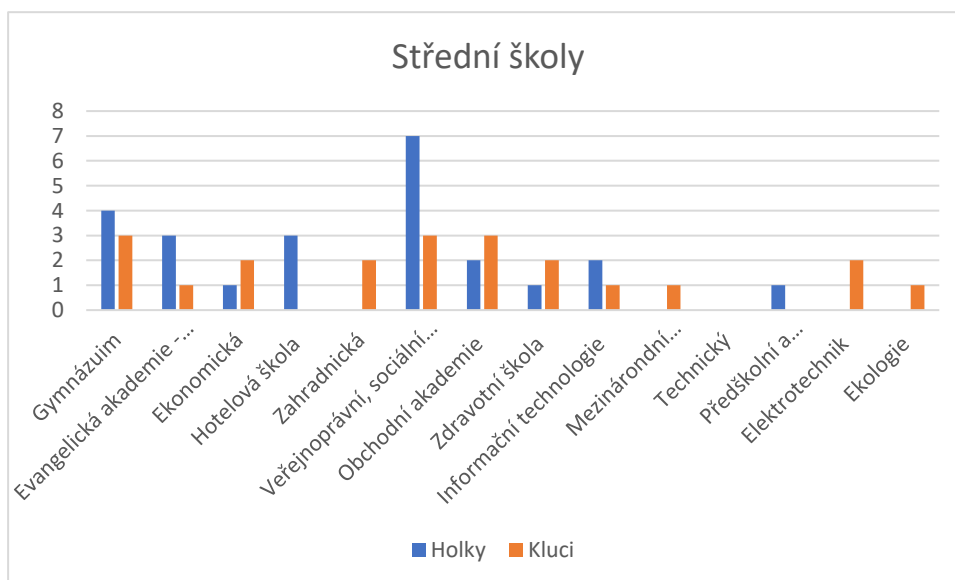


Diagram č. 1. Rozložení respondentů na středních školách

Z diagramu je patrné, že poměr dívek a chlapců na středních školách je v rámci vzorku relativně vyrovnaný. U studentů převládá zaměření na veřejnoprávní a sociálně zaměřené obory.

Z toho je možné usuzovat, že studenti a studentky reflektují současný obraz Romů ve společnosti a chtějí se podílet na řešení této situace. Proto se rozhodli studovat školu, která jim umožní působit v této oblasti. Jiná možná interpretace je, že romští žáci volí sociální obory proto, že technické a exaktní obory jim připadají příliš obtížné. Tento způsob volby se samozřejmě v podobné míře vyskytuje i u žáků z majoritní části společnosti.

Druhá možnost je, že tyto školy si romské studenty záměrně vybírají, protože ze zkušenosti vědí, že efektivitu sociální práce v romské komunitě zvyšuje, pokud jsou i sociální pracovníci romského původu. Navíc tyto školy mají s romskými studentkami a studenty dlouhodobou zkušenost, vědí, že s nimi umí pracovat a dovést je k maturitě.

Zároveň je ale třeba konstatovat, že rozvrstvení zájmu romských studentů o jednotlivé obory se výrazně neliší od struktury výběru studentek a studentů z řad většinové společnosti.

## **7.2 Obecné předpoklady v oblasti úrovně vzdělání romských rodin**

Srovnávám obecné předpoklady o nízké úrovni vzdělání v romských rodinách s informacemi, které vyplývají z dotazníkového šetření. Jde o tato tvrzení<sup>93</sup> o vzdělávání Romů: Rodiče mají obecně nízké vzdělání.

Vzdělávání pro romské rodiče nemá hodnotu, nevnímají ho pro budoucnost jako důležité.

Romové mají jiné vnímání času, hlavně přítomnosti, neplánují do budoucnosti.

Romská rodina nepovažuje vzdělání za hodnotu, která by vedla k úspěchu.

Romská rodina má hodně dětí, takže se mnohem méně zaměřuje na uplatnění jednotlivců.

Z výsledků vyplývá, že oslovené rodiny mají spíše nízký socioekonomický status plynoucí z nízkého vzdělání u obou rodičů. Nejčastější povolání u matek je uklízečka, prodavačka, tedy nekvalifikované profese. U otce značná část respondentů uvedla, že netuší, jaké zaměstnání vykonává. A pokud dotazovaní nějaké povolání u otce uvedli, tak z odpovědí plyne, že otcové většinou pracují v dělnických profesích.

Na otázku, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání u matky, odpovídali respondenti následovně:

---

<sup>93</sup> CENTRUM PRO VÝZKUM VEŘEJNÉHO MÍNĚNÍ  
Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.

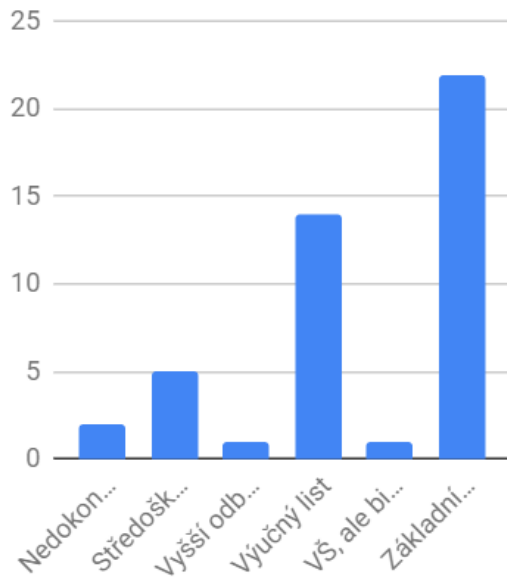


Diagram č. 2. Vzdělání u matky

Základního vzdělání dosáhlo 48,9 % matek respondentů (22), výučního listu 31,1 % (14) a středoškolského vzdělání s maturitou 11,1 % (5), vyššího odborné vzdělání 2,2 % (1). Nedokončené základní vzdělání u matky uvedlo 4,4 % respondentů (2). Jeden respondent uvedl, že jeho biologická matka měla základní vzdělání, ale jeho náhradní matka má vysokoškolské.

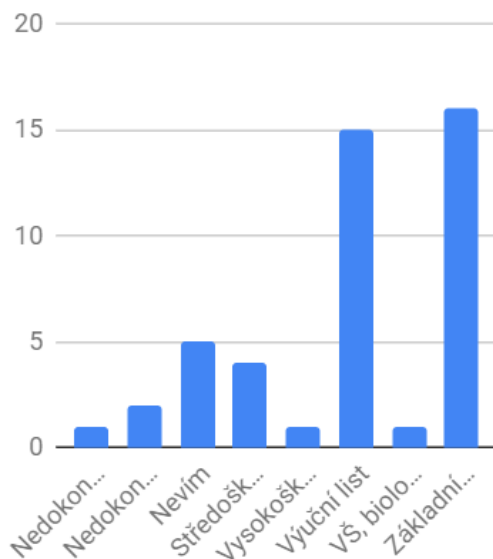


Diagram č.3. Vzdělání u otce

Vzdělání otců je na podobné úrovni. Základní vzdělání má 35,6 % otců (16) a výuční list 33,3 % (15), středoškolské vzdělání s maturitou 8,9 % (4), vysokoškolské vzdělání 2,2 % (1).

Nedokončené základní vzdělání u otce uvádí 2,2 % respondentů (2). Nedokončené středoškolské vzdělání 2,2 % (2). Pět respondentů odpovědělo, že netuší, jakého vzdělání jejich otec dosáhl. Jeden respondent uvedl, že u biologického otce nemá informace o dosaženém vzdělání, ale jeho náhradní otec má vysokoškolské.

Dá se tedy říci, že se i v tomto šetření potvrdila nízká úroveň dosaženého stupně vzdělání v romských rodinách. U otců i matek v součtu převažují osoby s nedokončeným základním vzděláním a jen se základním vzděláním. Středoškolské maturitní vzdělání, nebo vysokoškolský diplom, se v těchto romských rodinách vyskytují jen v ojedinělých případech.

### 7.3 Obecné předpoklady v oblasti postojů respondentů ke vzdělávání

Na otázku, zda je pro rodinu vzdělání důležité, odpovědělo 80 % respondentů ANO. 8,9 % uvedlo, že není důležité a stejné procento (8,9 %), odpovědělo, že neví. Jeden respondent odpověděl, že pro rodinu je prioritou jeho vzdělání.

Z těchto dat je zřejmé, že i když mají rodiče nízké vzdělání, je pro ně vzdělání důležité a hodnotné a 80 % rodičů si přálo, aby jejich dítě vystudovalo maturitní obor. To potvrzují i odpovědi na následující otázku: Kdo vás v rodině nejvíce podporoval?

Kdo Vás v rodině/ širší rodině nejvíce podporoval ve Vašem rozhodnutí jít na střední školu?

45 odpovědí

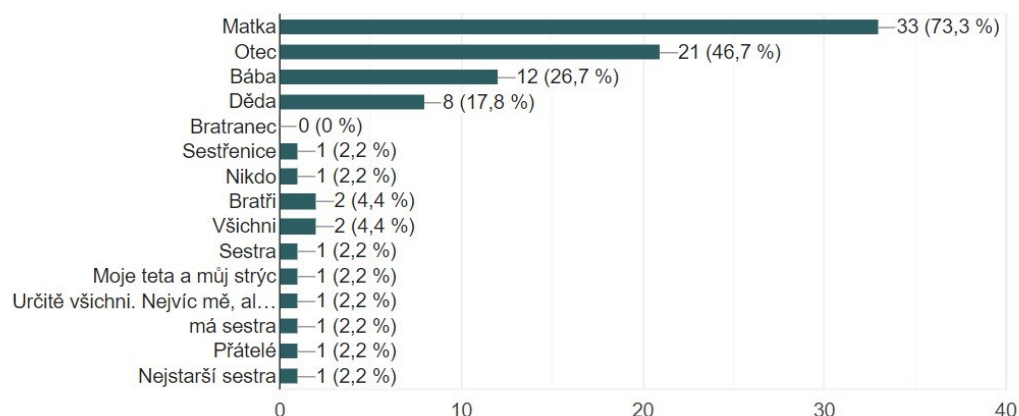


Diagram č. 4. Podpora v rodině

Ze získaných poznatků vyplývá, že ve studiu respondenty výrazně více podporují matky, ale v zásadě polovina otců také podporuje své děti ve studiu na maturitní škole. U obou údajů jde pravděpodobně o vyšší hodnoty, než by odpovídalo představě veřejnosti o nízké podpoře vyššího vzdělání v romských rodinách. Že romské rodiny podporují vyšší vzdělání

svých dětí častěji než většinová společnost, ale i odborná literatura, předpokládají, potvrzují i další výsledky výzkumu. Například odpovědi na otázku, jaký je postoj romských rodin ke vzdělání, ukazují následující diagramy.

Je pro Vaší rodinu vzdělání prioritou?

45 odpovědí

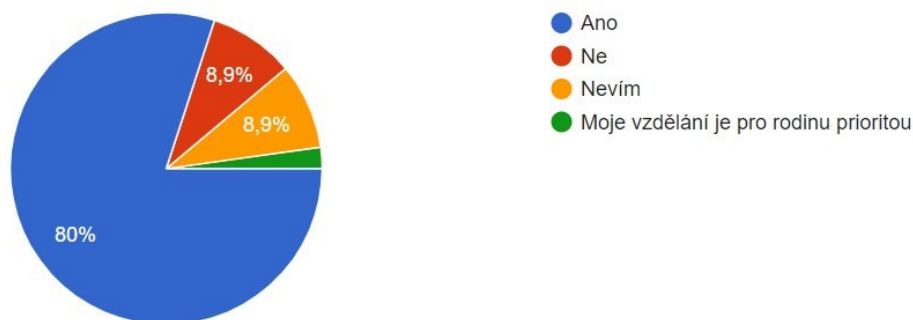


Diagram č. 5. Priorita vzdělání.

Přáli si rodiče, aby jste šel/šla na maturitní obor?

45 odpovědí

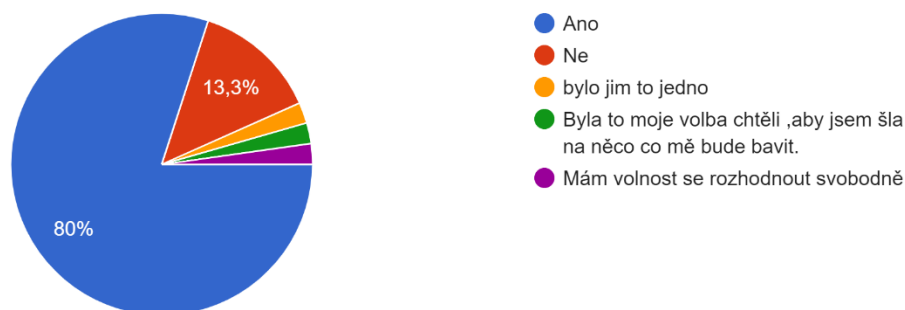


Diagram č. 6. Rodiče a maturitní obor.



Byl někdo v rodině/ širší rodině, kdo Vám naopak bránil ve Vašem rozhodnutí jít na střední školu?  
Pokud ano, dokážete říct proč?

45 odpovědí

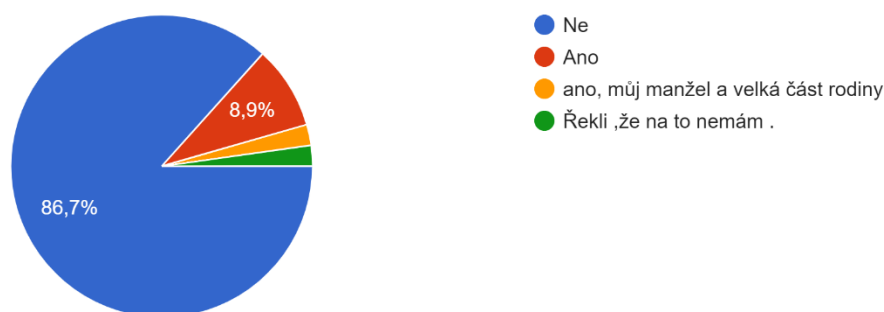


Diagram č. 7. Bránění rodiny při rozhodování na střední školu.

Diagramy ukazují, že míra podpory ze strany nukleární rodiny byla u respondentů mimořádně vysoká a jen výjimečně jim někdo z rodiny v rozhodnutí studovat bránil. Podíl těch, kteří se museli vyrovnat s tím, že jejich rodina studium nepodporuje, případně ho komplikuje, nepřesáhl 15 %.

Zajímavé jsou i odpovědi na otázku: Jaká byla vaše motivace ke studiu? Respondenti mohli zaškrtnout více než jednu odpověď.

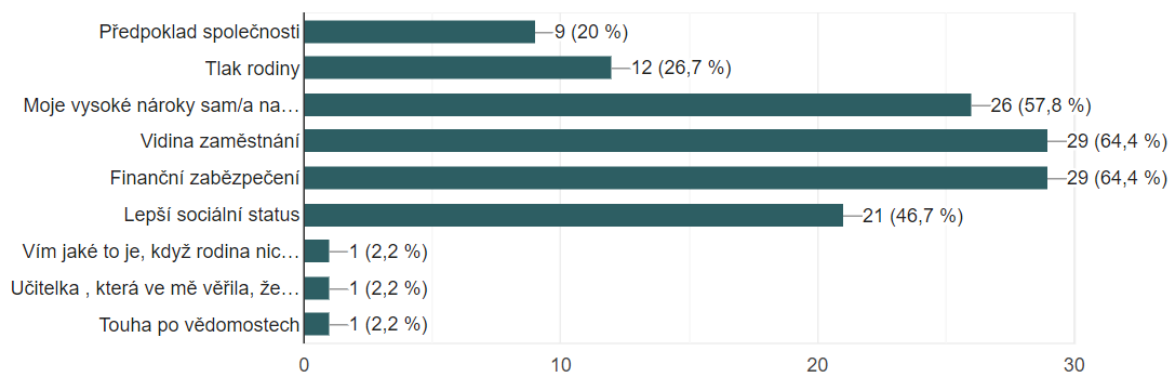


Diagram č. 8. Motivace ke studiu.

Z odpovědí je zřejmý pragmatický přístup dotazovaných ke studiu. Mezi důvody, proč se rozhodli studovat, jednoznačně převládá vyšší šance na dobré zaměstnání a finanční zabezpečení. Dále je patrné, že respondenti na sebe kladou vysoké nároky a chtějí dosáhnou vyššího sociálního statusu než jejich rodiče.

V této oblasti se výsledky dotazníkového šetření rozcházejí s obecným očekáváním. I

když se předpoklad nízké úrovně vzdělání rodičů respondentů potvrdil, ukazuje se, že rodiny přesto vnímají ve zvýšené míře důležitost vzdělání pro budoucnost dětí. Jen asi pětina oslovených budoucí důležitost vzdělání nevidí nebo si s touto otázkou neví rady.

Stejně tak se nepotvrdil předpoklad, že romské rodiny a děti z romských rodin příliš nevnímají budoucnost a neplánují. Pokud se ptáme na motivaci ke studiu, převládají mezi odpověďmi ty, které naznačují pragmatickou rozvahu a jasné pochopení faktu, že vyšší vzdělání přináší vyšší sociální status, lepší zaměstnání a vyšší příjmy.

Z tohoto rozporu ale nelze vyvozovat obecnější závěry, protože respondenti byli předvybráni právě podle toho, že už se pro maturitní studium rozhodli a buď ho právě absolvují, nebo jím čerstvě prošli. Je tedy logické, že právě jejich rodiče jsou ve zvýšené míře ti, kteří důležitost vzdělání vnímají a své děti v maturitním studiu podporují. Zároveň ale je možné konstatovat, že obecný předpoklad, že chudé romské rodiny nevidí ve vzdělání smysl a romští dospívající neplánují do budoucna, neplatí u všech příslušníků romské komunity.

V druhé části dotazníku jsem mapovala vztah respondentů k vlastní kultuře, romské identitě a jazyku. Ukázalo se, romština jako jazyk rozhodně hraje v životě dospívajících svoji roli. Na otázku, zda respondenti poslouchají hudbu v romštině, odpovědělo kladně 91,1 % dotazovaných. To znamená, že romština je každodenní součástí jejich životů. Romštině rozumí a přinejmenším pasivně ji vnímají. Jiné už je to s porozuměním psaného textu v romštině, jak ukazují následující diagram.

Byly u Vás doma knihy v romštině?

45 odpovědí

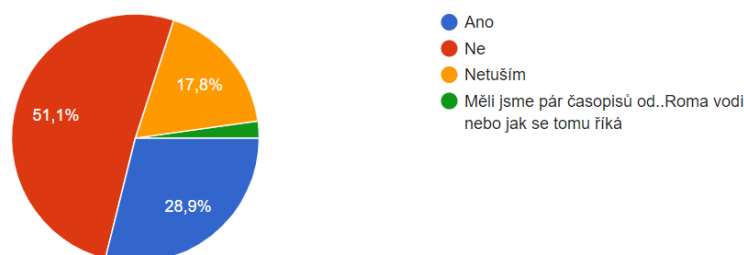
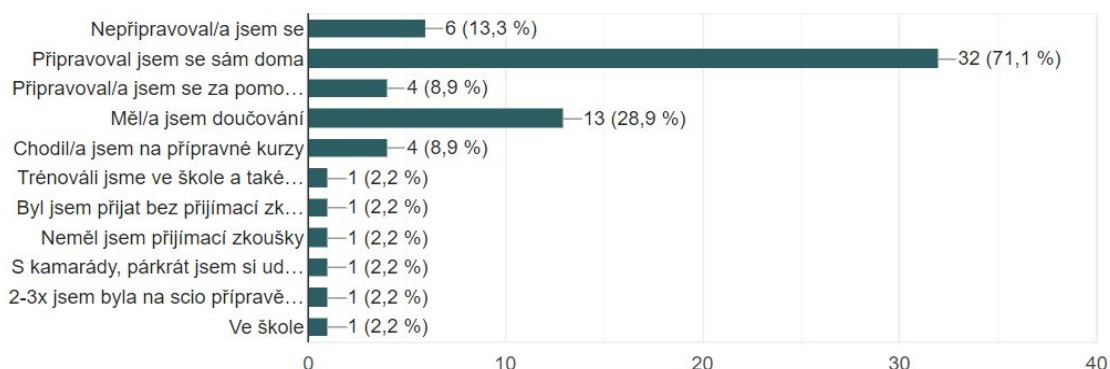


Diagram č. 9. Romské knihy doma.

Jen necelá třetina dotazovaných uvedla, že doma měli či mají knihy v romštině a z kontextu je zřejmé, že čtení v tomto jazyce je pro ně spíše výjimečné. Z tohoto hlediska je i zajímavé vědět, jak velkou bariéru představovaly pro respondenty jednotné přijímací zkoušky na střední školy. Jak intenzivní přípravu dnešní žáci a žákyně maturitního studia absolvovali.

Jak jste se připravoval/a na přijímací zkoušky na střední školu? ( Můžete zaškrtnout více odpovědí).

45 odpovědí



Z odpovědí je patrné, že přijímací testy nepředstavovaly zásadní překážku a uchazeči se nepřipravovali nijak výjimečným způsobem. To je do jisté míry dobrá zpráva o českém vzdělávacím systému. Jestliže na prvním stupni je velkým problémem, že romské děti fakticky pocházejí z prostředí s odlišným mateřským jazykem, což jim často znemožňuje uspět v běžné základní škole, během druhého stupně minimálně část romských žáků tento hendikep překoná. Zvláště je to patrné při srovnání s žáky – cizinci, kde bariéra nutné znalosti akademického jazyka pro zvládnutí jednotných přijímacích testů je tak vysoká, že ji překonají z této skupiny jen jednotlivci a i ti velmi často studium v prvních ročnících opouštějí.

## 8 Diskuse

Na úvod kapitoly bych chtěla k získaným výsledkům výzkumu přidat ještě svoji vlastní zkušenost. Během přípravy práce, která se z větší části kryla s pandemickou situací a distanční výukou ve školách, jsem pracovala v kulturně komunitním centru neziskové organizace Člověk v tísni na pražském Smíchově. Byla jsem tedy přímým svědkem jednak vlivů distančního vzdělávání na výuku dětí nejen z romských rodin, jednak dlouhodobě se komplikující situace rodin. Ale také jsem byla svědkem chování škol vůči dětem, které z distančního vzdělávání vypadly, nebo se ho byly schopné účastnit jen omezeně. Považuji za důležité tyto zkušenosti zohlednit v rámci diskuse témat, jimž se tato práce věnuje.

Základním zjištěním plynoucím z výzkumu, který jsem provedla, je, že část romských rodin a jejich dětí si je velmi dobře vědoma klíčové role vzdělávání pro budoucí pracovní kariéru, sociální status i úroveň příjmů. Rodiny svoje děti, které se rozhodly jít na maturitní studium, většinou podporují a jen výjimečně se stává, že by jim ve studiu někdo aktivně bránil. Na druhé straně podíl nevstřícného postoje k dalšímu studiu (zhruba u 15 % dotázaných) se nedá označit za nevýznamný. Tedy i s tímto faktorem je třeba počítat a zohlednit ho v sociální práci s rodinami.

Rovněž se nepotvrdilo, že by romské rodiny a jejich děti neplánovaly do budoucna, byly zaměřené jen na okamžité a viditelné benefity a nevnímaly časově vzdálené přínosy vzdělávání. Naopak, ukazuje se, že zvláště u dospívajících je volba maturitního studia do značné míry pragmatická, že jsou si vědomi jeho budoucích přínosů. Zároveň si z velké části volí studijní obory v oblasti veřejné správy a sociální práce, což může souviset s jejich přímou zkušeností, prožitkem složitých situací v chudých rodinách, a tedy zvýšenou potřebou takové situace řešit, respektive se prostřednictvím své profese na těchto řešeních podílet. V úvahu je třeba vzít i to, že ze své sociální zkušenosti tyto profese znají, mají konkrétní představu, jak jejich výkon vypadá, což neplatí o naprosté většině žáků z majoritní části společnosti.

Vzhledem k tomu, že respondenti do výzkumu byli vybíráni právě podle kritéria účasti na maturitním studiu, nelze tyto výsledky zobecňovat. Tázali jsme se žáků a rodičů, kteří se už pro maturitní studium dříve rozhodli, je tu tedy zvýšená pravděpodobnost, že jejich poměr ke vzdělání bude vstřícnější a poučenější. Přesto lze na základě dat z výzkumu konstatovat, že i rodiny, kde rodiče mají nedokončené, případně jen základní vzdělání, mohou mít poměrně vysoké ambice, pokud jde o vzdělání jejich dětí. Přinejmenším platí, že jim ve studiu nebrání. Představu, že romské rodiny ve vzdělání nevidí smysl a své děti v tomto směru omezují, tedy rozhodně nelze zobecňovat a pokládat ji za „etnickou“ charakteristiku této sociální skupiny.

Pokud jde o další faktory, které zvyšují pravděpodobnost, že se romský žák základní školy rozhodne pro studium střední školy s maturitou, pak tím základním zjištěním je, že rozhoduje míra podpory rodiny. A to nejen ve fázi rozhodování, ale především při studiu samotném. Pokud se rodina pro takový krok rozhodne, nehraje významnější roli, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. I ti rodiče, kteří mají jen základní vzdělání, jsou ochotní své děti na střední škole podporovat. Ale ukazuje se, že jistou roli v rozhodnutí ke studiu hraje fakt, zda v širším okolí rodiny – může to být i mezi vzdálenými příbuznými – existuje někdo, kdo vyšší vzdělání má. V takovém případě se možnost pokračovat na střední případně vysoké škole stává pravděpodobnější, protože praktický a viditelný příklad a zřetelně vyšší životní úroveň jsou faktory, které respondenti v dotaznících často zmiňují.

Tyto víceméně pozitivní závěry je ale třeba konfrontovat se zkušenostmi z posledních dvou let, kdy pandemická situace, jak ji popisují v kapitole 3, výrazně ovlivnila jak ekonomickou situaci romských rodin, tak do značné míry i jejich postoj ke státu, veřejné správě a ke škole. Jak už jsem uvedla, náraz opatření, jako byl lockdown, uzavření továren, omezení zvláště některých pracovních činností, přechod na několikaměsíční distanční výuku, zasáhl ve větší míře chudší část obyvatelstva České republiky, kam patří i velká část romských rodin.

Romské rodiny vykazují i další „rizikové“ charakteristiky, které zmiňují v jednotlivých kapitolách teoretické části práce – nízká úroveň vzdělání rodičů a s ní nižší schopnost pomáhat dětem v rámci distanční výuky, častější přítomnost dětí v segregovaných a „speciálních“ školách, omezené možnosti opatřit si techniku, která je k distanční výuce nutná, nekvalitní bydlení, nedostatek soukromí a prostor, kde by mohla distanční výuka probíhat a podobně. I z těchto důvodů jsou škody na úrovni vzdělání u romských žáků výrazně větší než u většinové populace.<sup>94</sup> Romští žáci a žákyně častěji vypadávali z výuky, nebo se jí účastnili jen částečně. Svoji roli tu hraje i odlišný mateřský jazyk těchto žáků, nízká úroveň znalosti akademické češtiny, jejíž zvládnutí je pro distanční výuku klíčové.

K tomu je třeba přičíst, že pandemická situace ještě zvýšila už tak velmi vysokou ostražitost romských rodin vůči státu a jeho nařízením, tedy i vůči požadavkům škol. Ve své praxi v doučovacím klubu jsem se velmi často setkávala s obavami romských rodičů, se zcela bludnými představami o původu a „účelu“ onemocnění covid-19 a se stále rostoucí nedůvěrou vůči většinové společnosti.

Zároveň musím konstatovat, že chování mnoha základních škol vůči romským žákům, kteří nebyli schopni dodržet předepsaná pravidla distanční výuky, bylo krajně nevstřícné. Často

---

<sup>94</sup> Česká školní inspekce – Tematické zprávy. [online]. Copyright © 2021 Česká školní inspekce ČR [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy>

se setkáváme v naší práci se snahou školy žáka za výpadek z distančního vyučování trestat a co nejrychleji přesunout do „školy podle § 16“, což u romských rodičů jen zvyšuje pocit, že se vůči nim stát nechová férově a že je přivádí do neřešitelných situací.

Část romských rodičů s přesunem do těchto škol s nižšími nároky naopak souhlasí, nebo je dokonce volí dobrovolně. To bývá jak obecnou veřejností, tak často i v odborné literatuře interpretováno tak, že romské rodiny nemají vzdělávací ambice, a proto volí pro své děti snazší cestu nižších nároků.

Z mé zkušenosti se ale jedná o omyl. Ve skutečnosti totiž romští rodiče reagují na situaci, kdy se jejich dítě ve škole necítí dobře, nebo je školou ostrakizováno, víceméně stejně jako „většinoví“ příslušníci střední třídy. Snaží se co nejrychleji vyřešit situaci tak, aby se nepříznivá situace jejich dítěte změnila. Jestliže se se totiž někdo z majority setká s tím, že jeho dítě se bojí chodit do školy a on se dostane s učiteli či vedením školy do konfliktu, také hledá jinou školu. Ale protože má nanejvýš průměrné ekonomické možnosti, hledá pro své dítě místo buď v komunitní, alternativní či soukromé škole, podle toho, jaké peníze může do školní docházky svého dítěte investovat.

Takovou možnost ale romští rodiče mají jen výjimečně. Na druhé straně se dostávají do konfliktu se školou ze sociálních a dalších důvodů častěji. Jejich úniková strategie je fakticky stejná – hledají co nejrychleji školu, kde jejich dítěti bude lépe. Ale nemohou za školu platit, proto obvykle své dítě dají do „speciální“ či „romské“ školy, která zvýšenou péčí a „úlevu“ také nabízí. Důvodem odlišného chování tedy není ani tak odlišná rodičovská ambice – v obou případech jde o okamžitý zájem dítěte, ale odlišné sociální zázemí a finanční podmínky.

Chci na základě zmíněných skutečností upozornit na fakt, že postoj romských rodin ke vzdělání je v mnohém poučenější a pozitivnější, než se majoritní část společnosti domnívá, ale situace je to velmi křehká a ovlivněná momentální ekonomickou, politickou a pandemickou situací, která tento opatrný pozitivní trend může velmi snadno zvrátit.

## 9 Závěr

Srovnáme-li výsledky dotazníkového šetření a rozhovorů s výzkumnými hypotézami a předpoklady, můžeme konstatovat, že i ve vybraném vzorku se některé předpoklady potvrdily. Především se ukazuje, že i u těch romských dospívajících, kteří nastupují do středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, platí, že vzdělání jejich rodičů je velmi nízké. Jednoznačně převažuje dokončené či nedokončené základní vzdělání, případně učební obor. Podobně se potvrdilo, že i v pracovním zařazení rodičů dominují nízko kvalifikované manuální profese. Vzhledem k tomu, že jde o rodiny s nízkými příjmy, podmínky dětí ke vzdělávání jsou obtížné a rodinné zázemí a možnosti podpory v této oblasti slabé.

Dále se potvrdilo, že má-li se romské dítě v závěru základní školy rozhodnout pro studium na střední škole, je nutné, aby ho v tomto směru rodina podporovala. Jen výjimečně se rozhodne dítě z romského prostředí pro studium navzdory postoji rodiny. Je ale také nutné vzít v úvahu, že vzhledem k poměrně častým sňatkům romských dívek krátce po dosažení zletilosti, může být tím, kdo nesouhlasí s dalším studiem, manžel budoucí studentky. I takový případ se v našem šetření vyskytl.

Ukazuje se také, že pozitivní roli v tomto rozhodování hraje nějaký osobní vzor – tedy někdo v užší či širší rodině, kdo má maturitní či vysokoškolský diplom. To představuje jednak motivaci pro potenciálního studenta či studentku, ale také to snižuje předsudek rodiny, že jejich dítě na tak náročné škole nemůže uspět.

Naopak se nepotvrdil předpoklad, že romské rodiny, zvláště ty chudší, nevnímají vzdělání jako hodnotu a cestu ze svízelné sociální situace. Omezenost a způsob výběru respondentů nedovolují toto tvrzení zobecnit, ale v každém případě platí, že i chudé rodiny, kde rodiče pracují v nekvalifikovaných, případně dělnických profesích, mohou vnímat roli vzdělání jako klíčovou a své děti podporovat i v poměrně výrazných ambicích v tomto směru.

Podobně je v rozporu s obecnou představou zjištění, že romské rodiny a romští dospívající neplánují do budoucna a vnímají jen okamžité benefity. Naprostá většina romských středoškoláků si zvolila maturitní studium z pragmatických důvodů, tedy proto, že v maturitním vysvědčení vidí cestu k lepšímu zaměstnání a vyšším příjmům. Pokud jde o obor studia, výběr romských studentek a studentů se významně neliší od běžné populace. Patrná je lehká preference sociálně orientovaných oborů, což může souviset jednak s osobní zkušeností dítěte z chudé rodiny, ale také s rozhodnutím angažovat se v této oblasti a do budoucna stav romské minority zlepšit. Ale je také důležité, že díky přímé zkušenosti mají tito žáci představu, že takové profese existují a vědí, co jejich výkon obnáší a může jim to přijít jako profesně zajímavá cesta.

Zároveň je třeba na základě rozhovorů i přímých zkušeností z rodin, doučovacích klubů a

škol konstatovat, že situace ohledně zvýšených vzdělávacích ambicí v prostředí romské minority je velmi křehká a nestabilní. Právě nedávná zkušenost během probíhající pandemie nemoci covid-19 ukázala, jak snadno se může relativně pozitivní trend obrátit. Za prvé proto, že rodiny musí v mnohem vyšší míře řešit existenční otázky spojené s obživou a bydlením, a v takové situaci se vzdělání dostává na vedlejší kolej. Režim distančního vzdělávání opět zvyšuje rozdíly mezi žáky. Výsledky romských dětí se zhoršují, to snižuje šanci, že se rozhodnou pro maturitní studium, respektive, že se v něm udrží.

Pro romskou minoritu s její historickou zkušeností, nedůvěrou ke státu a většinové společnosti, a s nízkým vzděláním, je typická větší náchylnost k fake news a teoriím, podle nichž je pandemická situace záměrnou manipulací namířenou proti Romům. Protože studium je v tomto prostředí vnímáno jako snaha žít v souladu s hodnotami většinové společnosti, je každé snížení důvěry ve společnost a každé posílení vnímání běžné školy jako nepřítel, který romské rodině jen komplikuje život nesmyslnými požadavky, velmi rizikové. Poslední dva roky lze zaznamenat v romských rodinách zvýšení nedůvěry a tím také snížení vzdělávacích ambicí a ochoty podporovat děti na středních školách.

Ze závěrů práce lze vyvodit některá doporučení pro vzdělávací a sociální politiku v této oblasti. Za prvé je dlouhodobě třeba zohledňovat situaci romských dětí z chudých rodin na úrovni mateřských a základních škol. Brát v úvahu, že se zvýšenou pravděpodobností jsou jejich domácí podmínky pro vzdělávání málo vyhovující. Proto je třeba udržet a rozvíjet systém doučování na školách, ale i doučovacích klubů mimo školy. Nutné je vzít v úvahu, že pro mnoho romských dětí není čeština rodný jazyk a je tedy třeba s nimi pracovat jako s jinými dětmi s odlišným mateřským jazykem. S tím souvisí i nutnost revidovat podobu přijímacího řízení na střední školy. Právě dosavadní podoba jednotných testů z matematiky a češtiny je často zásadní bariérou pro vstup dětí s odlišným mateřským jazykem, včetně některých Romů, na maturitní středoškolské studium. V této oblasti má český vzdělávací systém velké rezervy.

Za druhé je třeba věnovat zvýšenou pozornost oblasti sociální práce, podpory a segmentu školního a psychologického poradenství. Přes všechny změny v oblasti integrace, inkluze a podpory dětí s nějakým mentálním, zdravotním či sociálním hendikepem, stále není výjimečné přerazování romských dětí do speciálních škol ne z důvodu nějakého hendikepu, ale jen proto, že jejich rodina není schopna dostát nárokům základní školy. Tyto děti vypadávají z běžného vzdělávání fakticky bez vlastní viny, ale následky – sociální a ekonomické – neponesou jen ony osobně, ale i společnost jako celek. V nárůstu sociálních nákladů, ale i v nárůstu „rasového“ napětí.

Závěrem této práce je klíčové zjištění, že stále rostoucí podíl romských žáků na



maturitním středoškolským studiu je i v zájmu společnosti. Jen tak může postupně vznikat etablovaná romská střední třída, jejíž příslušníci jsou dlouhodobě sociálními vzory pro své rodiny i širší komunitu. Předpoklady pro častější účast romských studentek a studentů na středních školách s maturitou tu existují, v tomto směru se situace v posledních letech změnila pozitivním směrem. Ale je na místě opatrnost. Tato změna je velmi křehká, trend se může snadno obrátit, pokud nebudou jednotlivá ministerstva brát v úvahu aktuální situaci, jež ovlivňuje vzdělávací a sociální systém České republiky a postavení Romů v něm. Upozornit na pozitivní změny i slabá místa je cílem této práce.

## 10 Seznam použité literatury

1. FILIPSKÝ, Jan, Jaroslav HOLMAN, Stanislava VAVROUŠKOVÁ a Jaroslav STRNAD. Dějiny Indie. Praha: Lidové noviny, 2003. Dějiny států. ISBN 80-7106-493-9.
2. HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. Kapitoly z dějin Romů [online]. Praha: NL N – Nakladatelství Lidové noviny [cit. 2021-5-5]. ISBN 80-7106-615-X. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>.
3. HORVÁTHOVÁ, Jana. ...to jsou těžké vzpomínky: vzpomínky Romů a Sintů na život před válkou a v protektorátu. [Brno]: Větrné mlýny, 2021-. ISBN 978-80-7443-403-7.
4. JAKOUBEK, Marek, ed. *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-105-5.
5. KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
6. KENRICK, Donald. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. Interface. ISBN sbn80-244-0048-0.
7. NEČAS, Ctibor. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945)*. Brno: Matice moravská, 2005. Knižnice Matice moravské. ISBN isbn80-86488-20-9.
8. PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. Sešity (Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR). ISBN 80-86621-07-3.
9. PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN isbn978-80-7577-991-5.
10. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
11. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5
12. SMÉKAL, Vladimír, ed. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal - studio, 2003. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN isbn80-85947-82-x.
13. ŠKROBÁKOVÁ, Alena. *Svět očima romských dětí*. Zlín, 2018. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.
14. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN isbn80-247-0277-0.

15. VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

## 11 Elektronické zdroje

1. Analýzy a výzkum (COVID-19) - Ministerstvo vnitra České republiky. Úvodní strana – Ministerstvo vnitra České republiky [online]. Copyright © 2021 Ministerstvo vnitra České republiky, všechna práva vyhrazena [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/analyzy-a-vyzkum-covid-19.aspx>
2. Asociace pro interkulturní práci [online]. Copyright ©L [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: [https://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/10/formovani-profese-interkulturni-pracovnik\\_publikace.pdf](https://interkulturniprace.cz/wp-content/uploads/2015/10/formovani-profese-interkulturni-pracovnik_publikace.pdf)
3. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
4. Česká školní inspekce – O šetření PISA. Object moved [online]. Copyright © 2021 Česká školní inspekce ČR [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: [https://csicr.testdomain.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-OECD-PISA-\(Programme-for-International-S](https://csicr.testdomain.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-OECD-PISA-(Programme-for-International-S)
5. Česká školní inspekce – Tematické zprávy. [online]. Copyright © 2021 Česká školní inspekce ČR [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy>
6. Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures. Home page – OECD [online]. Copyright © OECD 2020 [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
7. iROZHLAS – spolehlivé a rychlé zprávy [online]. Copyright ©J [cit. 07.12.2021]. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/sites/default/files/documents/4cb643625998e931d8f0a9aa34bbb254.pdf>
8. Norimberské zákony (1935) | Holocaust. Holocaust [online]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/holocaust/historicky-kontext/nacisticka-ideologie/norimberske-zakony-1935/>
9. Redirecting to <https://www.pametnaroda.cz/cs>. Redirecting to <https://www.pametnaroda.cz/cs> [online]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs> [online]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/dedic-miroslav-20061024-0>
10. Romština – Romano džaniben. Romano džaniben [online]. Dostupné z: <http://www.krajinoupribehu.cz/romstina/>



<https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

23. Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti – Člověk v tísni. Pomáhejte s námi – Člověk v tísni [online]. Copyright © [cit. 06.12.2021]. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp?fbclid=IwAR0k638E->

## 12 Přílohy

### Č. 1. Rozhovor s respondentkou

Jméno: Respondentka

Rok narození: 1980

Počet dětí: 3

Nejvyšší dosažené vzdělání: základní

Místo bydliště: Praha 5, Smíchov

Zaměstnání: uklízečka a pracovnice předškolního klubu.

Počet sourozenců: 3

#### Vzdělání

##### Co pro vás znamená vzdělání?

*Je jednou z důležitých hodnot pro mě. Patří k životní hodnotě, vede k cestě k lepší životní úrovni, práci. Se vzděláním má člověk otevřenou cestu do střední třídy. Vzdělání – lepší práce, životní úroveň. Když si představím vzdělání, tak patří ke střední třídě, ne?*

##### Jaká je vaše osobní zkušenost se školou?

*Já jsem měla jenom základku. Já myslím, že tím, jakou jsem měla barvu pleti, tak jsem měla pocit, že učitelky už na mě měly předsudek...že už to asi nebudu vědět. I když jsem to věděla, měla jsem občas strach něco říct, i když jsem to věděla. Třebas dějepisárka mě vždycky podporovala, ať řeknu, co vím. A posouvala mě dopředu. Němčinárka, dodnes si pamatuju její slova, jak to, že Věrka to ví a vy ne. Nebylo mi to příjemný. Kdyby řekla: „Supr, Věrko, dobrá práce,“ tak je mi to příjemnější, než když řekla před celou třídou: „Věrka ví a vy ne.“ Tohle byla osmá třída. Němčina mě bavila. Existoval tam předsudek, pořád ty učitelky dokázalo překvapit, že ta holčička romského původu, tmavší pleti, něco ví, ale neměly to všechny ty učitelky. Myslím, že si neuvědomovaly, jak to ty děti cítí. To, že dávají najevo tu jinakost. Ale to už i v mateřský školce.*

##### Jaká je vaše současná zkušenost se školou? Kam chodí vaše děti?

*Nátalka po maturitě šla na Vyšší odbornou školu, na zdravotní – plní mi můj sen a ona to ví. Píďa pracuje, nestuduje. Má ukončený střední vzdělání, ale nemá ten hřebíček, neodmaturoval. Věruška je v sedmé třídě na základní škole.*

*Já jako rodič, je pro mě je důležitý řešit ten problém s danou učitelkou hned. S klidnou hlavou, ale hned. Pobavit se o tom s tou učitelkou. Bylo to kvůli nějaký větší podpoře, když buď tomu to*

*moje dítě nerozumělo, tak jsem se ptala, co já můžu udělat, nebo co mi doporučí ta učitelka. Já jsem chodila na všechny třídní schůzky. Bavila jsem se i s ostatními učiteli, kteří měli jiné předměty než jejich třídní. Děti měly vždycky doučko od Tísně, nedokázala jsem jim vždycky pomoc, protože matiku moc neumím. Neuměla jsem jim pomoci, tak jsem poprosila ostatní a nestydím se za to, nestydím si říct někomu o pomoc, že já tomu nerozumím. Tomu dítěti to vždy víc pomůže, než ublíží. Já si pamatuju, že mi moje máma nedokázala pomoci, třeba už to bylo těžký, učila se se mnou do pátý třídy, to mi dokázala pomoci, pak už ne. Když já jsem chodila na základku, tak takový organizace ještě nebyly. Máma tehdy nevěděla, koho má poprosit, aby mi pomohl. Takže buď škola a tam vlastně žádný takový program doučování nebyl. Kdo to neuměl, tak šel většinou na zvláštku, anebo jsem se v tom prostě plácala, nebo mi pomáhali kamarádi ze třídy. Třeba takový dvě holky, kamarádky, mi hodně pomáhaly. Vlastně jak mi nikdo moc nepomáhal, tak jsem se snažila naučit sama se učit. Takže jsem nikdy nepropadla, neskončila na zvláštní, vlastně jako jediná ze sourozenců.*

### **Podílela jste se na rozhodování, zda vaše děti půjdou na střední či vysokou školu?**

*Tak to je jasný, to každej rodič v tom procesu rozhodování je nějakým způsobem zapojenej. Nebo ne, asi jo? Nevím, já jo, samozřejmě. Po zkušenosti, kdy Píďa, bylo to s ním těžký, nechtěl dodělat školu, problémy ve čtvrtáku. On chtěl dodělat školu, ale prostě... Pamatuju si, jak tehdy říkal Natálce, jestli si nechce vybrat výučný obor a ona mi tehdy řekla, a já jsem za to ráda, ty si myslíš, že když to nedal tvůj syn, tak já to taky nedám? No a ta věta mě mrzela. Vlastně ona řekla: „Já jdu na maturitní obor.“ Já jsem prostě znova nechtěla projít, čím jsem prošla s Píďou. Ale lituju toho. Ona má koule a je dobrá, i když věděla, že to pro ní bude těžký. Vždycky jsem s nima vybírala školu už podle toho, co jsem viděla, že jim na základce jde, co je baví. A Natálka má tu mojí povahu, rozhodla se jít na obor sociální činnost a už jsem věděla, že tam bude správně. Píďa naopak měl rád jazyky, šlo mu to samo, proto šel na cestovní ruch. Jakože se snažíš trošku přemýšlet, jaký ty děti jsou a co je bude bavit. No a já jsem tehdy Píďovi řekla, nechod' na automechanika, máš na víc. Možná kdybych ho nechala jít na automechanika, tak má dodělanou střední školu. Ale to je možná nebo kdyby. To člověk nevrátí zpátky. Ale byl to jeho první výběr a já jsem trošku zamíchala kartama a řekla, máš na víc, běž. A u Natálky jsem řekla opak... a u Věrušky... (smích) nevím. Tam to nevím, to bude hodně veselý. (smích). Chtěla být vždycky zdravotní sestřička, ale ona by se v tom strašně trápila. U Natálky, když jim v devítce dali ten test, podle toho se rozhodovali, na co maj, a Natálce tehdy řekli, že ona má na výučnák nějakou. Každopádně u Věrušky to devítkou neskončí, půjde na střední, musí jít.*



### **Jaké jsou vaše priority v životě? Podle čeho se rozhodujete?**

*Pocitově a pak rozumově. Záleží, v jaký situaci a v čem se rozhoduješ. A u mě nejdříve převažují pocity a pak rozum. Hm, ale fakt záleží na situaci, konkrétní věci.*

### **Je pro vás někdo vzorem?**

*Vždycky byla máma. Asi nemám větší vzor než mojí maminku. Ona je strašně silná ženská, hodná, milá, citlivá, chytrá. To, co my jsme, jaký jsme, tak jsme díky ní. Všichni.*

### **Kulturní zakotvení:**

#### **Cítíš se jako Rom, co pro tebe znamená romství?**

Ptát se Roma, co pro tebe znamená romství, je strašně těžký. Romství má ve svém srdci, v hlavě. Je to jeho identita, ve který vyrůstá. Říct, co pro tebe znamená romství, je strašně těžký. Máš ho v srdci, v hlavě, je tvou součástí.

#### **Umíte romsky?**

*(Smích) Je to můj druhý rodný jazyk, stejně jako čeština.*

#### **Vnímáte nějakým způsobem jazykovou bariéru při studiu na základní či střední škole?**

*Může nastat problém, že ty ten jazyk používáš od malička a nebere se ve školství ohled na to, že mluvíš dvěma jazyky. Ta romština je pro tebe rodný jazyk, a to se pak i špatně skloňuje v češtině, protože v romštině je to jinak, ty to jinak slyšíš.*

#### **Mluvila jste o tom někdy s nějakým učitelem ve škole?**

*Ve vztahu k mým dětem ne. My mluvíme doma jenom česky. Romštinu moje děti nepoužívaly. Paradoxně až teď, kdy Věruška se začala víc zajímat o romštinu, protože poslouchá romský písničky a začala ten jazyk používat. Nemluví romsky, ale začala zpívat romsky, a to je ta chvíle, kdy se začne učit. Vlastně se spojila i s těmi staršími, oni taky nemluvili, když byli malý, ale jakmile je začala bavit romská hudba, protože tu si doma pouštíme a oni jí poslouchají, začali se ten jazyk učit, začali se doptávat. A slyšej tu výslovnost. Od Věrušky jsem nikdy neslyšela romský slovo, až teď, když si začala doma romsky zpívat. Ona vlastně romsky nikdy nemluvila, na mě romsky nikdy nic neřekla. Jako romsky je mamó, ale to děti používají jako maminko, ale jinak nemluvila romsky. Až teď jí začala používat, ale ve spojení s písničkama. Já na ně mluvím česky, nemluvím na ně romsky.*

### **Proč na ně nemluvíte romsky?**

*Protože se mnou máma taky mluvila jenom česky doma. Dospělý, když byli u nás doma, tak mluvili romsky, ale s námi máma mluvila česky. Možná začala mluvit, když chtěla, aby nám neromové nerozuměli. S tátou si povídali romsky. Já myslím, že jsem se romsky naučila z písniček a potom, když jsem poslouchala starší. Ale olašským Romům nerozumím.*

### **Myslíte, že je pro Romy důležité vzdělání?**

*Jak pro koho? (smích). Myslím si, že se to lepší, ale záleží od rodiny. V některých rodinách pořád slyšíš ten předsudek vůči společnosti. K čemu nám to bude, stejně nám nedají práci. A to je samozřejmě špatně. To nejde si takhle říct. Ať naše děti nestudují, stejně nám nedají práci a všichni jsou proti nám. Ale pořád to hraje určitou roli. Vzdělání víc řeší rodiny, kde mají ty rodiče vyúční list nebo si prošli střední školou, tak je vzdělání určitě víc zajímavá. A myslím, že ty děti chodí víc do mateřských školek, ale teď je ten povinný ročník, takže ty děti chodí. Je to spojený i s tím, že ty rodiče pracují a ty děti jsou v mateřských školkách. A pak tyhle rodiny víc zajímavá vzdělání. Tím nechci říct, že některý ne, protože to nevím. Jenom ze své zkušenosti říkám, co vím, nebo ze svého okolí.*

### **Kolik dětí ve vašem okolí chodí na střední školy?**

*Je to mnohem lepší, než to bývalo... když to vezmu v časovém horizontu, třeba deseti lety. A je víc nejenom středoškoláků, ale i vysokoškoláků. Ale jsou to ty děti, které žijou v té rodině, kde určitou roli hraje to, že pracují, oni samy mají nějaký střední vzdělání. Od ranního věku řeší to vzdělání. Vědí, že je to pro ně důležité, protože oni pracují a je jim jasný, že to vzdělání jim umožní kariéerně růst.*

### **Co byste chtěla říct sama za sebe, co vám přijde důležité?**

*Dělá mi radost, když já jako Rom vidím vzdělaný Romy a že je jich víc. Všeobecně si vážím vzdělaných lidí. Dělá mi dobře vidět Roma na určitý pracovní pozici, jiný než je třeba úklid nebo nějaký manuální práce.*

## Č. 2. Ukázka z dotazníkového šetření v google dokumentu

Jméno: Respondent

Rok narození: 1997

Počet dětí: 0

Nejvyšší dosažené vzdělání: středoškolské

Místo bydliště: Praha

Zaměstnání: Neuvedeno

Počet sourozenců: 3

### 1. Jaké je Vaše pohlaví?

*Chlapec*

### 2. Cítíte se jako Rom/ka?

*Ano*

### Sociální zakotvení rodiny

### 3. Ve kterém roce jste se narodil/a.

*1997*

### 4. Název Vaší střední školy (a případně obor studia).

*Střední zdravotnická škola – zdravotnické lyceum*

### 5. Ročník, ve kterém právě jste.

*VŠ, čtvrtý ročník na medicíně*

### 6. Ve kterém městě v Česku žijete?

*Praha*

### 7. Jaké je zaměstnání Vaší matky?

*Nezaměstnaná. Stará se o nemocné dítě, proto má i status pečovatelky*

### 8. Jaké je zaměstnání Vašeho otce?

*Osvě – svářeč*

### 9. Jaký je věk Vaší matky?

*41–50*

**10. Jaký je věk Vašeho otce?**

*41-50*

**11. S kolika sourozenci jste vyrůstal/a?**

*3*

**12. V jakém typu bydlení momentálně bydlíte?**

*Kolej*

**Postoj rodiny ke vzdělání**

**13. Je pro Vaši rodinu vzdělání prioritou?**

*Ano*

**14. Jaké nejvyšší dosažené vzdělání má Vaše matka?**

*Základní vzdělání*

**15. Jaké nejvyšší dosažené vzdělání má Vaš otec?**

*Základní vzdělání*

**16. Má někdo z širší rodiny (teta/strejda/bratranec/sestřenice/děda/bába/a podobně) vyšší než středoškolské vzdělání? Popř. jaké?**

*Ne*

**17. Co Vás motivovalo pro rozhodnutí jít na středoškolské maturitní studium? (Můžete zaškrtnout více odpovědí).**

*Tlak rodiny, Moje vysoké nároky sam/a na sebe, Vidina zaměstnání, Finanční zabezpečení, Lepší sociální status*

**18. Přáli si rodiče, abyste šel/šla na maturitní obor?**

*Ano*

**19. Kdo Vás v rodině/ širší rodině nejvíce podporoval ve Vašem rozhodnutí jít na střední školu?**

*Matka, Otec*

**20. Byl někdo v rodině/ širší rodině, kdo Vám naopak bránil ve Vašem rozhodnutí jít na střední školu? Pokud ano, dokážete říct proč?**

*Ne*

**21. Stalo se, že Vám někdo ve Vašem blízkém okolí nedoporučoval jít na střední školu? Pokud ano, proč?**

*Nestalo*

**22. Jaký byl vztah Vašich sourozenců ke škole?**

*Kladný*

**23. Byl/a pro Vás někdo vzorem mimo rodinu?**

*Lékařský personál starající se o sestru.*

**24. Měl/a jste nějaké vnější překážky na základní škole? Např. ve smyslu podmínek k přípravě, zdravotního stavu apod.**

*Ne*

**25. Zažil/a jste někdy na základní škole diskriminaci? Reálnou či pocitovou?**

*Ne*

**26. Podporoval Vás někdo z učitelů na základní škole při procesu rozhodování o nástupu na SŠ?**

*Ano*

**27. Jak jste se připravoval/a na přijímací zkoušky na střední školu? (Můžete zaškrtnout více odpovědí).**

*Připravoval jsem se sám doma*

**28. Dokázal/a byste zpětně říct, co Vás nejvíc ovlivnilo k rozhodnutí jít na střední školu?**

*Jít na vysokou. Studovat obor, který jsem chtěl od 8. třídy, což bylo všeobecné lékařství. A samozřejmě podmínkou je mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou*

**29. Měl/a jste nějaká očekávání od střední školy? Popř. naplnila se a jaká?**

*Že mě připraví na přijímačky na VŠ*

**30. Bylo Vám v průběhu studia někdy diagnostikována porucha učení z pedagogicko-psychologické poradny? Pokud ne, přeskočte otázku, pokud ano, vypište jaká.**

*Ne*

**31. Kdo Vás nejvíc podporoval při studium na střední škole a jak?**

*Mamka. Vždy mě podporovala a pomáhala během učení.*

**32. S čím jste se na střední škole nejvíce potýkal/a?**

*Nic mě v této chvíli nenapadá*

**33. Přemýšlel/a jste někdy o tom, že ukončíte studium? Pokud ano, co bylo hlavní motivací to neudělat?**

*Ne*

**34. Vnímal/a jste nějakým způsobem, že by se na Vás společnost koukala jinak?**

*Ano*

**35. Chtěl/a jste skrze své studium dosáhnout nějakého povolání?**

*Ano*

**Kulturní zakotvení rodiny**

**36. Máte nějakou oblíbenou pohádku?**

*Sůl nad zlato*

**37. Mluvíte doma romsky?**

*Občas*

**38. Ovládáte lépe češtinu, nebo romštinu?**

*Češtinu*

**39. Jaký je Váš vztah k romštině?**

*Romštinu aktivně málokdy využívám, a také moc nemluví. Spíše rozumím, ale občas se hodí s ní mluvit :D*

**40. Byly u Vás doma knihy v romštině?**

*Ne*

**41. Pouštíte si doma hudbu v romštině?**

*Ano*

**42. Rozumíte textům v romské hudbě?**

*Ano*