



*„Zvedněte ruce, kdo půjde
do míst, kde necítí uznání“:
O segregaci romských žáků
ve vzdělávání*

Zbyněk Němec



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

*,Zvedněte ruce, kdo půjde
do míst, kde necítí uznání‘:*
**O segregaci romských žáků
ve vzdělávání**

Zbyněk Němec



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2020

Recenzovali:

Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Mgr. Jan Kudry, Ph.D.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

„Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“:

O segregaci romských žáků ve vzdělávání / Zbyněk Němec

Vyd. 1 – Praha : Pedagogická fakulta UK – 198 stran

Vydavatel: Univerzita Karlova v Praze

ISBN 978-80-7603-219-4

Autor textu: Zbyněk Němec

Grafické zpracování: Denisa Kokošková

Součástí publikace je české a anglické shrnutí

Obsahuje bibliografii

Vydání této publikace bylo podpořeno grantovým projektem „*Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*“ realizovaným na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

„Jsme znovu na počátku cesty. Učme se naslouchat Romům, porozumět jim, opusťme přesvědčení, že my jako většina v této společnosti jsme měřítkem všech hodnot a náš životní způsob a námi vyznávané hodnoty normou pro všechny. Soužití všech národností v jednom státě samozřejmě podmiňuje společné přizpůsobení obecně platným občanským normám. To ovšem není v protikladu k dalšímu rozvíjení kulturního a jazykového dědictví menšiny, které obohacuje celou společnost. Kvalita vztahu k etnickým menšinám, tedy k těm, které cítíme jako jiné, je mírou kvality našeho občanského vědomí.“

Václav Havel, prezident republiky,
Lety u Písku, 13. května 1995

Obsah

Úvod	7
Metodologická poznámka	11
Segregace romských žáků ve vzdělávání	19
1.1 Úvod: postavení Romů v Evropě a v České republice.....	19
1.2 Romové a pojetí etnicity.....	21
1.3 Přístup k romské etnicitě ve vzdělávání	22
1.4 Konceptualizace segregace ve vzdělávání.....	23
1.5 Rozsah segregace	24
1.6 Intra-školní segregace	26
1.7 Segregace z pohledu práva a legislativy	28
1.8 Dopady segregace ve vzdělávání	32
Romové ve vzdělávacích programech pro žáky s mentálním postížením	39
2.1 Historie: romští žáci ve zvláštních školách	39
2.2 Nadměrné zařazování romských žáků do programů pro žáky s mentálním postížením.....	40
2.3 Etiologie problému: chyby v diferenciální diagnostice	43
2.4 Výsledky diagnostiky a potřeba podpory.....	47
2.5 Souvislosti v rodinném prostředí	49
2.6 Souvislosti ve školním prostředí	52
2.7 Dopady a podněty pro řešení budoucí praxe.....	53
Vznik segregace.....	59
3.1 Základní typologie.....	59
3.2 Rezidenční kontext: problém spádovosti	60
3.3 Postojový kontext: společenské předsudky vůči Romům.....	64
3.4 „White-flight“: odchod neromských žáků na jiné školy	66
3.5 Postojový kontext: předsudky a názory pedagogů	68
3.6 Preference běžných škol: odmítnutí romských žáků	69
3.7 Preference romských rodičů: odmítnutí běžných škol	72
3.8 Atraktivita segregovaných škol.....	74
3.9 Východiska pro budoucí praxi	76

Specifika segregovaných škol.....	81
4.1 „Speciální“ charakter školy	81
4.2 Kulturně podmíněná specifika.....	84
4.3 Sociálně podmíněná specifika	87
4.4 Výukové aspekty práce s žáky	92
4.5 Sociální aspekty práce s žáky	100
4.6 Pozitiva, přínosy a výhody	103
4.7 Východiska pro budoucí praxi	108
Strategie podpory vzdělávání v segregovaných školách.....	113
5.1 Potřeba nadstandardní podpory vzdělávání.....	113
5.2 Podpora atmosféry školy.....	114
5.3 Podpora aktivity žáků.....	117
5.4 Úpravy v obsazích a strategiích výuky.....	120
5.5 Rozšíření vzdělávací nabídky	123
5.6 Intervence v sociální oblasti.....	133
5.7 Personální podpora ve škole.....	141
5.8 Podpora učitelů	147
5.9 Spolupráce školy s dalšími institucemi.....	151
5.10 Východiska pro budoucí praxi	161
Strategie pro de-segregaci.....	167
6.1 Podpora přechodu romských žáků do nesegregovaných škol.....	167
6.2 Podpora změn uvnitř škol hlavního vzdělávacího proudu	171
6.3 Zvýšení atraktivity segregovaných škol pro majoritní žáky a jejich rodiče.....	174
6.4 Změna diskurzu: od de-segregace škol k inkluzivnímu vzdělávání pro všechny	180
6.5 Východiska pro budoucí praxi	181
Shrnutí.....	183
Summary	185
Literatura	187

Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, kolegyně a kolegové,

úvodem bych rád poděkoval za Váš čas a za Vaši ochotu věnovat pozornost tématu segregace romských žáků ve vzdělávání. Jde o téma důležité. Existující diskriminace a segregace Romů ve vzdělávacím systému je totiž nejen (v mnoha ohledech) protizákonná, ale je ve svém důsledku také velmi nevýhodná, a to pro všechny zúčastněné – ubližuje jak žákům segregovaných škol, tak i společnosti, která segregaci připouští.

Diskuze o segregovaném vzdělávání často vyznívají jako kritika segregovaných škol, to je ovšem jen zkreslující pohled na věc. Ve skutečnosti se segregované školy mezi sebou liší, stejně jako se mezi sebou liší všechny ostatní školy – i mezi nimi jsou školy velmi dobré, ale i školy průměrné a školy s poměrně závažnými nedostatky. Zejména některé segregované školy komunitního charakteru jsou velmi inspirativními institucemi, nabízejícími řadu nadstandardních nástrojů podpory pro své žáky a zaměstnávajícími množství učitelů, pro které jejich práce není jen prací, ale posláním. V mnoha segregovaných školách si jejich pedagogičtí pracovníci zaslouží respekt veřejnosti, protože ve prospěch svých žáků dělají daleko více, než by museli.

Ovšem, řada pedagogů mezi Vámi moc dobře ví, že ve škole se děti a žáci učí nejen od učitele, ale ve velké míře také od sebe navzájem. Z působení kolektivu do značné míry vyplývá i motivace žáků ke vzdělávání. A v tomto ohledu má segregované vzdělávání zásadní nevýhodu: V běžné škole se ve třídě scházejí žáci s různou úrovní předškolní připravenosti, s různou úrovní jazykové vybavenosti, s různou úrovní motivace ke vzdělávání – ti hůře připravení a méně motivovaní se tak mohou učit nápodobou od těch lépe připravených a více motivovaných. V segregované škole se ale často scházejí jen žáci s nízkou úrovní předškolní připravenosti, se slabou slovní zásobou, s nízkou motivací ke vzdělávání – a i když se zde setkají se sebelepšími podpůrnými mechanismy a se sebeangažovanějšími pedagogy, v žákovském kolektivu se od sebe navzájem mohou učit jen málo.

Segregované vzdělávání navíc dále posiluje antipatie mezi většinovou společností a romskou menšinou. Jsou-li romští žáci už od počátku základního vzdělávání odděleni od svých neromských vrstevníků, jen těžko lze počítat s tím, že se v dospělosti plně začlení do většinové společnosti. A naopak, nemají-li neromští žáci ze školních let žádné zkušenosti s romskými spolužáky, roste

pravděpodobnost, že budou v dospělosti více zatíženi předsudky, odmítnou zaměstnat Roma ve svém podniku nebo ubytovat romskou rodinu ve svém nájemním bytě.

Prezident Václav Havel v úvodní citaci v této knize říká, že „kvalita vztahu k etnickým menšinám... je mírou kvality našeho občanského vědomí“ (1995). Kvalita vztahů mezi majoritou a romskou minoritou se buduje už od předškolního a školního věku a je úkolem vzdělávacího systému tuto kvalitu posilovat. Segregované vzdělávání je v tomto smyslu významnou překážkou vzájemného porozumění mezi Romy a příslušníky etnické majority.

Důsledkem segregovaného vzdělávání je tak nenaplnění vzdělávacího potenciálu sociálně znevýhodněných romských žáků a prohloubení pomyslných příkopů mezi majoritní společností a částí romské menšiny. Absolventi segregovaných škol často předčasně opouští vzdělávací systém, z pohledu pracovního trhu dosahují jen nízké kvalifikace, což v kombinaci s předsudky na straně většinové společnosti mnohdy vede k jejich dlouhodobé nezaměstnanosti a závislosti na státní sociální podpoře. Prohrávají všichni – jak absolventi segregovaných škol, kteří končí v chudobě a sociálním vyloučení, tak i společnost, které rostou výdaje na sociální podporu.

Diskuze o segregovaném vzdělávání často vyznívají jako kritika segregovaných škol, ve skutečnosti si lze ale stěžít představit, že by od počátku byla chyba jen na straně těchto škol – těžko půjde o školu, která by se záměrně a dobrovolně rozhodla, že od určité chvíle už bude vzdělávat pouze sociálně znevýhodněné romské žáky. Naopak, prvotní chyba je často na straně běžných škol, které z různých důvodů romské žáky odmítají... Jedna z respondentek mého výzkumu v rozhovoru vzpomínala na školení pedagogických pracovníků, při kterém – z pozice lektorky – zúčastněným řekla: *„Prosím Vás, zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“*. Nepřihlásil se nikdo. A stejně je to mnohdy i se segregací romských žáků ve vzdělávání: Proč by romské děti měly chodit do škol, kde o ně učitelé nestojí? Proč by romští rodiče měli chtít posílat své děti do škol, kde jim hrozí ústrky v kolektivu nebo různé projevy šikany? Je pochopitelné, že romští rodiče i jejich děti vyhledávají školy, které jsou bezpečné a kde o ně stojí – a dokud jsou takové školy v menšině, jsou ohrožené postupným získáváním statutu školy segregované.

Zdá se tedy, že dokud nepřesvědčíme všechny školy, že by měly usilovat o naplnění idey inkluzivního vzdělávání, a dokud nepřesvědčíme všechny učitele, že různorodost žákovských kolektivů může být přínosem pro žáky i pro samotnou pedagogickou práci, bude segregace představovat jeden z významných problémů našeho vzdělávacího systému.

Poděkování. Text této monografie vychází z řady různých zdrojů¹, primárně se ovšem zakládá na výpovědích respondentů mého výzkumu – učitelů a ředitelů segregovaných nebo segregací ohrožených škol, stejně tak jako dalších expertů v dané oblasti – prezentované poznatky tak představují zkušenosti z pedagogické praxe. Dovolte tedy, abych touto cestou poděkoval všem účastníkům výzkumu, jejichž práce si velmi vážím a bez jejichž ochoty ke sdílení zkušeností by tato výzkumná zpráva nikdy nemohla vzniknout. V souvislosti s realizací výzkumu bych také rád poděkoval studentkám PedF UK z řad tzv. „pomocných vědeckých sil“ za jejich pomoc s přepisem výzkumných interview a administrátorům grantového projektu *„Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu“* za finanční podporu vydání monografie.

Technická poznámka k citacím. V souvislosti s technickým zpracováním považuji za důležité upozornit na to, že u citací respondentů výzkumu došlo k jen minimálním úpravám a že většina citací je uváděna – v zájmu autenticity vyznění kvalitativního výzkumu – v doslovném přepisu bez úprav. Text citací tak zachovává formát hovorového, nikoli psaného projevu.

Inspirace. Neméně důležitým zdrojem informací pro text této publikace byly také četné dříve realizované výzkumy, publikované studie a články na dané téma. Všechny tyto prameny inspirace jsou uváděny v průběžných odkazech i v závěrečném seznamu literatury a rozhodně (a rád) je doporučuji jako cenné zdroje pro další studium tématu segregace romských žáků ve vzdělávání.

Přeji hodně úspěchů ve Vaší pedagogické práci!
Zbyněk Němec

¹ Mimo pedagogický výzkum a různé odborné publikace se téma segregace a diskriminace ve vzdělávání objevuje poměrně často i v různých periodikách a publikacích o Romech a pro Romy – pro zdůraznění aktuálnosti tématu (a také pro zpestření monograficko-výzkumného vyznění publikace) jsou v této monografii mezi jednotlivými kapitolami textu uvedené vybrané citace z výpovědí různých romských osobností, expertů, učitelů, ale i romských žáků. Citace byly převzaty z veřejně dostupných zdrojů, text monografie (mimo uvedené citace) tak nemusí nutně vyjadřovat názory autorů citovaných textů.

Metodologická poznámka

Tato publikace přináší poznatky z výzkumu, který probíhal od počátku roku 2019 až do poloviny roku 2020 ve čtyřech krajích České republiky. Hlavním realizátorem výzkumu byl autor publikace, celé šetření bylo součástí programu „*Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*“ realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Téma a strategie výzkumu. Na počátku celého výzkumného záměru stála snaha prozkoumat možnosti podpory škol, které vzdělávají větší množství romských žáků a které buď už jsou považovány za segregované, nebo jsou segregací ohrožené. Primární výzkumná otázka tedy zněla: „*Jaké strategie a postupy lze efektivně využít v oblasti prevence a řešení segregace romských žáků ve vzdělávání?*“ Sekundárně pak byly pro potřeby šetření stanoveny doplňkové výzkumné otázky, které cílily zejména na kontext sledovaného fenoménu – šlo o otázky: „*Jaké jsou příčiny segregace romských žáků ve vzdělávání?*“ „*Jaké jsou zkušenosti účastníků výzkumu se zařazováním romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením?*“ „*Jaká jsou specifika segregovaných škol?*“ a „*Jaké nástroje pro zvýšení kvality práce s romskými žáky segregované školy používají?*“

Celé šetření se odehrávalo v duchu kvalitativního výzkumu, který v definici podle Brantlinger a kol. (2005) usiluje o systematický přístup k porozumění vlastnostem nebo základní podstatě fenoménu v jeho specifickém kontextu. Cílem výzkumu tedy bylo v dostupné míře porozumět fenoménu segregace romských žáků ve vzdělávání a v souladu se znalostí kontextu definovat možná opatření v oblasti zlepšení práce segregovaných škol i v oblasti jejich možné de-segregace.

Pro zajištění validity výzkumu bylo využito metod triangulace – konkrétně, v souladu s definicemi podle Hendla (2008), šlo o datovou triangulaci, při které výzkum využívá různých datových zdrojů, a metodologickou triangulaci, při které šetření staví na využití různých metod získávání dat. Jako zdroje dat byly využity různorodé dokumenty a výpovědi účastníků výzkumu, metodami získání dat byly analýza dokumentů a semi-strukturované rozhovory.

V samotném počátku přípravy šetření bylo nutné pro potřeby výzkumu operacionalizovat dva stěžejní pojmy: Za *segregovanou školu* byla ve výzkumu považována taková škola, která měla výrazně nadprůměrné zastoupení romských žáků a byla v lokalitě považována za školu „romskou“; podmínkou tedy nebylo, aby romští žáci tvořili ve škole většinu, ale aby škola byla místní

veřejností považována za segregovanou. Za *romského žáka* byl ve výzkumu považován žák, kterého jako Roma běžně identifikovali pedagogičtí pracovníci školy, bez ohledu na to, zda se onen žák sám k romskému původu hlásí. Jak u segregovaných škol, tak i u romských žáků šlo tedy primárně o jejich připsanou identitu, která mnohdy zásadně ovlivňuje vzdělávací procesy.

Strategie sběru dat. Tvorba dat probíhala ve výzkumu ve třech po sobě jdoucích částech. První, přípravná část byla zaměřena na studium a analýzu dokumentů, informace byly získávány z webových stránek škol, výročních zpráv škol, zpráv České školní inspekce, školních vzdělávacích programů, rozhovorů s pedagogickými pracovníky a experty v médiích – tato data sloužila jako podklady pro rozhovory. Druhá, hlavní část probíhala formou semi-strukturovaných rozhovorů; celkem bylo realizováno dvacet dva interview v délce 41 až 97 minut, rozhovory probíhaly zpravidla v kancelářích účastníků výzkumu a byly nahrávány. Třetí, dodatečná část probíhala vždy až po první analýze dat z rozhovorů a byla založena na e-mailové komunikaci, ve které účastníci výzkumu odpovídali na doplňující otázky zasláné e-mailem.

Charakteristika výzkumného vzorku a etapy výzkumu. Tvorba výzkumného vzorku probíhala v souladu se strategií tzv. teoretického výběru, jehož princip spočívá podle Miovského (2006) v tom, že výběr vzorku není v počátcích výzkumu pevně stanoven a teprve v průběhu výzkumu se upřesňuje na základě průběžné analýzy dat. Výzkum probíhal ve dvou etapách a ve finální podobě do něj bylo přizváno dvacet dva účastníků. V šestnácti případech šlo o vedoucí a poradenské pracovníky škol – ve výzkumu bylo zapojeno osm škol, v každé z těchto škol byl realizován rozhovor s ředitelkou/ředitelem školy a s jedním dalším pracovníkem školy, který měl k tématu blízko, zpravidla šlo o školní speciální pedagožku, výchovnou poradkyni nebo zástupkyni ředitele.

V první etapě byli do výzkumu zapojeni pracovníci čtyř škol. V této etapě šlo ve všech případech o školy segregované, zároveň se ale jednalo o školy s běžným kurikulem. Dvě školy sice měly zřízené samostatné třídy pro žáky se zdravotním postižením, dominantní školní populací ale byli ve všech případech žáci bez postižení – nešlo tedy o školy „speciální“. Všechny čtyři školy měly ve své spádové oblasti nezanedbatelné množství etnicky majoritních a sociálně lépe situovaných žáků, kteří navzdory spádovosti navštěvují jiné základní školy. Ve stručnosti lze charakterizovat školy z první etapy výzkumu následovně:

Základní škola Buková se nachází ve velkém městě a má dlouhou tradici ve vzdělávání romských žáků, kteří se v minulosti ve škole koncentrovali v důsledku větší populace romských rezidentů v lokalitě; romští žáci tvoří přibližně 80 %

z celé žákovské populace školy. **Základní škola Topolová** se nachází také ve velkém městě a i zde je větší počet romských žáků z velké části daný historicky početnějším osídlením Romů v dané městské čtvrti; v minulosti tvořili romští žáci většinu ve škole, v současnosti je romských asi 50 % ze všech žáků školy. **Základní škola Kaštanová** je jednou z několika škol ve středně velkém městě, charakteristická je pro ni spádovost pro žáky z místních sociálně vyloučených lokalit; v širokém okolí je ale známá jako škola „romská“, ačkoli Romové tvoří jen cca 30–40 % z žákovské populace. **Základní škola Lipová** se nachází na okraji sociálně vyloučené lokality ve středně velkém městě; v současnosti je škola navštěvována pouze žáky ze sociálně vyloučené lokality, romští žáci tvoří takřka 100 % z žákovské populace školy.

Na základě průběžné analýzy dat z první fáze výzkumu se ukázala potřeba do výzkumu zapojit také pedagogické pracovníky ze škol reprezentujících „jinou tvář“ sledovaného fenoménu – ve druhé fázi výzkumu proto byly zapojeny dvě školy, kterým se už řadu let daří segregaci předcházet, jedna škola, která v minulosti převzala romské žáky ze zrušené speciální školy, a jedna škola, která je segregovaná a až do nedávné minulosti fungovala v režimu speciálního školství. Stručné charakteristiky škol ve druhé etapě výzkumu je možné popsat takto:

Základní škola Borovicová je jednou z několika běžných základních škol ve středně velkém městě, romští sociálně znevýhodnění žáci tvoří necelých 20 % z celkové žákovské populace školy; díky úspěšné strategii škola dlouhodobě odolává nebezpečí získání statutu segregované školy. **Základní škola Jedlová** se nachází ve středně velkém městě, v dosahu několika dalších základních škol, romští žáci tvoří cca 15 % z celkové školní populace; v minulosti se škola potýkala s pověstí romské školy, tento status se jí ale podařilo změnit a na veřejnosti je nyní zapsaná jako běžná základní škola. **Základní škola Smrková** je běžná základní škola v menším městě, je navštěvována většinou místních dětí, početně významnější je zastoupení sociálně znevýhodněných žáků, jen cca 3 až 4 % žáků jsou Romové; před několika lety škola přijala skupinu necelých dvou desítek převážně romských žáků ze zrušené místní základní školy praktické. **Základní škola Dubová** se nachází ve větším městě, s konkurencí většího počtu základních škol, sociálně znevýhodnění romští žáci tvoří asi 60 % z celé populace žáků; škola v minulosti fungovala jako „zvláštní“, později jako základní škola praktická, v současnosti má jak speciální třídy, tak i třídy s běžným kurikulem.

Kromě pedagogických pracovníků škol byli do výzkumu zapojeni také expert-

ní pracovníci s různými druhy specializace². Zapojení expertů doporučuje Reichel (2009) s ohledem na jejich odlišné institucionální zařazení – pokud řešení zkoumaného problému vyžaduje součinnost více různých institucí, pak je žádoucí reprezentanty těchto institucí přizvat k výzkumu. V průběhu první i druhé etapy výzkumu byly realizovány rozhovory s šesti experty z různých státních i nestátních organizací; všichni experti měli vysokoškolské vzdělání a mnohaletou praxi relevantní ke sledovanému tématu, tři z expertů se veřejně hlásí ke své romské národnosti.

Zpracování a analýza dat. Na počátku zpracování dat byl proveden přepis rozhovorů do psané podoby, s využitím doslovné transkripce u výroků respondentů a selektivního protokolu u výroků výzkumníka. V první fázi analytické práce proběhlo otevřené kódování, při kterém bylo vytvořeno sto padesát pět kódů, následně uspořádaných do sedmi dílčích kategorií. Ve druhé fázi byla analýza postavena zejména na technice „vyložení karet“, kterou Švaříček a Šedová (2014) definují jako postup, při kterém výzkumník vezme identifikované kategorie a uspořádá je do jednotící linie tak, aby výsledný text výzkumné zprávy mohl být převyprávěním jednotlivých kategorií v jejich logické návaznosti. S ohledem na vzájemnou provázanost kategorií byla pro druhou fázi analýzy využita také inspirace technikou axiálního kódování, kterou pro potřeby zakotvené teorie popsali Strauss a Corbinová (1999) a která má za cíl uspořádat vztahy mezi kategoriemi od základního popisu fenoménu, jeho příčin, kontextu, až po intervenující podmínky a strategie jednání vedoucího ke změně.

Etika výzkumu. Pro zajištění etických parametrů výzkumu všichni účastníci výzkumu předem písemně potvrdili informovaný souhlas se zapojením do výzkumu, ve kterém byli mimo jiné informováni o možnosti kdykoli od výzkumu odstoupit. Dále byla v rámci šetření provedena důsledná anonymizace dat, jména škol i uváděná křestní jména účastníků výzkumu byla změněna. V citacích respondentů výzkumu byl v několika případech text mírně modifikován tak, aby nebylo možné z citace identifikovat respondenta, jeho pracoviště nebo lokalitu jeho působení.

Prezentace výsledků výzkumu. V duchu kvalitativního výzkumu je prezentace výsledků soustředěná primárně na téma, forma je druhořadá. Proto

² Samotné označení „expert“ může být pro praxi poměrně obtížně definovatelné a těžko se pro něj stanovují hranice. V daném výzkumu bylo toto označení používáno pro účastníky z odlišných organizací, zastávající odlišné pracovní pozice. Pojtky skupiny (tj. charakteristikami vytvářejícími ono „expertní“ postavení) zde byly vysokoškolské vzdělání a víceletá intenzivní profesní zkušenost s tématem segregace romských žáků ve vzdělávání.

publikace nepracuje s přesně stanoveným rozhraním mezi výsledky výzkumu a kontextovými informacemi z odborné literatury – naopak prokládá jedno druhým ve snaze vytvořit přehledný obraz zkoumaného fenoménu jak na základě dosud známého vědeckého poznání, tak i na základě dat získaných ve výzkumu. Poznatky z výzkumu předkládané formou citací jsou pro přehlednost graficky odlišeny. Citace respondentů výzkumu zahrnuté do textu byly v některých případech mírně formálně upraveny tak, aby stylizace více odpovídala psanému textu, vždy ovšem za současného zachování významu; valná většina citací je ale s ohledem na doložení autenticity sdělení ponechána v doslovném přepisu, který odpovídá hovorovému projevu.

„V případě romských žáků vždycky platilo, že když něco neuměli, tak hned byli špatní, a byli špatní proto, že byli Romové. Tady se s tím nesetkávám, protože jsme téměř stoprocentně romská škola, ale myslím si, že v rámci republiky k částečné segregaci stále dochází. Rom má pořád nálepku toho hloupého nevdělatelného problémového dítěte. Domnívám se, že většina romských dětí pocházejících z vyloučených lokalit není dostatečně připravena na přestup ze základního školství. Dojezdy na střední školy jsou většinou mimo vyloučenou lokalitu, kde žáci musí čelit předsudkům, které nikdy dříve nebrali v potaz, protože se s nimi v rámci svého bydliště nesetkali. A statistická čísla bohužel nasvědčují tomu, že počet segregovaných dětí roste...“

Marian Dancso, učitel v ZŠ Litvínov-Janov
Rozhovor pro portál Romea.cz (online, cit. 2020-03-21)

„Otázka vzdělání však musí být i zodpovědností rodičů. V naší komunitě roste generace vzdělaných lidí, kteří dokazují, že je možné se dobře společensky uplatnit, pokud mám kvalifikaci a potřebné zkušenosti. Ve svém okolí se dnes už máme kým inspirovat. Buďme v této oblasti ke svým dětem zodpovědnější. Nedovolme, aby naše děti navštěvovaly segregovanou školu jen z důvodu vzdálenosti, absolvování stejné školy rodiči či staršími sourozenci. V tomto přístupu nejvíce chybujeme a v konečném důsledku to odnáší naše děti. Podpora a péče rodičů je ve výchovně vzdělávacím procesu pro dítě zásadní.“

Tomáš Ščuka, novinář, expert pro začleňování romské menšiny
Romano hangos / Romský hlas – čtrnáctideník Romů
v České republice, 2019/12, s. 1, 3.

Segregace romských žáků ve vzdělávání

1.1 Úvod: postavení Romů v Evropě a v České republice

Romové představují jednu z početně nejvýznamnějších etnických menšin v Evropě. Podle Evropské komise (online, cit. 2020-03-09) se odhadovaný počet Romů na evropském kontinentu pohybuje mezi deseti a dvanácti miliony osob, z toho přibližně šest milionů Romů žije ve státech Evropské unie.

V České republice jsou Romové nejpočetnější etnickou menšinou vůbec. Přesné počty obyvatel hlásících se k romskému původu sice nejsou známy, na základě kvalifikovaných odhadů regionálních koordinátorů Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2019) uvádí, že v roce 2018 se počet Romů v ČR pohyboval okolo 240 tisíc osob, což představovalo přibližně 2,2 % z celkového počtu obyvatel země. Česká republika tak v rámci Evropské unie představuje stát s relativně významným podílem Romů, větší procentuální zastoupení v celkové populaci státu má romská menšina už jen v Bulharsku, na Slovensku, v Rumunsku a v Maďarsku (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2019).

Ve srovnání s některými jinými etnickými minoritami je u Romů nepřehlédnutelné jejich sociálně znevýhodněné postavení, vyskytující se ve srovnatelném rozsahu napříč mnoha evropskými státy. Podle výzkumu European Union Fundamental Rights Agency (2017) více než tři čtvrtiny Romů v Evropě³ žijí v chudobě nebo jsou chudobou ohroženi, každé třetí romské dítě žije v domácnosti bez zavedené tekoucí vody, každé třetí romské dítě žije v rodině, ve které alespoň jednou za poslední měsíc šel někdo spát hladový.

I v České republice je celková situace romské menšiny výrazně zatížena chudobou a sociálním znevýhodněním – podle Rady vlády pro záležitosti romské menšiny (2019) žila v roce 2018 až polovina ze všech Romů v ČR v sociálním vyloučení. Studie vypracovaná na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí společnosti GAC (2015) upozorňuje, že v České republice přibývá rom-

³ Resp. v devíti sledovaných státech Evropské unie – Bulharsku, České republice, Řecku, Španělsku, Chorvatsku, Maďarsku, Portugalsku, Rumunsku a Slovensku. Data výzkumu vycházejí z téměř osmi tisíc rozhovorů s Romy v uvedených zemích EU.

ských rodin dlouhodobě žijících na ubytovnách, s nízkým standardem bydlení, sdíleným sociálním zázemím a zvýšeným výskytem různých infekčních onemocnění.

Kritická je napříč Evropou i situace ve vzdělávání Romů. Podle zjištění European Union Fundamental Rights Agency (2017) přibližně polovina Romů ve věku od šesti do dvaceti čtyř let není zapojena do školního vzdělávání. Ve věku povinné školní docházky pak v průměru sledovaných zemí nechodí do školy přibližně každé desáté romské dítě – alarmující je pak situace například v Rumunsku, kde se základní školní docházky neúčastní každé páté romské dítě, nebo v Řecku, kde do základní školy nedochází téměř třetina romských dětí.

V oblasti základního vzdělávání vychází Česká republika z mezinárodního srovnání poměrně dobře, podobně jako v Maďarsku nebo ve Španělsku se u nás povinné školní docházky účastní v podstatě všichni romští žáci. Méně příznivá je ovšem statistika školní úspěšnosti – podle European Union Fundamental Rights Agency (2017) v ČR téměř každý desátý romský školák chodí do nižšího ročníku, než by odpovídalo věku. A neuspokojivá je i návaznost v dalším vzdělávání – ve věkové kategorii 19 až 24 let se účastní formálního vzdělávání v ČR jen 7 % z celé populace Romů⁴.

V globálním pohledu stojí za pozornost, že sociálně znevýhodněné postavení Romů v některých ohledech připomíná postavení jiných diskriminovaných menšin v různých částech světa. Například podle Walker (2008) lze najít řadu paralel s historií a současností Afroameričanů ve Spojených státech amerických: stejně jako Afroameričané v USA i Romové v Evropě obývají území dominantně osídlené jinými historicky staršími populacemi, jejichž pravidlům se musí přizpůsobovat; stejně jako Afroameričané v USA i Romové v Evropě představují hrozbu pro kulturu „bělošské nadřazenosti“, neboť jejich kulturní zvyklosti nejsou zcela v souladu s nepsanými společenskými pravidly majority; stejně jako Afroameričané v USA i Romové v Evropě byli v minulosti využíváni jako málo placená pracovní síla, což vedlo k získání podřadného sociálního statutu a časem i k rozšíření psychologického konceptu naučené bezmocnosti. Obdobné paralely nám dokládají, že ve snaze najít východiska a nástroje pro řešení problémů Romů v evropských státech nehledáme „jen“ cesty ke zlepšení postavení romské menšiny na lokální úrovni, ale snažíme se – alespoň do určité míry – identifikovat možnosti podpory znevýhodněných menšin obecně, v jakémkoli kulturním či regionálním kontextu.

⁴ Pro srovnání v celé populaci ČR studuje ve věku 19 až 24 let téměř polovina ze všech obyvatel.

1.2 Romové a pojetí etnicity

Diskurz k problematice segregace romských žáků ve vzdělávání bývá mnohdy komplikovaný už na úrovni základní operacionalizace pojmů. Složitě může být už jen samotné vymezení pojmu „romský žák“, který odkazuje k obtížně definovatelnému fenoménu etnicity.

Charakteristiku etnicity, tedy příslušnosti k určité etnické skupině, uvádí například Tomandl (2010) ve dvou možných pojetích: V pojetí tradičním etnicita staví na kritériích (1) společného jazyka, (2) obdobných fyziologických znaků, (3) společných zvyků a (4) společného původu. V pojetí moderním může etnicita vznikat pouze na základě sebeurčení, bez vazby na objektivní realie, jako produkt vědomí. Zatímco v tradičním pojetí by tak Romy charakterizovala znalost romského jazyka, „romský“ vzhled, „romské“ zvyky a odkaz na romské předky, v pojetí moderním by Romem byl pouze ten, kdo by sám sebe vnímal jako příslušníka romské etnické skupiny.

Na úrovni teorie by se jistě jevilo jako vhodné a korektní přistoupit k etnicitě jako k produktu sebeidentifikace, a tedy za Roma považovat pouze jednotlivce, který se sám cítí být Romem. Pro praxi by ale takový přístup byl mnohdy jen málo funkční, s ohledem na jeho obtížnou využitelnost pro výzkumné účely, a někdy také zavádějící, s ohledem na možné předsudky vůči „Romům“, u nichž míra sebeidentifikace není společností považována za rozhodující.

Gabal a Čada (2010, str. 110–111) v tomto směru poukazují na význam etnicity připisované sociálním okolím jednotlivce: *„...pokud rozdílů připisované etnické odlišnosti jsou pro jednotlivé aktéry relevantní, má cenu o nich hovořit a zkoumat je v jejich projevech. Nezamýšlíme se proto nad tím, zda lze označit jako Romy pouze ty, kteří žijí tradičním způsobem života spojeným s tradičními rituály, stačí nám, že je někdo jako Rom identifikován svým okolím v každodenních sociálních interakcích.“* Etnicitu v tomto smyslu pak charakterizují jako „sociálně konstruovanou kategorii“.

Pokud výzkum nebo praktické intervence cílí na identifikaci a překonávání bariér v životě etnické menšiny, a pokud víme, že tyto bariéry mnohdy vznikají na základě identifikace menšinové etnicity ze strany většinové společnosti, je pro praxi relevantní i ono vnější určení etnicity sociálním okolím jednotlivce. Je-li z výzkumů zřejmé, že některé překážky ve vzdělávání romských žáků vznikají proto, že společnost tyto žáky za Romy považuje, může být pro praktické účely jejich identifikace v pozici „romský žák“ důležitá, a to bez ohledu na to, zda se za Romy považují oni sami.

Východiskem řady výzkumů v oblasti života Romů v České republice se tak

v posledních letech stává definice, původně vytvořená v rámci studie zpracované na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí ČR za účelem zmapování sociálně vyloučených romských lokalit. Tato definice z roku 2005 uvádí, že: „*Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.*“ (GAC, Nová škola, online, cit. 2019-09-10).

1.3 Přístup k romské etnicitě ve vzdělávání

I v oblasti školství bývá samotná identifikace romských žáků tématem rozsáhlých diskuzí, ve kterých část pedagogické veřejnosti argumentuje nemožností určení etnicity na základě vnějších kritérií. Na úrovni terénních šetření například studie Amnesty International (2015) zaznamenala případy, kdy vedoucí pracovníci škol odmítli poskytnout informace o počtu romských žáků s odůvodněním, že nemohou rozeznávat etnicitu podle vnějších ukazatelů. Paradoxně ale tam, kde ředitelka ve škole argumentuje, že nepozná, kdo je Rom, mimo školu je schopen takové vnější identifikace romství – ať už skutečného nebo domnělého – z veřejnosti skoro každý.

Na důležitost z vnějšku připisované etnicity poukazuje i výzkum Veřejného ochránce práv (2018), ve kterém pedagogičtí pracovníci škol opakovaně uváděli, že mnozí rodiče neromských žáků velmi pozorně sledují počty romských žáků ve škole, aby v případě překročení určité hranice přehlásili své děti do jiných škol. Při tomto sledování počtu romských žáků na třídu rodiče neromských žáků vycházejí pouze z vnějších kritérií, v extrémních případech dokonce vycházejí při této „identifikaci etnicity“ pouze z příjmení žáků, aniž by kdy tyto žáky osobně viděli.

Postoje preferující etnický neutrální přístup odpovídají fenoménu, který Rostas a Kostka (2014) stejně jako mnozí další autoři označují jako *color-blind policy* – politiku, pro kterou je charakteristická snaha většinové společnosti zcela opomíjet význam etnicity. Takové zdánlivě spravedlivé úsilí o rovný přístup bez ohledu na etnickou příslušnost se ale stává nespravedlivým všude tam, kde existuje hluboce zakořeněná tendence diskriminovat menšiny na základě zvnějšku připisovaných etnických charakteristik.

V praxi tak lze považovat za obhajitelný přístup MŠMT⁵ (2017), které při

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

identifikaci počtu romských žáků v jednotlivých školách a v jednotlivých vzdělávacích programech vychází z výše uvedené definice vytvořené ve výzkumu zadaném Ministerstvem práce a sociálních věcí (viz GAC, Nová škola, online). I při mapování situace ve školství je tak za Roma označován žák, kterého na základě skutečných nebo i domnělých indikátorů za Roma považuje významná část jeho okolí. Argument některých ředitelů nebo učitelů, že označení žáka za Roma na základě domnělých indikátorů může vést k jeho poškození, není považován za relevantní – žák jen těžko může být poškozen tím, že je za Roma označen v anonymizovaných výzkumech a statistikách; na druhou stranu s daleko větší pravděpodobností může být tento žák poškozen tím, že je za Roma považován mimo výzkumné účely, v každodenní školní praxi.

Petra, expertka – komentuje sběr etnických dat: „... problémem je vlna odporu z řad učitelů, kteří nechtějí poskytovat tyto informace. Tím, že nemáme sběr etnických dat ukotven v zákoně, tak oni mají pocit, že jsou v rozporu se zákonem. Ale zajímavé zase je, když se jedná o projekty z evropských strukturálních fondů, tak tam musí taky vyčíslit, kolik mají Romů, a s tím nemají problém. Teď zevšeobecňují, neříkám, že to platí pro každou školu, ale řada škol, jakmile si dá projekt, tak s tím není problém, ale jakmile se jedná o oficiální sběr dat, tak se bojí nebo prostě nechtějí.“

Podle kvalifikovaných odhadů shromážděných v šetření MŠMT navštěvovalo základní školy v ČR ve školním roce 2018/2019 necelých 35 tisíc romských žáků, kteří tak tvořili přibližně 3,7% z celé žákovské populace v základním vzdělávání (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2019).

1.4 Konceptualizace segregace ve vzdělávání

O segregaci romských žáků ve vzdělávání mluvíme v souvislosti s fenoménem oddělování romských žáků od žáků neromských a vznikem etnicky homogenních žákovských kolektivů. Základem segregace je tedy – ať už záměrné nebo neúmyslné – fyzické oddělení Romů od etnicky majoritních žáků.

Na úrovni celých škol může takové oddělení romských žáků vznikat ze dvou základních příčin:

a) *Rezidenční* – důsledek segregace v oblasti bydlení. Dochází-li v některých oblastech ke vzniku sociálně vyloučených lokalit obývaných převážně nebo výhradně Romy, a mají-li tyto lokality nastavenou spádovost do jedné vybrané

školy, pak ve výsledku může vzniknout škola vzdělávající pouze žáky z těchto lokalit. Arabadjieva (2016) dodává, že určitou roli i zde hraje také jev označovaný jako „white-flight“, při kterém neromští rodiče odhlašují své děti ze škol s vysokým počtem romských žáků.

b) *Výběrová* – důsledek preferencí ve volbě škol mezi rodiči žáků. Tato varianta se týká lokalit s větším počtem škol, ze kterých si rodiče žáků mohou vybírat. Předsudky rodičů neromských žáků vůči Romům postupně vedou k tomu, že škola s největším zastoupením romských žáků je čím dál tím méně vyhledávána rodiči neromských dětí a postupně se stává školou navštěvovanou převážně Romy. „White-flight“ je zde mnohdy klíčovou hybnou silou při vzniku segregované školy.

Důsledkem segregace je vznik segregovaných škol a tříd, tedy škol a tříd, ve kterých – jak zdůrazňuje studie Veřejného ochránce práv (2018) – jsou romští žáci vzděláváni v počtech výrazně převyšujících jejich poměrné zastoupení ve společnosti. Rostas a Kostka (2014) také upozorňují, že etnická homogenita segregovaných škol se pak sekundárně často pojí s nižší kvalitou vzdělávání a horšími výsledky žáků těchto škol.

1.5 Rozsah segregace

Obdobně jako sociální znevýhodnění i segregace ve vzdělávání představuje fenomén dotýkající se romských žáků v mnoha různých státech Evropy. Podle údajů European Union Fundamental Rights Agency (2017)⁶ je nejkritičtější situace na Slovensku, kde 22 % romských žáků navštěvuje výhradně romské školy a 40 % romských žáků dochází do převážně romských škol⁷, v Bulharsku, kde 27 % romských žáků navštěvuje výhradně romské školy a 33 % dochází do škol převážně romských, a v Maďarsku, kde 8 % romských žáků navštěvuje čistě romské školy a 53 % romských žáků dochází do škol převážně romských. Nejlépe pak z mezinárodního srovnání vycházejí Španělsko, kde jsou ve školách výhradně romských vzdělávána pouze 3 % ze všech romských žáků, a Portugal-

⁶ Ve studii European Union Fundamental Rights Agency (2017) jde o data získaná na základě výpovědí samotných rodičů romských žáků – jedná se tedy pouze o odhad, nikoli o oficiální statistiky.

⁷ Výhradně romské školy = školy navštěvované pouze romskými žáky; převážně romské školy = školy, ve kterých romští žáci tvoří většinu žákovské populace.

sko, kde 85 % romských žáků plní svou povinnou školní docházku ve školách s početní převahou etnicky majoritních spolužáků.

V České republice podle údajů European Union Fundamental Rights Agency (2017) je přibližné rozložení romských žáků následující: a) 5 % romských žáků navštěvuje výhradně romské školy; b) 25 % romských žáků navštěvuje převážně romské školy; c) 66 % romských žáků dochází do škol, ve kterých jsou i jiní Romové, ale v celkové populaci školy tvoří menšinu; d) 4 % romských žáků chodí do škol, ve kterých nejsou vzdělávání žádní jiní Romové.

Uvedené odhady jsou poměrně vzdálené od oficiálních statistik českého ministerstva školství.

podíl Romů ve škole	počet škol	podíl z celku romských žáků
100 %	12	0,3 %
50 %-99,9 %	71	1,7 %
5 %-49,9 %	708	17,1 %
méně než 5 %	3350	80,9 %

Zdroj: MŠMT (2017)

Podle šetření MŠMT ČR (2017) ve školním roce 2016/2017 v České republice existovalo 12 škol navštěvovaných výhradně Romy a v těchto školách plnilo základní školní docházku jen cca 0,3 % ze všech romských žáků. Podle těchto statistik pak v dalších 71 základních školách tvořili romští žáci většinu školní populace - v těchto školách bylo tak vzděláváno 1,7 % ze všech romských žáků; dalších 17,1 % ze všech romských žáků pak bylo vzděláváno v 708 základních školách, ve kterých romští žáci tvořili více než 5 % a méně než 50 % z celé žákovské populace; nejvíce, 80,9 % ze všech romských žáků se v daném školním roce vzdělávalo ve 3350 základních školách, ve kterých Romové tvořili méně než 5 % ze žákovské populace školy.

Rozdíly v číselných údajích mapujících míru segregace romských žáků v základních školách ČR mohou být výrazně ovlivněny metodikou šetření. Např. Klempar (2019) upozornil, že v České republice existuje reálně větší počet segregovaných škol, než zachycují statistiky MŠMT, a jako příklad uvedl školu, která oficiálně sdružuje dvě budovy - v jedné budově existuje v podstatě samostatná segregovaná romská škola, v druhé budově funguje běžná ne-segregovaná škola - protože jsou ale dohromady sloučeny pod jedno vedení,

ve statistice působí jako jedna ze škol, ve které procento romských žáků není až tak výrazně alarmující.

Tab. 2 Zastoupení romských žáků - srovnání údajů EU FRA (2017) a MŠMT (2017)

podíl Romů ve škole	EU FRA (2017)	MŠMT (2017)
100%	5%	0,3%
50%-99,9%	25%	1,7%
5%-49,9%	66%	17,1%
méně než 5%	4%	80,9%

Zdroj: EU FRA (2017); MŠMT (2017)

Petra, expertka - srovnává údaje o segregaci romských žáků v oficiálních a neoficiálních statistikách: „*To procento se liší, většinou je vyšší v našich statistikách. Většinou se to tak o 20 %, 30 % liší. Dokonce u ministerstva školství, v celé té tabulce segregovaných škol, tak tam chybí školy, o kterých my víme, že jsou segregované.*“

1.6 Intra-školní segregace

Vedle výše popisované segregace romských žáků na úrovni škol je možné se ve vzdělávací praxi setkat také se segregací romských žáků na úrovni samostatných tříd. Arabadjieva (2016) tuto „třídní“ segregaci popisuje jako stav, ve kterém romští žáci sice navštěvují běžné etnicky heterogenní školy, uvnitř těchto škol jsou ale pod různými záminkami oddělováni od majoritních žáků a umísťováni do etnicky homogenních romských tříd. Protože se tato segregace odehrává uvnitř jednotlivých škol, označují ji někteří autoři – např. Ryder, Rostas a Taba (2014) – jako segregaci intra-školní.

Navenek deklarovaný důvodem pro vznik segregovaných tříd často bývá nižší intelektová úroveň nebo nedostatečná školní připravenost romských žáků, stejně jako potřeba vytvářet pro neromské žáky výběrové a akademicky náročnější vzdělávací programy. Messing (2017) ale upozorňuje, že skutečným hlavním důvodem pro oddělování romských a neromských žáků do segregovaných tříd může v mnoha případech být snaha vyhovět předsudkům majoritních rodičů a zabránit tak odlivu neromských žáků do jiných škol.

Intra-školní segregaci zpravidla nelze dokládat na základě statistických dat, ale její výskyt je v řadě evropských států doložený na příkladech kon-

krétních tříd a konkrétních škol. Například European Roma Rights Center (ERRC, 2004) ilustruje segregaci na úrovni tříd na příkladu školy v maďarském městě Nyíradony, kde Romové v roce 2002 tvořili více než čtyřicet procent žáků prvního ročníku, jejich rozložení do čtyř prvních tříd bylo ale různé – do třídy se vzdělávacím „programem vyšší kvality“ nechodili žádní romští žáci, ve „sportovní“ třídě bylo romských žáků minimum, a naopak ve zbývajících dvou prvních třídách představovali romští žáci více než 80 % z celého žákovského kolektivu. Rozdělení romských žáků tak zdánlivě odpovídalo specializacím ve vzdělávacích programech jednotlivých tříd, podle ERRC (2004) byl ale hlavním důvodem oddělování neformální tlak rodičů místních podnikatelů, kteří odmítali posílat své děti do třídy s romskými žáky a při nenaplnění svých požadavků na existenci oddělených tříd hrozili odchodem svých dětí na jinou školu.

Obdobně jako v zahraničí i v České republice nelze intra-školní segregaci dokládat statistickými daty, protože údaje o etnickém složení tříd jsou, ve vztahu k romským žákům, sbírány za celé školy, bez rozlišení jednotlivých tříd uvnitř škol. Nicméně i u nás je tato forma segregace doložitelná na příkladech vybraných škol.

Vojtěch, expert – komentuje zachycení intra-školní segregace na úrovni statistických dat: „...tohle se nedá sledovat na úrovni dat, protože ta data jsou členěna pouze na úrovni škol. A z hlediska segregovaných tříd už si můžeme vystačit na úrovni kvalitativních dat a case studies, takže víme, že tyto třídy jsou. Přesně ta Krásná Lípa, to je případ jedné školy...“

Případ ZŠ a MŠ Krásná Lípa popisuje studie Veřejného ochránce práv (2018): Žáci prvních tříd byli v této škole rozděleni do tří prvních tříd, přičemž 1.A byla běžnou třídou navštěvovanou převážně romskými žáky, 1.B byla běžnou třídou navštěvovanou neromskými žáky a 1.C byla třídou s alternativními metodami a školným, navštěvovaná rovněž žáky neromskými. Vedení školy a zřizovatel toto rozdělení vysvětlovali nikoli etnickou příslušností žáků, ale nedostatečnou předškolní přípravou a speciálními vzdělávacími potřebami žáků 1.A. Podle zjištění České školní inspekce ovšem učitel v 1.A nebyl kvalifikovaný, nebyla zde zajištěna podpora školního speciálního pedagoga a podpurná opatření žákům v této třídě také nebyla poskytována – klíčem k oddělení žáků v segregované třídě tak zřejmě nebyly jejich vzdělávací potřeby, ale jejich etnický nebo sociální původ. Veřejný ochránce práv (2018) jednoznačně vyhodnotil přístup školy jako diskriminační.

Současné jsou ale i v ČR zdokumentované případy, ve kterých intra-školní

segregace vzniká proti vůli pedagogických pracovníků, jako jediná možná cesta, jak zabránit odlivu neromských žáků na školy s menším počtem romských žáků. Takový příklad zaznamenala například Amnesty International (2015) v Brně, kde v roce 2004 po sloučení romské a neromské školy došlo k masivnímu odlivu neromských žáků. Podle vedení školy záhy po sloučení škol odešlo na jiné školy v okolí až dvě stě neromských žáků a škole ve snaze zabránit odlivu zbývajících neromských žáků nezbývalo nic jiného, než vyhovět požadavkům rodičů a vytvořit oddělené třídy zvlášť pro Romy a jiné třídy zvlášť pro etnicky majoritní žáky.

Podobnou situaci popsal dříve také Tulia (2010) na případu základní školy ve Valašském Meziříčí, kde se zástupci školy už před nástupem žáků do prvních tříd pokusili připravit samostatnou „vyrovnávací“ třídu pro romské žáky a paralelně samostatnou třídu pro žáky neromské. Nápad byl ale už ve stádiu přípravy medializován, škola pod tlakem různých nadřazených institucí od nápadu upustila a rozhodla se zřídit třídy etnicky heterogenní. V důsledku toho ovšem rodiče neromských žáků raději přehlásili své děti do jiných škol. V dotčené škole tak v září nakonec vznikla jen jedna první třída, navštěvovaná romskými žáky, oproti původnímu záměru bez možnosti kontaktu s neromskými žáky ze zamýšlené třídy paralelní.

Výše uvedené příklady rozhodně nemají za cíl existenci intra-školní segregace jakkoli obhajovat, existence jakékoli etnické segregace je protizákonná a ve svém důsledku všeobecně škodlivá (viz dopady segregace, dále v této kapitole). Při hodnocení intra-školní segregace je ale potřeba zohlednit, že v mnoha případech tato forma segregace nevzniká ze svobodného rozhodnutí školy, ale pod tlakem rodičovské veřejnosti. Ředitelé a učitelé škol by často raději pracovali s etnicky a sociálně heterogenními třídami, nedisponují ale žádnými nástroji, s jejichž pomocí by mohli úspěšně čelit vůli a předsudkům neromských rodičů.

1.7 Segregace z pohledu práva a legislativy

Základním východiskem pro posuzování segregace romských žáků ve vzdělávání je zákaz veškeré diskriminace formulovaný jak mezinárodními legislativními dokumenty, tak i zákonnými normami České republiky.

Na nadnárodní úrovni řeší toto téma *Evropská úmluva o ochraně lidských práv a svobod* schválená v Římě v roce 1950, kterou Česká republika⁸ podepsala

⁸ resp. tehdy ještě Česká a Slovenská Federativní Republika

v roce 1991. Konkrétně v článku 14 úmluva konstatuje, že užívání lidských práv má být zajištěno „bez diskriminace založené na jakémkoli důvodu, jako je pohlaví, rasa, barva pleti, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnostní nebo sociální původ, příslušnost k národnostní menšině, majetek, rod nebo jiné postavení“. Článek 2 Protokolu úmluvy pak dále doplňuje, že „nikomu nesmí být odepráno právo na vzdělání“. V návaznosti na znění úmluvy zpráva Amnesty International (2015) připomíná, že podle mezinárodního práva musí být požadavek na odstranění veškerých forem diskriminace prosazován ihned, bez odkladu a bez ohledu na dostupnost potřebných zdrojů.

Na úrovni školství je v České republice jakákoli forma diskriminace zapovězena školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.), který v § 2 v definici základních principů vzdělávacího systému uvádí požadavek na rovný přístup ke vzdělávání „bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti... národnosti, etnického nebo sociálního původu“ za současného „zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“. Absence diskriminace je tedy jedním ze základních principů našeho vzdělávacího systému.

Pro praxi je také důležité odlišení dvou základních forem diskriminace – tedy diskriminace přímé a diskriminace nepřímé – specifikovaných podle antidiskriminačního zákona (zákon č. 198/2009 Sb.). Definici **přímé diskriminace** uvádí zákon v § 2:

„(3) Přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru...“

Podle Veřejného ochránce práv (2018) by se o přímou diskriminaci jednalo například v případě, že by na základě kritéria etnické příslušnosti vedení školy rozdělovalo žáky do různých tříd, nebo kdyby místní samosprávy na základě etnicity obce stanovovaly školské obvody a jejich spádovost.

Za pozornost zde stojí i odstavec 5 téhož paragrafu zákona (č. 198/2009 Sb., § 2), který říká, že: „Diskriminací je také jednání, kdy je s osobou zacházeno méně příznivě na základě domnělého důvodu podle odstavce 3.“ Ve vzdělávacím systému tak mohou být žáci vystaveni přímé diskriminaci nejen na základě toho, že jsou Romové, ale i na základě toho, že jsou za Romy považováni.

Definici **nepřímé diskriminace** pak antidiskriminační zákon (č. 198/2009 Sb.) uvádí v § 3 následovně:

„(1) Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvo-

dů uvedených v § 2 odst. 3 osoba znevýhodněna oproti ostatním. Nepřímou diskriminací není, pokud toto ustanovení, kritérium nebo praxe je objektivně odůvodněno legitimním cílem a prostředky k jeho dosažení jsou přiměřené a nezbytné.“

Stanovisko Veřejného ochránce práv (2018, s. 6) konstatuje, že o nepřímou segregaci se může jednat v případech, kdy jsou žáci oddělováni sice na základě zdánlivě neutrálního kritéria – například podle testů školní zralosti a připravenosti –, ve výsledku aplikace tohoto kritéria ale vede ke vzniku etnicky oddělených tříd nebo škol s odlišnou kvalitou školní výuky. O nepřímou diskriminaci nepůjde pouze tam, kde by kritérium rozřazování žáků sledovalo primárně zájmy žáků a k segregaci využívalo jen přiměřené a naprosto nezbytné prostředky.

V souvislosti s nepřímou diskriminací Rada Evropy (2017) také upozorňuje na přístup evropských soudních institucí, které uplatňují v situaci podezření na nepřímou diskriminaci poměrně přísná pravidla a vyžadují, aby v případě statisticky dokládaného nerovnoměrného zastoupení romských žáků v jednotlivých třídách žalované strany dokázaly, že kumulace romských žáků ve vybraných třídách byla podmíněna jinými objektivními faktory než jejich etnicitou. Tam, kde vznikají segregované romské třídy, tedy není úkolem vnějších aktérů dokázat, že jde o diskriminaci – naopak, v těchto případech je primárně úkolem škol prokázat, že o diskriminaci nejde.

Separate, but equal? V diskurzu k tématu segregace a diskriminace žáků z etnických minorit ve vzdělávání se příležitostně také objevují argumenty ospravedlňující nebo zlehčující význam segregace odkazem na snahu systému o vytváření rovných vzdělávacích podmínek v segregovaných a nesegregovaných školách. Takové argumenty se ale jen zřídka mohou blížit reálné vzdělávací praxi. V mezinárodním srovnání se nabízí paralela ke konceptu „separate, but equal“ uplatňovanému v polovině 20. století v USA, kde byly samostatně vzdělávány děti z majoritní společnosti a zvláště fungovaly školy pro žáky z afroamerické menšiny. I zde byla segregace ospravedlňována argumentem, že jde o školy sice oddělené, ale srovnatelně kvalitní. Už v roce 1954 ale Nejvyšší soud USA v rozsudku *Brown v. Board of Education of Topeka* (U.S. Supreme Court, online, cit. 2020-03-20) rozhodl, že jakákoli forma segregace na rasové nebo etnické bázi je protiprávní a že oddělené vzdělávání je ze své podstaty vždy nerovné.

Segregace a zájem dítěte. Ve výše uvedené definici nepřímé diskriminace bylo zmíněno, že sleduje-li oddělené vzdělávání žáků z etnické menšiny legitimní cíle, tedy cíle odpovídající nejlepšímu zájmu dítěte, a jsou-li při tom využívány přiměřené a nezbytné prostředky, lze takové oddělení žáků považo-

vat za přijatelné. Právní praxe však ukazuje, že přiměřenost a nezbytnost je u segregovaného vzdělávání jen těžko prokazatelná – např. Amnesty International (2015) zmiňuje případy z Chorvatska nebo z Řecka⁹, ve kterých Evropský soud pro lidská práva identifikoval protiprávní segregáční postupy navzdory tomu, že se zde žalované strany snažily poukazovat na opodstatněnost segregovaného vzdělávání romských žáků. Lajčáková (2017, cit. podle Čada, Hůle a kol., 2019) zmiňuje podobný případ ze Slovenska – Základní a mateřskou školu v Šarišských Michaľanoch, ve které Romové tvořili více než polovinu ze všech žáků, zažalovala místní Poradňa pro občianske a ľudské práva za to, že romští žáci byli vzděláváni v oddělených třídách v samostatném patře školy; škola se bránila odkazem na nutnost vyrovnávacích opatření u sociálně znevýhodněných romských žáků, okresní soud však nabyl dojmu, že škola neprokázala přechodný ráz zvoleného opatření, a rozhodl tedy v neprospěch školy.

Segregace a mentální postižení žáků. V souvislosti se segregací a diskriminací ve vzdělávání je také specifická pozornost věnována právním aspektům nadměrného zařazování romských žáků do programů určených pro žáky s mentálním postižením – Rada Evropy (2017) v této souvislosti konstatuje, že počty romských žáků, zařazovaných do speciálních škol a programů určených pro žáky s mentálním postižením, procentuálně významně převyšují počty, které by odpovídaly zastoupení romských žáků v celé žákovské populaci. Někteří autoři, například Arabadžieva (2016) nebo Rostas a Kostka (2014), také upozorňují, že fenomén nadměrného zařazování romských žáků do programů určených pro žáky s mentálním postižením má dopady zejména v zemích střední a východní Evropy, z nichž se hlavně u České republiky a Slovenska snahy o de-segregaci a odstranění této formy diskriminace dlouhodobě jeví jako nedostatečné. Kvůli přetrvávajícímu nadměrnému zařazování romských žáků do škol určených pro žáky s mentálním postižením pak proti České republice Evropská komise v roce 2014 dokonce zahájila řízení o porušení povinnosti, odkazující na nedodržování zákazu diskriminace^{10, 11}.

⁹ Rozsudky Evropského soudu pro lidská práva v kauzách Sampanis proti Řecku v roce 2008, Oršuš a ostatní proti Chorvatsku z roku 2010 (Amnesty International, 2015)

¹⁰ Podle Rady Evropy (2017) pak obdobná řízení zahájila Evropská komise v roce 2015 proti Slovensku a v roce 2016 proti Maďarsku.

¹¹ Podrobněji k tomuto tématu viz kapitola 2.

1.8 Dopady segregace ve vzdělávání¹²

Vzdělávání žáků z etnických menšin – v ČR specificky romských žáků – v segregovaných školách nebo třídách má řadu negativních dopadů, jak pro tyto žáky samotné, tak ale i pro celou společnost. V první řadě segregované vzdělávání **snižuje vzdělávací aspirace a úroveň dosaženého vzdělání** žáků. Studie Veřejného ochránce práv (2018) upozorňuje, že v segregovaných školách se scházejí převážně žáci, kteří mají jen minimální vzdělávací aspirace, pocházející z rodin, ve kterých je na formální vzdělání kladen jen velmi malý důraz. Tyto skutečnosti pak výrazně ovlivňují celkové vzdělávací prostředí, ve kterém jsou výsledky žáků slabé, ačkoli jejich přirozený vzdělávací potenciál by mohl být významně vyšší.

Vedle výsledků vzdělávání existující segregace také významně **ovlivňuje vrstevnické vztahy**. Podle Messing (2017) všichni romští žáci vzdělávání v segregovaných třídách navazují vrstevnické vztahy buď pouze s Romy, nebo alespoň převážně s Romy. Hned od počátku školního vzdělávání se tak v romských, ale i neromských žácích posiluje představa vzájemné neslučitelnosti mezi etnickou menšinou a majoritní společností. Arabadžieva (2016) také zmiňuje, že segregace u romských žáků negativně ovlivňuje prožívání vlastní důstojnosti a už od útlého věku dítěte přispívá k intenzivnímu vnímání celospolečenské stigmatizace Romů.

Segregace romských žáků ale není otázkou jen vzdělávacího systému, má také významné **ekonomické dopady**, v první řadě hned na úrovni školství. Studie Rady Evropy (2017) upozorňuje, že vzdělávání žáků v segregovaných školách, ve snaze dosáhnout adekvátní úrovně vzdělání, je finančně náročnější. Obecně platí, že školy, ve kterých jsou vzdělávání dominantně žáci s nějakým druhem znevýhodnění, mají větší nároky na personální zajištění, pracují s nižším počtem žáků ve třídách, a proto nezbytně vyžadují větší finanční podporu od státu nebo od jejich zřizovatelů.

V druhé řadě pak má segregované vzdělávání zásadní ekonomické dopady spojené s nižším dosaženým vzděláním absolventů škol. Tyto dopady jsou významným argumentem proti segregaci i na celospolečenské úrovni. Podle Matouška (2018) lze jasně doložit, že vyšší dosažené vzdělání je výhodné jak pro jednotlivce, tak i pro společnost: Statistická data ukazují, že absolventi středních škol s výučním listem mají ve srovnání s jedinci s pouhým základ-

¹² Podrobněji k dopadům segregace na úrovni jednotlivých škol viz také kap. 4.

ním vzděláním v celoživotní perspektivě zhruba o třetinu vyšší platy a o dvě třetiny nižší riziko nezaměstnanosti; současně statistiky dokládají, že pokud by absolvent učebního oboru býval ukončil vzdělávání už po základní škole, znamenal by – zejména kvůli nižším daním z příjmu, nižším odvodům na sociální a zdravotní pojištění a vyšším nákladům spojeným s nezaměstnaností¹³ – pro veřejný rozpočet v následujících padesáti letech o 13 milionů korun vyšší náklady. Vzdělávání romských žáků v segregovaném prostředí, ve kterém z různých důvodů není naplňován jejich vzdělanostní potenciál, má tedy zjevně i významné důsledky pro celkovou ekonomiku státu.

Renata, expertka: *„Jsme ve 21. století a celá společnost je stále velmi neehospodárná. My jsme špatnými hospodáři, protože nechceme vnímat rovné příležitosti ve všech aspektech života. A dokud si neuvědomíme, že jsme velmi špatnými hospodáři, tak nikdy nedojde k uznání těch etnických kultur. Protože, když nemáte to uznání, tak je to pro všechny etnické menšiny – a v naší zemi teda vycházejí Romové – těžší. Nedosáhnou dostatečného vzdělání, což znamená, že uplatnitelnost na trhu práce je pro ně daleko složitější, a pak skončí v sociálním systému, kde jsou příjemci sociálních dávek. A my bychom si měli říct, ne, my chceme být gramotní, my musíme být dobrými hospodáři, pro naši celou společnost je důležité, abychom tu měli daňové poplatníky. A ne příjemce sociálních dávek.“*

V neposlední řadě segregované vzdělávání **posiluje vzájemné předsudky a sociální napětí** mezi romskou menšinou a neromskou majoritou. Nepřímo lze tyto důsledky doložit například na základě poznatků z výzkumu, který mezi studenty různých typů středních škol realizovaly v roce 2012 obecně prospěšná společnost Člověk v tísni a agentura Millward Brown (2012): Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že soužití s Romy považovali středoškoláci za vůbec nejvýznamnější problém tehdejší české společnosti; téměř polovina studentů středních škol charakterizovala soužití s romskou menšinou jako jeden z nejzávažnějších společenských problémů. Při bližším rozboru výsledků výzkumu se pak ukázalo, že mezi všemi studenty různých typů škol považují soužití s Romy za problematičtější studenti gymnázií, tedy studenti, kteří

¹³ Veřejný ochránce práv (2018) toto dokládá také odkazem na studii Jahody a Godarové (2016), kteří s platností pro rok 2014 spočítali, že náklady na jednoho nezaměstnaného vycházejí stát na přibližně 207 tisíc Kč, přičemž rozhodující část této sumy tvoří nevybrané daně (44 %) a náklady na sociální dávky (35 %).

často mají s Romy sami jen minimum zkušeností. Absence osobního kontaktu se zde projevila jako významný faktor posilující předsudky a antipatie mezi etnický českou majoritou a romskou menšinou.

Segregace romských žáků ve vzdělávání je tak současně jak následkem, tak i příčinou ve společnosti rozšířených antipatií vůči Romům. Antipatií, které – jak zmiňují Lauritzen a Hodeland (2018) – nejsou přítomné jen ve škole, ale jsou obecně rozšířeným jevem spojeným s diskriminací Romů v mnoha ohledech společenského života.

Vojtěch, expert: „...my sice na jednu stranu upíchneme část dětí po nějakou dobu do dejme tomu bezpečného prostředí, a tam je udržíme nějakých maximálně devět let, ale dlouhodobě se tady vytváří generace nezaměstnatelných lidí, kteří budou vždycky chyceni v tom cyklu té chudoby a sociálního vyloučení. Což je potom v důsledku zatěžující pro systém sociálních dávek, míru kriminality, drogovou problematiku. Ta kombinace je potom strašná a odejít tady z toho je těžké, ale zároveň s tím stát prostřednictvím vzdělání může něco dělat. Ale tím, jak to vlastně opomíjí nebo jak se nechce státu toto téma nějak významně řešit, tak to pořád plyne a ztrácí se tady potenciál těch lidí, které nadále necháváme vzdělávat v těch hrůzných podmínkách. A tím bych to teď nechtěl jedním dechem odsuzovat, mluvím o tom systému jako takovém. Samozřejmě, že je spousta lidí, ředitelů a škol, kteří jsou přímo na těch školách, kteří dělají to nejlepší, co mohou. Aby v těch daných podmínkách alespoň něco zachránili. Ale ty podmínky celé jsou proti nim.“

„Na škole jsme byly dvě Romky a já celou tu dobu procházela kvůli svému původu šikanou. Nechápala jsem, proč to někomu vadí. Otec byl ve škole téměř každý den a výsledkem bylo, že mě někteří učitelé chtěli poslat do pedagogicko-psychologické poradny a následně do speciální školy. Jeden z učitelů mi tehdy dokonce řekl, že na speciální škole mezi „mojí rasou“ mi bude lépe. Naštěstí to moji rodiče odmítli, měla jsem samé jedničky, a trvali na tom, že šikana se bude řešit jinak.“

Magdalena Karvayová, právnička, lektorka, koordinátorka místních komunit

Romano Vođi / Romská duše, 2019/1-2, s. 5.

„Jednou jsem byl na škole, kde romistika dělala sběr dat o romštině. Takže jsme jezdili do škol, kde nám vždycky přivedli do třídy jenom romské děti, abychom s nimi mohli dělat testy, jestli umí romsky nebo ne. A jednou tam přivedla paní učitelka osmiletého chlapce a řekla mi: ‚Tenhle je taky Rom, tak já jsem Vám ho sem přivedla, ale no bude sedět takhle vzadu, protože je těžce mentálně retardovaný, on nemluví a nic.‘ Já říkám: ‚Dobře, ať je tady, může se zapojit kdykoliv.‘ On tu soutěž vyhrál. Což znamená, že prostě těžce mentálně retardovaný rozhodně nebyl, jenom nikdo v té škole nerozklíčoval, že to dítě neumí česky. On byl fluentní v romštině. A to bylo něco šokujícího. A měli tam třeba čtyři asistentky pedagoga. A byly to Romky, ale ani jednu nenapadlo s tím dítětem promluvit romsky. A proč je to nenapadlo? Protože ve škole je dodnes heslo, mluďte na děti česky, protože jsou v Čechách a musí umět česky. A pak je šokující, že dáme dítěti diagnózu, a přitom nerozklíčujeme, že to dítě nerozumí česky.“

David Tišer, herec, scénárista a lektor

Horváthová, J., Sigmund Heráková, A. (2018) Amendar. Pohled do světa romských osobností, s. 50

Romové ve vzdělávacích programech pro žáky s mentálním postižením

2.1 Historie: romští žáci ve zvláštních školách

Z hlediska typů škol a vzdělávacích programů se v České republice můžeme setkat se dvěma převažujícími variantami segregace romských žáků – první variantou je segregace v rámci běžných škol se standardními programy pro základní vzdělávání, druhou variantou je pak segregace romských žáků ve speciálních školách se vzdělávacími programy pro žáky s mentálním postižením. Fenomén **nadměrného zařazování romských žáků** do vzdělávacích institucí dříve označovaných jako „**zvláštní školy**“, později jako „základní školy praktické“, má v České republice poměrně rozsáhlou historii napříč celou druhou polovinou dvacátého století, bohužel ale i s dozvuky ve století jedenadvacátém.

V minulém století, před rokem 1989, byl přístup tehdejšího československého socialistického státu vůči vzdělávání Romů poněkud ambivalentní. Jak popisuje Pavelčíková (2004), byla zde na jedné straně tendence posílit vzdělanost Romů, odstranit analfabetismus a zajistit školní docházku pro všechny romské žáky. Na druhé straně ale vládnoucí režim znevažoval význam vyššího vzdělání, preferoval vzdělání směřující k výkonu manuální práce, dělnickým profesím zajišťoval vyšší společenskou prestiž i dobré platové ohodnocení. Vysoká míra zařazování Romů do tehdejších zvláštních škol, s osnovami přizpůsobenými potřebám žáků s lehkým mentálním postižením, tak byla v souladu s režimní politikou, která směřovala k nízkému standardu vzdělání a k co nejvčasnějšímu zařazení do práce ve výrobě.

Tendence předrevolučního socialistického režimu zařazovat romské děti do zvláštních škol, především na základě jejich malé znalosti vyučovacího jazyka, má dopady do vzdělávání romských žáků dodnes, mimo jiné i v tom, že rodiče-absolventi zvláštních škol, byť přirozeně inteligentní, mají nižší úroveň znalostí, a tedy i menší schopnost podporovat své děti ve vzdělávání.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: *„Jsou tam lidé, se kterými se nechá jednat v pohodě, až je to člověku líto. Protože třeba teď máme v deváté třídě holku Romku, hezky zpívá, strašně milá, příjemná. A její máma, až mě to šokovalo, chodila do zvláštní školy. Nějak jsme se jednou bavily a ona říkala, no vždyť já*

ve zvláštní škole to a to. A já jsem na ní jen vyvalila oči. A ona říkala, no vždyť to bylo jako normální, všichni jsme šli do zvláštní školy. Což mi přišlo opravdu šílené, že jenom proto, že byl někdo Rom, tak šel automaticky do zvláštní školy. Přitom ta maminka je taková rozumná...“

Nadměrné zařazování romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením pokračovalo i po změně režimu v roce 1989 a neochota vzdělávacího systému zlepšit podmínky pro vzdělávání romských žáků zašla tak daleko, že existenci diskriminace a tedy i protizákonnost v této věci musel potvrdit mezinárodní soud ve Štrasburku. Evropský soud pro lidská práva (2007) v kauze „**D. H. a ostatní vs. Česká republika**“ řešil stížnost skupiny osmnácti českých občanů romského původu, kteří byli v letech 1996 až 1999 zařazeni do zvláštních škol v Ostravě a argumentovali neoprávněností takového zařazení a s tím spojeným celkovým zhoršením životních příležitostí. V rozsudku soud v poměru hlasů třinácti ku čtyřem rozhodl ve prospěch předkladatelů stížnosti a uvedl, že se Česká republika zde skutečně dopustila diskriminace v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání¹⁴. Jako polehčující okolnost soud sice konstatoval¹⁵, že na rozdíl od mnoha jiných zemí se Česká republika snaží problémy spojené s diskriminací romských žáků ve vzdělávání řešit, samotné nadměrné zařazování romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením soud ale jednoznačně označil jako protiprávní. Rozsudek evropského soudu je závazný a Česká republika proto od roku 2007 podléhá v dané věci dohledu Výboru ministrů Rady Evropy – tento výbor průběžně sleduje a vyhodnocuje, zda Česká republika zavádí systémová opatření, která podpoří rovný přístup romských žáků ke vzdělávání a povedou k odstranění jejich diskriminace ve vzdělávacím systému.

2.2 Nadměrné zařazování romských žáků do programů pro žáky s mentálním postižením

Problém spočívající v nadměrném zařazování romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením se ale v České republice navzdory mezinárodnímu tlaku v posledních letech příliš nelepší – což lze dokladovat i na základě průběžně sbíraných dat z evidence ministerstva škol-

¹⁴ Konkrétně, že došlo k porušení Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a svobod, článku 14, který zakazuje projevy diskriminace, a článku 2 protokolu úmluvy, který zaručuje, že nikomu nebude odepíráno právo na vzdělání.

¹⁵ K verdiktu nesouhlasná stanoviska některých soudců pak toto v rozsudku dále zdůrazňovala.

ství. V metodice studia nerovnoměrnosti etnického zastoupení ve speciálním vzdělávání rozlišuje Harry (2007) dvě základní cesty k popisu dat: „index rizika“ (risk index) je založený na porovnávání pravděpodobnosti zařazení žáka do speciálního vzdělávání mezi etnickou menšinou a majoritou, „index kompozice“ (composition index) sleduje a porovnává zastoupení jednotlivých etnických skupin v programech běžného i speciálního vzdělávání.

Index rizika. Celkový počet žáků s lehkým mentálním postižením tvořil podle statistik MŠMT (online, cit. 2020-04-11) v září 2018 méně než 2 %¹⁶ z celkové žákovské populace škol – průměrná pravděpodobnost zařazení jakéhokoli žáka do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením by tedy měla být méně než dvouprocentní. U romských žáků ale byla tato pravděpodobnost minimálně šestinásobná: Podle údajů MŠMT (cit. podle Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2017) bylo ve vzdělávacích programech pro žáky s lehkým mentálním postižením zařazeno 12,6% z celkového počtu romských žáků – průměrná pravděpodobnost zařazení romského žáka do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením tedy byla bezmála třináctiprocentní.

Tab. 3. Podíl romských žáků v jednotlivých vzdělávacích programech¹

Vzdělávací program	Podíl (%) ze všech romských žáků v základním vzdělávání		
	rok 2016	rok 2017	rok 2018
RVP ZV ²	85,0%	85,4%	85,3%
RVP ZV LMP ¹⁶	8,0%	5,6%	2,7%
RVP ZV UV ¹⁶	5,1%	7,1%	9,9%
RVP ZŠS ¹⁶	1,9%	1,9%	2,0%

Zdroj: MŠMT, cit. podle Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2019)

Při zahrnutí 2% romských žáků plnících svou školní docházku v základních školách speciálních, tedy ve školách pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo s více vadami, celkový údaj vypovídá o téměř patnácti procentech romských žáků, kteří byli v roce 2018 v České republice vzdělávání ve vzdělávacích programech určených pro žáky s mentálním postižením. Pro srovnání – ještě o něco horší situaci zaznamenala European Union Fundamental

¹⁶ A to i při zohlednění kategorie „žáci postižení více vadami“, u kterých lze počet žáků s lehkým mentálním postižením jen odhadovat.

Rights Agency (2017) na Slovensku, kde v roce 2016 navštěvovalo speciální školy dokonce 18 % ze všech romských žáků.

Index kompozice. Alarmující čísla, která poukazují na existující diskriminaci, lze vyčíst také ze srovnání procentuálního zastoupení romských žáků uvnitř jednotlivých vzdělávacích programů. Podle zprávy Rady vlády pro záležitosti romské menšiny (2018) tvoří romští žáci přibližně 3,6 % ze všech žáků v základním vzdělávání, logicky by se tedy i zastoupení Romů v programech pro žáky s mentálním postižením mělo pohybovat na podobné úrovni – ve skutečnosti jsou ale v těchto programech procentuální počty Romů přibližně osminásobně (!) vyšší. V letech 2016 a 2017 tvořili romští žáci 30,9 %, resp. 29,5 % ze všech žáků vzdělávaných v programech pro žáky s lehkým mentálním postižením. V roce 2018 zpráva Výboru ministrů Rady Evropy¹⁷ na základě dat poskytnutých Českou republikou uváděla, že v ČR romští žáci tvořili 29,1 % ze všech žáků zařazených do vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Tab. 4. Zastoupení romských žáků v programech pro žáky s lehkým mentálním postižením

Vzdělávací program	Podíl (%) romských žáků v jednotlivých programech		
	rok 2016	rok 2017	rok 2018
romští žáci v základním vzdělávání	3,6 %	3,6 %	3,7 %
romští žáci v programech pro žáky s LMP	30,9 %	29,5 %	29,1 %
romští žáci v programu RVP ZV LMP	34,8 %	39 %	36,7 %
romští žáci v programu RVP ZV UV	26,2 %	24,7 %	27,5 %

Zdroj: Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2018), Committee of Ministers – Council of Europe (2019)

Jakkoli jsou uváděná data založená na kvalifikovaných odhadech počtu romských žáků poskytnutých jednotlivými školami, a tedy je nelze považovat za zcela objektivní statistiky, je z těchto čísel zřejmé, že v České republice stále dochází k nadměrnému zařazování romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením. A také je zřejmé, že – navzdory dlouhodobě oficiálně deklarované snaze státu o odstranění této formy diskriminace romských žáků – se daný problém řešit příliš nedaří.

¹⁷ viz Committee of Ministers – Council of Europe (2019)

Vojtěch, expert (k meziročnímu poklesu zastoupení romských žáků v programech pro žáky s lehkým mentálním postižením o desetiny procent): „Z hlediska dat, ta data jsou sbíraná metodou, která si myslím, že je nejlepší nebo nejméně špatná i z hlediska realizovatelnosti, je to ta identifikace třetí osobou. A abychom mohli říct, že došlo k nějakým změnám, tak se musíme skutečně bavit například o pěti až deseti procentech, aby bylo zřejmé, že to má smysl, že se to někam hýbe. Myslím si, že pokud se bavíme o půl procentu nebo jednom procentu, tak je otázkou, jaká je takzvaně statistická chyba. Přestože ta data nejsou statistika, a já chápu, že ministerstvo na to vždy klade velký důraz, že toto nejsou statistická data, toto jsou kvalifikované odhady. A tím pádem vlastně to stavět tak, že nám to kleslo o procento nebo o dvě procenta za dva roky, je velmi ošemetné, protože to může být posun jako na úrovni nějaké statistické chyby. Je dobrý signál, že se to nezhoršuje, zároveň není dobrý signál, že to nějak významněji neklesá.“

Ačkoli, i když jde zatím jen o posuny drobné a ve výše uvedených číslech nezachytitelné, reflexe zaznívající z praxe vzdělávacího systému ukazuje, že v posledních letech zaváděný systém pro-inkluzivních opatření určité zlepšení přináší a že v minimálně některých regionech už není zařazování romských dětí do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením tak automatické, jako bylo v minulosti. I nadále ale bude nutné vybrat příklady dobré praxe šířit do méně úspěšných škol a regionů.

Pavel, expert: „A to si myslím, že dneska jako dostat dítě do první třídy pro děti s mentálním postižením je poměrně komplikované. Kolegyně speciální pedagožka učí právě v [jméno města], a vím, že je to poměrně těžké, že vlastně nejdříve se nastaví individuální vzdělávací plán, podpora asistenta, a pak vlastně až druhý rok se zjišťuje, jestli to mělo nějaké výsledky, dojde k diagnostice, a pak vlastně se rozhodne o možném umístění toho dítěte do programu pro děti s mentálním postižením nebo ne. Myslím si, že už to není tak jednoduchý, jako to bylo dříve. Což je dobře, že se dává tomu dítěti šance...“

2.3 Etiologie problému: chyby v diferenciální diagnostice

Důvody nadměrného zařazování romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením jsou poměrně rozmanité. Např. Arabadjieva (2016) zmiňuje chyby v diagnostice, která neodlišuje kulturní specifika žáků

z etnických menšin, zneužití speciálněpedagogických diagnóz za účelem segregace romských žáků, ale i vliv chybného úsudku nedostatečně informovaných rodičů.

Pro zařazení do vzdělávacího programu pro žáky s mentálním postižením je nutná přítomnost diagnózy mentálního postižení, jádrem problému jsou tedy možné **chyby v diagnostice**. Na tyto chyby ukazuje v praxi celá řada případů, kdy se žáci, v určité fázi vývoje diagnostikovaní v pásmu lehkého mentálního postižení, později ukázali být intelektově v průměru.

Milada, expertka: *„... mohu říct jeden příklad. Nechci říct tedy to město, protože je to takové citlivé. Kluk nastoupil do první třídy, půl roku nemluvil. Měl skvělé známky z matematiky, tam byl prostě perfektní, ale strašně mu nešla čeština, nešly mu diktáty a čtení. Kupodivu, když nemluvil, že. V té základce mu řekli, že buď propadne, nebo půjde do zvláštní školy. Tam nebylo prostě jiné řešení, třeba že by mu dali čtyřku a šel do druhé třídy. Přitom, já to dítě viděla a mluvila jsem s ním, a odhadla bych to spíš, že to dítě bylo nějaký introvert, on před tím nechodil vůbec do školky, nikam, byla to jeho první zkušenost se školou. A tak s ním maminka šla do poradny a tam mu vyhodnotili, že má nějaký typ postižení, maminka neví přesně jaký, nerozumí tady těm diagnózám, a že je na zvláštní školu. Tak šel na zvláštní školu, tam byl za premianta. Doučoval svoje ostatní spolužáky, co byli ve čtvrté, páté třídě, matematiku. Strašně mu to tam šlo, tak maminka byla ráda, chválili ho, měl dobré známky. Dokonce mu pak nabídli, že by si ho pak vzali na tu základku zpátky. Ale maminka řekla, že už zpátky nepůjde. A pak, po pěti letech, když se změnila legislativa, šli znovu do té poradny, a tam mu řekli, že vůbec není na zvláštní školu.“*

Stěžejním problémem se zdá být nedostatečná diferenciální diagnostika v oblastech lehkého mentálního postižení a sociálního znevýhodnění.

Výsledný efekt - tedy nižší výkon v oblasti intelektových funkcí - může být podobný jak u dítěte s lehkým mentálním postižením, jehož hendikep je vrozený, tak i u dítěte se sociálním znevýhodněním, jehož hendikep vzniká nedostatečnou podporou v rodině. Nejsou-li dobře odlišeny příčiny nižšího výkonu dítěte, může v diagnostickém závěru dojít k záměně těchto příčin a k chybnému označení dítěte „nálepkou“ mentálního postižení.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„Já si myslím, že některé děti do těch upravených vzdělávacích programů prostě patří, ale některé se tam dostanou proto, protože nemají tu správnou péči v rodině... Protože celkově ten přístup té rodiny*

a celkově té populace ke vzdělávání a ke všem těm hodnotám kolem vzdělávání je prostě nulový.“

Diagnostika dítěte se pak snaží popsat stav, kdy výkon dítěte odpovídá pásmu mentálního postižení, ale důvody nejsou podmíněné zdravotně, ale sociálně. V minulosti se pro takový stav v odborné literatuře používal také termín pseudooligofrenie – tedy označení stavu jakéhosi pseudo-mentálního postižení, kdy dítě postižené není, ačkoli se v některých situacích může jako postižené jevit. Rozlišení skutečného mentálního postižení od pseudo-postižení je pro praxi velmi důležité, protože sociálně podmíněná snížená výkonnost má, ve srovnání se skutečným postižením, daleko lepší potenciál pro nápravu a rozvoj jednotlivých funkcí.

Pavel, expert: „...pseudooligofrenie, kdy vlastně ty děti vykazovaly mnohem jako menší výkonnost než děti běžné. Ale já si to vysvětluji tak, že prostě pokud dítěti dáte kostky a řeknete mu, ať je postaví na sebe, ať udělá věž. A ono, když ty kostky nikdy nevidělo a neví, co to je věž, tak Vám to nepostaví, a Vy ho označíte za hloupé dítě, protože neumí postavit z kostek věž. To je zjednodušeně řečeno. A takhle vlastně přistupujeme k romským dětem u zápisu, a i vlastně v těch poradnách, i v té diagnostice...“

Souvislost sociálního znevýhodnění a nižšího výkonu v testech inteligence není pro humanitní vědy ničím novým a netýká se zdaleka jen sociálně znevýhodněných českých Romů. Například Giddens (1999) v tomto kontextu dokládá, že horší výsledky v inteligenčních testech se objevují u řady sociálně znevýhodněných skupin na světě, v USA mají podprůměrné výsledky v testech IQ Afroameričané, na Novém Zélandu Maorové, v Indii „nedotknutelní“. Týž autor zmiňuje také zajímavý případ japonských Burakuminů, kteří v důsledku některých historických událostí také získali dlouhodobý status sociálně znevýhodněné menšiny – i Burakuminové mají v Japonsku horší výsledky v testech IQ, než by odpovídalo místnímu průměru, a to navzdory tomu, že se od majoritní společnosti nijak geneticky neliší. Zajímavé je, že v USA, kde se k Burakuminům přistupuje stejně jako ke všem ostatním Japoncům, se jejich výsledky v testech inteligence od ostatních zde žijících Japonců nijak neliší. Burakuminové jsou tedy dokladem toho, že horší výsledky v testech inteligence u marginalizovaných minorit nejsou důsledkem rasových nebo etnických odlišností, ale pramení ze sociálně znevýhodněného postavení.

V praxi českého vzdělávacího systému si sociální podmíněnosti nižšího výko-

nu romských žáků, kteří jsou chybně diagnostikováni jako žáci s mentálním postižením, všimá i řada pedagogů.

Marta, speciální pedagožka ZŠ Smrková: „...v těch doporučeních ta mentální retardace diagnostikovaná prostě je. A myslím si, že kdyby ty děti měly podnětější prostředí a možná to vzdělání by bylo u těch romských rodin na vyšším stupni žebříčku hodnot, že by to možná bylo i lepší. Třeba teď máme ve třetí třídě chlapce, který prošel naší přípravkou, a myslím, že kdyby měl lepší prostředí, kdyby s ním doma více pracovali, tak si myslím, že by zvládl i běžné výstupy vzdělávání. Tam si myslím, že by stačilo ještě, kdyby se mu doma víc věnovali. Protože v některých oblastech to zvládá spolu s ostatními.“

Charakteristickým projevem sociálně podmíněného hendikepu může být v diagnostické situaci **nevyváženost výsledků v dílčích testovaných oblastech**. Na Slovensku na toto poukázal například výzkum Horňáka (2005, cit. podle Kaleji, 2011), který sledoval romské žáky z deseti tříd speciálních základních škol a zjistil, že u přibližně 80 % z nich jsou výsledky testů neverbální inteligence nad hranicí 70 IQ, a tedy neodpovídají pásmu mentálního postižení. Na podobné výkyvy mezi jednotlivými testovanými oblastmi inteligence u sociálně znevýhodněných romských žáků poukazují i zkušenosti z tuzemské diagnostické praxe.

Linda, expertka: „U testu, podle toho, co říká kolegyně psychologka, ty děti mají výkyvy v testových otázkách. Když si vezmete test, tak tam máte nějakých dvanáct položek a ty děti neselžou ve všech. Oni selžou v těch, které jsou navázané na vývoj řeči, myšlení, logické úvahy a podobně. A vlastně od toho se odvíjí ta školní neúspěšnost. A věci, které jsou jakoby zakódované geneticky dlouhodobě, nejsou odvislé od té péče v tom předškolním věku, tak tam třeba neselhávají tak výrazně. Nebo jsou na úrovni normálních dětí.“

Jakkoli můžeme u sociálně znevýhodněných romských žáků při diagnostice zaznamenat větší problémy v úkolech verbálního charakteru, případná představa, že neverbální části testu budou pro tyto žáky bez problémů, by byla až příliš zjednodušující. Pekárková a kol. (2011) v této souvislosti upozorňují, že inteligenční testy jsou založené na předpokladu určité standardní podnětové cesty dítěte – předpokládají, že dítě mělo přístup k běžným hračkám, že žilo v běžném rodinném prostředí, že rodiče rozvíjeli slovní zásobu dítěte a cíleně

ho seznamovali s okolním světem. I neverbálně zadávané testové úlohy pak vycházejí z této předpokládané zkušenosti dítěte. Dětem ze sociálně znevýhodněných rodin ale podobné zkušenosti chybí, jejich zázemí i způsob péče rodičů se od standardní podnětové cesty „běžných“ dětí liší, a proto sociálně znevýhodněné romské děti mohou někdy selhávat i v neverbálních částech testů – ani zde ale není příčinou intelektový deficit, i zde je důvodem odlišné sociální prostředí.

Linda, expertka: *„Anebo je v testu ještě část třeba těch neverbálních úkolů, tam je to logické skládání obrázku. Tam třeba selhávají, protože jim nikdo neřekne, že když se peče buchta, že si musíš nakoupit, pak že s tím něco uděláš a pak je ten výsledek. Protože tu mámu v životě neviděly péct tu buchtu. Takže takové ty věci naučené tam nejsou.“*

V tuzemském psychologickém výzkumu prokázala sociální podmíněnost neúspěchu romských žáků v testech inteligence práce Páchové a Rendla (2018) – v jejich experimentu se pomocí několika jednoduchých nácviků zaměřených na úkoly podobné testovým úlohám snížil rozdíl mezi výsledky inteligenčních testů mezi skupinami romských a neromských žáků o více než třetinu. Autoři tak doložili, že výsledky neromských žáků jsou v inteligenčních testech lepší než výsledky žáků romských nikoli proto, že by romští žáci byli méně inteligentní, ale proto, že neromští žáci mají díky intencionální výchově svých rodičů některé úkoly obsažené v testech „předučené“.

2.4 Výsledky diagnostiky a potřeba podpory

Pro porozumění významu diagnostiky je potřeba zdůraznit, že samotné vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení a z něj vyplývající diagnostické závěry mají primárně vést k nastavení systému podpory dítěte ve školním prostředí. Pokud je ve vyšetření evidentní, že dítě nadstandardní podporu potřebuje, a poradenské zařízení neumí identifikovat sociálně podmíněné znevýhodnění dítěte, hledá se alternativní „diagnóza“, kterou by bylo možné doporučenou podporu zdůvodnit. Zpráva Amnesty International (2015) v této souvislosti konstatuje, že řada ředitelů základních škol v minulosti připouštěla „nálepkování“ diagnózou mentálního postižení u žáků, kteří pravděpodobně mentálně postižení nebyli; uvedená zpráva rovněž přímo cituje jednu dotazovanou ředitelku školy, která udělení diagnózy lehkého mentálního postižení

vysvětlila dobrým úmyslem pracovníků poradenského zařízení, kteří si uvědomovali riziko neúspěchu žáka v běžné škole, a proto mu „usnadnili“ situaci jeho doporučením do vzdělávacího programu pro žáky s mentálním postižením.

V minulosti zde sehrával podstatnou roli i **kontext finanční**: Až do roku 2016 školy dostávaly na žáky s lehkým mentálním postižením příplatky k normativům¹⁸, diagnóza tedy pro školu znamenala mimo jiné i příspěvek do školního rozpočtu. Někde šlo o příspěvek významnější, někde o příspěvek méně významný, protože, jak popisuje Felcmanová a kol. (2015), opatření bylo velmi nesystémové a příplatky se významně lišily podle krajů i podle formy vzdělávání žáka – například v Praze činil v roce 2012 příplatek na žáka s lehkým mentálním postižením 8.149,- Kč, v kraji Východní Čechy by ale škola na téhož žáka bývala dostala příplatek 22.113,- Kč; v Jihomoravském kraji dostávala běžná škola na individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením příplatek 13.592,- Kč, pokud ale týž žák chodil do školy speciální, dostávala na něj tato speciální škola příplatek 40.039,- Kč. V celkovém pohledu bylo ale podstatné zejména to, že školy tyto příplatky dostávaly pouze na žáky se zdravotním postižením. Tento systém byl, jak zmiňují Čada, Hůle a kol. (2019), velmi nespravedlivý vůči žákům, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývaly ze sociálního znevýhodnění, protože na tyto žáky školy žádnou finanční podporu nedostávaly. Pro školy tak bylo finančně výhodné, pokud bylo sociální znevýhodnění žáka zaměřeno v diagnostice za zdravotní postižení, přičemž v kategorii zdravotních postižení šlo zjevně nejčastěji právě o záměnu s lehkým mentálním postižením.

Od roku 2016 už systém financování není založený na příplatcích k normativům, ale na financování tzv. podpůrných opatření, která mohou být doporučena i dětem a žákům, jejichž potřeby vyplývají ze sociálního znevýhodnění. Tento systém je ale bohužel i nadále založen na diagnóze, která zdůvodní doporučenou podporu, a tím přetrvává i problém spojený s nízkou schopností poradenských zařízení diagnostikovat sociální znevýhodnění a následnou potřebou najít pro žáka jinou – náhradní – diagnostickou kategorii.

Zatím na úrovni spekulací, byť často z praxe podložených, jsou názory, které poukazují na rostoucí počty sociálně znevýhodněných romských žáků **chybně diagnostikovaných v kategorii žáků s vývojovými poruchami chování**. Takový případný posun v diagnostice zatím nelze zachytit na úrovni konkré-

¹⁸ Normativ dříve představoval významný zdroj financování školy, šlo o částku, kterou škola dostávala na školní rok a na žáka. Z normativu byly placeny zejména mzdy pedagogů. U žáků se zdravotním postižením byla částka normativu navýšena o příplatek.

ních dat, protože údaje o etnické příslušnosti žáků s vývojovými poruchami chování nejsou dostupné, nicméně nasvědčoval by tomuto posunu i prudký nárůst celkového počtu žáků s diagnózou vývojových poruch chování – podle oficiálních údajů MŠMT (online, cit. 2020-04-11) se počet těchto žáků v základním vzdělávání za poslední čtyři roky více než zdvojnásobil, z necelých osmi tisíc žáků s vývojovými poruchami v roce 2015 na více než osmnáct tisíc těchto žáků v roce 2019.

Tab. 5 Počty žáků s vývojovými poruchami chování v ZŠ v ČR

rok	počet žáků s VPCH
2015	7.974
2016	9.225
2017	12.900
2018	15.855
2019	18.329

Zdroj: MŠMT (online, cit. 2020-04-11)

Petra, expertka: „Na druhé straně se zase objevil fenomén, kdy romské děti nejsou diagnostikovány jako lehce mentálně postižené, ale jako s poruchami chování, hyperaktivní. Teď máme hodně těchto diagnóz. Takže si myslím, že se jenom změnilo pojmenování. Ale znova je to škatulkování.“

V zahraničí na podobný posun v diagnostice upozorňuje u romských žáků v Rumunsku Walker (2008), která ale zároveň konstatuje, že i chybné udělení diagnózy poruchy chování lze vnímat jako určitou změnu k lepšímu, protože na rozdíl od diagnózy mentálního postižení totiž žák s diagnózou poruchy chování alespoň nemá redukováné obsahy a výstupy vzdělávání. I tak ale plátí, že chybné udělení diagnózy poruchy chování žáka zbytečně stigmatizuje a zkresluje skutečnou povahu jeho vzdělávacích potřeb.

2.5 Souvislosti v rodinném prostředí

Jak už bylo naznačeno výše v textu, selhávání sociálně znevýhodněných romských dětí v diagnostických testech a jejich následné nesprávné zařazení do vzdělávacích programů pro žáky s mentálním postižením mnohdy vyplývá z **nedostatečné předškolní přípravy** těchto dětí – nedostatky a odlišnosti

ve výchově předškolního dítěte jej hendikepují jak v testové situaci, tak i při vstupu do školní docházky.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „A já si dokonce myslím, že ti rodiče ani nevědí, že to zanedbali, protože oni to tak nevnímají. Oni se starají tak, jak to odpovídá jejich nejlepšímu svědomí, a myslí si, že tu péči tomu dítěti dávají. Oni mu dávají lásku, to stoprocentně... Víte, já totiž mám dojem, že většina těch rodin si myslí, že vychovávat dítě je, že mu dají najíst a že ho budou mít čistě oblečené. Že splní tu hygienu. Ale když tomu dítěti nečtou, když si s ním nepovídají, když si s ním nehrají a když nerozvíjejí všechny ty základní věci, tak ono má výsledky, jako by bylo lehce mentálně postižené. Pak ale časem zjistíte, že když ty děti vyrostou, že najednou si dokážou poradit v situacích, ve kterých by si člověk s lehkým mentálním postižením neporadil.“

Z části je nedostatečná předškolní příprava dítěte podmíněna kulturně, to když dítě přichází z rodiny, ve které kulturní tradice obsahuje jinou představu o výchově a nepředpokládá se, že by záměrné rozvíjení intelektových dovedností dítěte mělo být součástí péče rodiče. Z části je ale nedostatečná předškolní příprava podmíněna také sociálně – rodiče žijící v sociálně vyloučeném prostředí mají objektivně na starosti důležitější problémy, než aby se věnovali přípravě předškoláka.

Linda, expertka: „Ten problém je v tom systému jako takovém. Protože ty děti vyrůstají ve ztížených podmínkách, v rodinách, kde vzdělání prostě není prioritou. Začíná to už od miminek. Ty děti jsou nakrmené, jsou čisté a tím to končí, a tak se ten intelekt nerozvíjí tak, jak by měl. Ono když je máma se šesti dětmi, z toho se dvěma miminky, na ubytovně, tak ty děti pak samozřejmě zaostávají, selhávají. A startuje to už tam.“

Zařazování romských žáků do tříd a škol pro žáky s mentálním postižením bylo v minulosti často také zdůvodňováno **preferencemi rodičů** – i z řad odborné veřejnosti zazníval argument o tom, že romští rodiče chtěli, aby jejich děti byly vzdělávány v bývalých zvláštních školách. Tento argument je ale velmi diskutabilní.

Už v rozsudku Evropského soudu pro lidská práva (2007) v kauze „D. H. a ostatní vs. Česká republika“ zaznělo stanovisko Mezinárodní federace lidských práv (FIDH), která poukazovala na to, že romští rodiče ve skutečnosti volí ze dvou špatných alternativ: na jedné straně je možnost zařadit dítě do

běžné školy, kde se ovšem s velkou pravděpodobností stane obětí předsudků a obtěžování od ostatních žáků i od učitelů, nebo na druhé straně zařadí dítě do zvláštní školy, kde tvoří romské děti většinu a tedy je místní prostředí pro dítě bezpečnější. Za daných okolností tak rodiče volili tu méně špatnou variantu zvláštní školy, ve skutečnosti ale šlo o **nucenou volbu** – kdyby si rodiče mohli vybrat školu, která bude zároveň školou běžnou i pro jejich dítě bezpečnou, s velkou pravděpodobností by dali takové škole přednost. Ve skutečnosti ale bohužel taková škola nebyla v dostupné nabídce.

Moree (2019) pak v této souvislosti také zmiňuje, že někteří romští rodiče volí přestup svého dítěte do školy/třídy pro žáky s mentálním postižením jako alternativu hrozby opakování ročníku – propadnutí svého dítěte vnímají jako stigmatizující, a proto dostanou-li se do situace, ve které musí volit mezi propadnutím dítěte nebo jeho přeřazením do školy pro žáky s mentálním postižením, dávají přednost přeřazení.

Současně je v praxi zaznamenána celá řada případů, kdy romští rodiče dělají maximum možného, aby zajistili, že jejich dítě dosáhne na kvalitní vzdělání v běžném vzdělávacím programu.

Milada, expertka: „...ono se hodně říká, že ti romští rodiče do speciálních škol ty své děti chtějí dávat. Ale já jsem fakt několikrát narazila na rodiče, kteří nechtěli. A přitom to byli rodiče romští, z vyloučených lokalit, rodiče, u kterých si člověk říkal, že budou ve výběru školy nekompetentní. A stejně nechtěli, aby to jejich dítě šlo do speciální školy, dokonce si třeba najali nějaké doučování. Zažila jsem paní, která psala dítěti na stěnu vyjmenovaná slova. Měla popsany celý byt vyjmenovanými slovy. A opravdu se snažili, nechali si třeba i udělat ty posudky od, oni tomu říkají ‚konkurenční‘, prostě jiné poradny. Tahle maminka to třeba zrovna vybojovala a to její dítě v té běžné škole je, i když má třeba trojky. Ale pak jsou takové maminky, které to vzdají.“

Naštěstí jen velmi ojediněle se lze v praxi setkat s opačným přístupem, kdy diagnóza mentálního postižení dítěte může být pro některé rodiče v jistém smyslu atraktivní. Při vědomí existující diskriminace na pracovním trhu a celkově zoufalé perspektivy romských rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách mohou být sociální dávky spojené s diagnózou postižení dítěte jednou z mála možností, jak zajistit rodině legální zdroj příjmu. Zároveň je ale potřeba doplnit, že toto zdaleka není jen ostudou rodiny, která takto své dítě vnímá, ale jde zejména o ostudu celé společnosti, která své členy nechává dospět až do takto vyhocených životních situací.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „Oni dítě dají do školky, to se tu i stalo, teď. Ta holčička, která do té doby byla na plenách, si najednou, když ji vzali, na ten záchod došla. Sama si nějak našla ty hračky, nehrála si s dětmi, to nedokázala, ale dokázala si hrát alespoň trochu sama. Ale matka tvrdila, ta do školky nepatří, protože ona je mentálně postižená. A dala jí tam jen proto, že musela. Protože musela do předškolního vzdělávání. Ale evidentně se ta rodina snažila, aby z těch dětí vychovala ty děti s mentálním postižením, protože ty jim pak přinesou ty peníze. Což je fakt hrozný.“

2.6 Souvislosti ve školním prostředí

Chyby v diferenciální diagnostice mezi mentálním postižením a sociálním znevýhodněním do značné míry korespondují s **představami pedagogů základních škol**, kteří také mnohdy mezi těmito dvěma specifickými příčinami bariér ve vzdělávání příliš nerozlišují. Názorně to dokladuje výzkum Kaleji (2015), který do svého šetření zahrnul více než dva tisíce pedagogů z různých základních škol a zjistil, že valná většina pedagogů – konkrétně šlo o 96 % ze všech účastníků výzkumu – se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení. Přibližně dvě třetiny učitelů ve zmíněném výzkumu pak také uvedly, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula určeného žákům s mentálním postižením.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „A i pro mě, já nejsem psycholožka, já jsem speciální pedagožka, ale není úplně snadné, třeba v 5., 8. třídě rozlišit, co je dané nějakým genetickým základem, a co nějakým sociálním zanedbáním nebo znevýhodněním. Nejsem schopná to rozlišit v pozdějším věku, ale vždycky si říkám, asi ta rodina, možná i škola, společnost, možná mohly pro to dítě dělat víc.“

Chybné zařazení žáka do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením může být také důsledkem **nedostatečné podpory ze strany školy**, zejména v těch etapách vzdělávání, které mohou být pro žáka klíčové nebo které jsou spojené se zvýšenou zátěží. Amnesty International (2015) v tomto kontextu zaznamenala například případ žáka, který byl do programu pro žáky s mentálním postižením zařazen v důsledku zhoršení svých školních výsledků, následujícím po úmrtí jeho matky. Je tedy možné, že u žáků ohrožených školním neúspěchem, kteří nemají dostatečnou podporu ve vzdělávání v domácím prostředí, může v době zvýšené zátěže dojít k výkonnostnímu propadu, k jehož

řešení škola nemá dostatečné podpůrné mechanismy – důsledkem je pak přeřazení žáka do školy s nižšími nároky na výkon, například z důvodu uzpůsobení vzdělávacího programu pro potřeby žáků s lehkým mentálním postižením.

Nadměrné zastoupení romských sociálně znevýhodněných žáků ve školách a v programech určených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je také důsledkem vysokých očekávání běžných základních škol, jejichž fungování je závislé na spolupráci motivovaných rodičů a v dostatečné míře nepočítá s nástroji podpory pro žáky pocházející z rodin s nižší úrovní rodičovské podpory. V celkovém souběhu všech rozhodujících okolností se zde promítají i zásadní **nedostatky sociálního systému**, který připouští, aby některé rodiny žily v podmínkách tak komplikovaných, že běžná základní škola není schopná v dostatečné míře reagovat na potřeby, které u žáků z těchto rodin v důsledku sociálního znevýhodnění vznikají.

Pavel, expert: „Já si myslím, že speciální školy mají svoje opodstatnění, myslím si, že některé děti tam skutečně patří, a myslím si, že jim je tam dobře. Ale je pravda, že tam jsou děti romské ve větší míře, a jsou tam děti, které tam nepatří. Ale nemyslím si, že je to chyba těch jako škol, naopak, já jsem se tam setkal s učiteli, řediteli, kteří to skutečně dělají srdcem. Je to chyba společnosti. My pořád necháváme žít matky s dětmi skoro na ulici, prostě ve vybydlených bytech, nemají co jíst, nemají pocit bezpečí, nemají jistotu, žádné zázemí, a potom opravdu nemají čas na svoje děti, a potom končí ve speciálních nebo praktických školách.“

2.7 Dopady a podněty pro řešení budoucí praxe

Nadměrné zařazování sociálně znevýhodněných romských žáků do vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením má celou řadu **negativních dopadů** jak pro samotné tyto žáky, tak i pro celou společnost. Dochází zde ke zbytečnému podcenění potenciálu těchto žáků, kteří ve výsledku získávají horší vzdělání, než na jaké by bývali mohli dosáhnout, s ohledem na horší vzdělání pak mají sníženou pracovní uplatnitelnost a zvýšené riziko závislosti na systému sociálních dávek. Zařazení do školy nebo třídy pro žáky s mentálním postižením omezuje také okruh sociálních kontaktů a dále přispívá k sociálnímu vyloučení.

Milada, expertka: „Teď zrovna jsem mluvila s jedním klukem a ten říkal, že rodiče to hrozně nechtěli, ale že prostě nevěděli, co dělat, a že ho tam (pozn. do

školy se vzdělávacím programem pro žáky s LMP) prostě dali. A co mi přijde zajímavé, já mluvím s těmi mladými lidmi, a když se jich zeptám zpětně, co si o tom teď myslí, že byli na téhle škole, tak oni často odpovídají, že si myslí, že by na běžnou základku měli. Že teď vysvětlují nějaké úkoly dětem a rozumí tomu. A že na zvláštní měli hrozně omezený okruh těch známých. Že byli uzavřeni v takové nějaké skupině.“

Pro zlepšení praxe v dané oblasti je do budoucna klíčové **zdokonalení diagnostiky**, zejména ve schopnosti diferenciovat lehké mentální postižení od dopadů sociálního znevýhodnění. Jak ale konstatují Pekárková a kol. (2011), určitě nemusí jít nutně o vývoj nějakých nových, kulturně a sociálně nezatížených testů, klíčová je totiž znalost dítěte a jeho rodiny, což jsou oblasti, které se standardizovaným testem tak úplně postihnout nedají. I při využití stávajících diagnostických testů by tedy rozhodně pomohlo, kdyby diagnostikující pracovníci školských poradenských zařízení měli možnost věnovat danému dítěti více času a pozornosti, podrobněji se seznámit s jeho rodinným prostředím, sledovat jeho schopnosti a dovednosti i v mimoškolním prostředí – všechny tyto informace by pak měly být zohledněny při interpretaci výkonu dítěte v testu.

Je potřeba napravit stávající praxi, ve které sociálně znevýhodněné romské děti procházejí diagnostikou v personálně i finančně nedostatečně zajištěných poradenských zařízeních, ve kterých pracovníci pod tlakem očekávaného výkonu mají čas pouze na administraci testu, opomíjí informace z rodiny a někdy dokonce i informace od učitelů ze školy, a výsledek diagnostiky je tak redukován na výsledek standardizovaného testu.

Linda, expertka: *„My už vlastně před tou diagnostikou s tou školou jsme v kontaktu. Takže vlastně zjišťujeme, co je zakázkou, co je problémem. S čím můžeme pomoci i s těmi rodiči, byť na jejich úrovni, ale dostat z nich co nejvíce informací i podmínek. Takže víme přesně, na které ubytovně bydlí, já jsem ty ubytovny prošla. Takže vím, kde ty děti mají možnost nějakého vzdělávání se nebo jaké jsou ty jejich materiální podmínky. Což ta poradna nedělá a nemůže ani. Někdy kvůli malému počtu pracovníků, ale někdy i kvůli nedostatku ochoty. To se jako kolikrát stane výchovné poradkyni, že pošle právě na prvodiagnostiku dítě, které výukově selhává v té běžné třídě, a vůbec pak neví, že tam to dítě bylo. A najednou přiletí do datových schránek doporučení, které se školou nikdo nekonzultoval. S tím bojují tedy neustále.“*

Kromě změn v diagnostických postupech se pak jako významná forma

prevence nadměrného zařazování sociálně znevýhodněných romských žáků do programů pro žáky s lehkým mentálním postižením jeví **větší podpora a motivace** těchto žáků. Intenzivní práce s dětmi a žáky v oblasti předškolního vzdělávání, individuální a pravidelné intervence v průběhu základní školní docházky a obecně větší přesah školy do oblasti sociální podpory žáků mohou do značné míry kompenzovat sociální znevýhodnění žáků, podpořit jejich školní výkony a tím i předejít nebezpečí přeřazení žáka do programu s nižšími očekávanými výstupy.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: *„Další věc je, co vlastně odborníci říkají, že opravdu to zařazení (pozn. romských sociálně znevýhodněných žáků) do toho LMP tady asi bude vyšší. Ale já si myslím, že se to často pořádně nezkusilo, jako opravdu začlenit předškolní výchovu, víc pracovat s rodinou. Aby ty děti vlastně měly ten nástup dobrý. Já to vidím i tady, tento první rok v té první třídě. Spolupracuji s paní učitelkou, takže už když je tam ona vidí, že začínají být v tom čtení na tom špatně, tak už si je беру na ty individuálky. A vidím, že to jde. Ale musí se tam trochu jinak motivovat k té práci.“*

„Poté, co jsem nastoupila do školy jako běžná učitelka, rodiče chodili za paní ředitelkou, jestli jsem na to vůbec vzdělaná a co tam jako dělám, a že si nepřejí, aby jejich dítě vzdělávala „Cigánka“. Vydržela jsem tam dva roky. Protože tlak na ředitelku zvenčí byl obrovský, ukončila mi po dvou letech smlouvu. Pak jsem byla rok bez práce, obešla přesně 52 pohovorů. V jedné z brněnských školek mi řekli: „Vy jste Romka? To my vás nevezmeme, jak bychom to vysvětlili rodičům?“ Tehdy jsem se obracela i na ombudsmanku. Bohužel jsem neměla žádnou nahrávku, nemohla jsem tedy nic dokázat. Víte, všude se najde někdo, kdo s tím, že jste Romka, bude mít problém. V bývalé škole si například jedna kolegyně přede mnou schovávala kelímek s pery, co měla na stole. Když jsem přišla do hodiny a chtěla zapsat do třídnice, neměla jsem čím. Děti mi pak říkaly, že to paní učitelka schovala, abych jí to neukradla. Teď se tomu směju, ale tehdy mi do smíchu nebylo. Díky Bohu, že už dnes nic takového řešit nemusím.“

Naděžda Vašková, speciální pedagožka
Romano Vodi / Romská duše, 2018/12, s. 5-6

„Máme tu skupinu Romů, kterým vyhovuje, že se jejich děti cítí bezpečněji v kolektivu ostatních romských dětí. Já tomu naprosto rozumím, ale na druhou stranu, pokud se Romové chtějí deklarovat jako národ, jako národnostní menšina, měli bychom sami zabojovat o národní školství. Pokud mají požadavky na romský kolektiv, měli by usilovat o to, aby tu byly romské školy, stejně jako jsou třeba školy polské a podobně. Ze strany lidí, co usilují o integraci, by se pak samozřejmě vzedmula vlna odporu. Já jsem učila na romské škole Emila Ščuky, založené na etnickém principu, a skvěle to fungovalo. Vidím to jako jednu z možných variant, ta idea mi není blížká, ale nezavrhuji ji. Každopádně si děti na těchto školách mohou „romipen“ osvojit snáze.“

Daniela Cincibusová, pěstounka, sociální pracovníce
Romano Voďi / Romská duše, 2016/3, s. 7.

Vznik segregace

3.1 Základní typologie

Pro porozumění fenoménu segregace romských žáků ve vzdělávání i pro další hledání nástrojů řešení a prevence této segregace je potřeba specifikovat důvody vzniku segregovaných tříd a škol. V tom nejobecnějším rámci lze podle příčin vzniku rozlišit dva základní typy segregace, a to:

a) **Rezidenční segregace**, která vzniká v důsledku existující segregace romských sociálně znevýhodněných rodin v oblasti bydlení. Podle studie společnosti GAC (2015) v České republice existovalo v roce 2015 více než šest set sociálně vyloučených lokalit, ve kterých žilo přibližně sto tisíc obyvatel, převážně romského původu. Tatáž studie uvádí, že v sociálně vyloučených lokalitách tvořily asi 40 % ze všech jejich obyvatel děti do patnácti let – po odečtení předškoláků mohlo jít tedy o přibližně dvacet až třicet tisíc dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které navštěvovaly základní školy. V případech, kdy sociálně vyloučená lokalita měla nastavenou spádovost jen do jedné místní základní školy, byl důsledkem vznik školy segregované – ona spádová škola byla převážně navštěvována žáky z vyloučené lokality, zatímco ostatní žáci se v duchu fenoménu „white-flight“ rozutekli do ostatních škol v regionu.

b) **Výběrová segregace**, která vzniká v důsledku preferencí rodičů neromských žáků a omezených možností volby u rodičů žáků romských. Modelově tato forma segregace vzniká v regionu, kde existuje několik dostupných základních škol a kde dochází ke konkurenci těchto škol. V konkurenčním prostředí se jedna škola z různých důvodů začne více přizpůsobovat potřebám sociálně znevýhodněných romských žáků, začne být proto vyhledávána rodiči romských žáků a postupně se stává školou romskou. Na druhé straně rodiče neromských žáků v této situaci preferují ostatní, často více výkonnostně zaměřené školy, které se profilují jako mainstreamové nebo dokonce prestižní. Částečně zde hrají roli předsudky majoritní společnosti vůči romské menšině, částečně je zde hybnou silou snaha více ambiciózních a v systému se lépe orientujících rodičů vyhledat pro jejich dítě tu nejlepší školu¹⁹. Nekorjak, Suralová a Vomastková

¹⁹ Aniž by bylo jednoznačně jasné, podle jakých parametrů vlastně usuzovat, která škola je nejlepší. Rodičovská perspektiva se zde ale bohužel často omezuje na kritérium výkonu, hodnotitelné

(2011) v této souvislosti upozorňují na nesoulad dvou principů, na kterých je postavena současná vzdělávací politika – na jedné straně je prosazován princip inkluзивity, který má spojit děti s různým sociálním zázemím, na druhé straně stojí do určité míry v protikladu princip liberálně-tržní, který umožňuje školám vycházet vstříc zájmům a poptávce některých společensky lépe situovaných skupin obyvatel.

Takové rozlišení dvou základních typů segregace je ale jen velmi obecné. V praxi je vznik segregovaných tříd a škol často důsledkem souběhu mnoha rozhodujících vlivů a determinant, mezi které patří špatné nastavení spádovosti škol, předsudky na straně rodičů žáků, předsudky na straně pedagogických pracovníků škol, malá připravenost „běžných“ škol reflektovat potřeby sociálně znevýhodněných romských žáků, a naopak nadstandardní péče a podpora věnovaná těmto žákům v některých školách segregovaných... Komplex příčin je tedy poměrně spletitý a jako takový si zaslouží výklad jednotlivých příčin i podrobněji.

3.2 Rezidenční kontext: problém spádovosti

Pro řadu segregovaných škol je hlavní příčinou jejich statutu nastavení spádovosti – tedy obecním nebo městským úřadem definované teritoriální vymezení lokalit, ze kterých mají být žáci přednostně přijímáni do určité konkrétní školy. V okamžiku, kdy má populačně početnější sociálně vyloučená lokalita – nebo dokonce několik místních sociálně vyloučených lokalit – nastavenou spádovost do jedné základní školy, je velká pravděpodobnost, že se tato škola dříve či později stane školou segregovanou. Tomu odpovídají i údaje uváděné Radou vlády pro záležitosti romské menšiny (2019), která konstatuje, že například v Moravskoslezském kraji bylo v roce 2018 devatenáct škol, ve kterých počet romských žáků překročil 30 % z celkové žakovské populace školy, a že z těchto devatenácti škol se jich jedenáct nacházelo v sociálně vyloučených lokalitách.

Vojtěch, expert: „Podle posledních zveřejněných dat je vlastně nějakých sedmdesát šest nebo sedmdesát sedm škol, které mají padesát procent plus romských žáků, a dvanáct škol, které jsou v zásadě skoro stoprocentně romské. A z těch dat bylo vidět, ve kterém regionu jsou, že drtivá většina z nich se koncentruje

prostřednictvím testů a úspěšností v přijímacím řízení na střední školy.

v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Takže si myslím, že tady v tom je ta odpověď jednoduchá, je to geografické určení regionů, které mají větší míru sociálního vyloučení, Ústecký kraj je v tom i pověstný. To, že některé ty školy jsou poblíž sociálně vyloučených lokalit, to je tedy jedna faktická věc...

Riziková je z hlediska vzniku segregace tedy hlavně spádovost školy pro sociálně vyloučené lokality tvořené nájemními domy, sídlišti nebo ubytovnami. Někdy bývá do spádové oblasti segregované školy připojený i střed města, kde jsou na adrese městského úřadu hlášené rodiny bez jiného trvalého bydliště.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „Tady byly romské děti vždycky... je to spádovou oblastí, což jsou [jméno obce], a pak střed města vlastně, a okolní ubytovny. Prostě nám to spadá do našeho obvodu. To je prvopočátek problému...“

V případech segregovaných škol spádových pro populačně významnější sociálně vyloučenou lokalitu nepomáhá ani to, že v jejich spádové oblasti jsou umístěné i jiné obce nebo městské části – rodiče dětí z těchto jiných obcí nebo městských částí volí totiž pro své děti raději jinou, nespádovou školu.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „U nás je spádová oblast toto sídliště a navazuje na něj [jméno obce], to jsou rodinné domky, tak to je jedna spádová oblast. Ale u těch dětí z toho [jméno obce] víme, že ty už k nám jako do spádové školy nepřijdou. Ty už raději budou volit školu v [jméno jiné obce]. Navzdory tomu, že jsou spádové.“

V případech některých škol se původně bezproblémové nastavení spádovosti může stát problematickým v **důsledku změn rezidentů v lokalitě**. Ve studii Veřejného ochránce práv (2018) někteří zástupci segregovaných škol uváděli, že jejich škola byla původně běžnou základní školou, postupem času se ale do jejich spádové lokality začalo přestěhovávat větší množství sociálně znevýhodněných rodin, počet romských žáků ve škole se zvýšil, na což rodiče neromských žáků reagovali přehlášením svých dětí na jiné dostupné školy, a z běžné školy se tak v důsledku rezidenčních změn stala škola segregovaná. Hybnou silou jsou v takovém případě změny na trhu s bydlením, např. privatizace bytů, zvyšování nájmů, zakládání ubytoven a dalších sub-standardních forem bydlení, které se tu výrazně promítají do oblasti školství.

Pavel, expert: „U toho [jméno města], tam je segregovaná škola, ale je to v něčem jiné... Protože tam byly původně hezký paneláky i sídliště, ale pak se stalo, že ta střední třída z těch paneláků utekla, a prostě se to pronajímá, a jsou tam hlavně lidé ze sociálně vyloučených lokalit. Víím, že za to nikdo nemůže, prostě není tam viník, který by se hledal někde v komunismu nebo i někde dál.“

Vedle nevhodného nastavení spádovosti zde může hrát roli i **nečinnost ze strany obcí** a městských částí. Čada, Hůle a kol. (2019) zmiňují tzv. „spontánní model“, platný pro města, kde se problematikou vzdělávání nikdo moc nezabývá, a města, která vědomě nastavují podmínky tak, že nechávají veškeré rozhodování ohledně volby školy na rodičích žáků. Výsledkem je ryze tržní mechanismus, ve kterém se některé školy mohou profilovat jako výběrové a jiné školy končí jako „podřadné“, segregované.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „I v tomhle tom si myslím, že to je chyba města. Spádovost, že tohle měli udělat jinak úplně, už po tom voláme tolik let. ... Dříve tady byla domluva mezi školami, že naše děti brát nebudou, že budou brát jen tolik a tolik. Ve finále ale VIP škola [jméno školy] stejně vypověsila na internetu na svých stránkách, že přijímají další děti i z jiných obvodů, protože se jim nenaplnily z jejich obvodů. A tak i ty, co byly u zápisu u nás, nakonec stejně šli na [jméno školy].“

V jiných případech je to pak dokonce i **aktivní zásah obce podporující vznik segregovaných škol**. V praxi jsou bohužel zaznamenány případy, ve kterých obecní nebo městské úřady záměrně vytváří spádovost škol tak, aby některé školy byly navštěvovány větším množstvím sociálně znevýhodněných romských žáků a jiné školy aby naopak neměly tyto žáky žádné.

Pavel, expert: „Například v [jméno města] je několik škol, jsou tam školy průměrný, jsou tam školy hodně dobrý, nebo výkonnostně dobrý a preferovaný. Pak tam jsou školy, které jsou hodně navštěvovaný Romy. Každopádně je tam spádovost, a spádovost udělalo město záměrně tak, aby romské děti, které by chodily do té prestižnější školy, tak aby se rozdělily do dvou jiných škol. Tak aby tu prestižní školu nenavštěvovali žádní Romové. Je evidentní, že u nás existuje i cílená diskriminace dětí na úrovni samosprávy. Že je to úmyslné, a že to je takto cílené, aby docházelo k té segregaci...“

A vyskytují se i případy, ve kterých obecní nebo městské úřady nastaví spá-

dovost záměrně tak, aby všem „více prestižním“ školám umožnily zbabovat se jakýchkoli složitějších nebo „nepohodlných“ žáků a odesílat tyto žáky na vybranou školu, u které se tím posiluje její statut školy „pro problémové žáky“, školy „romské“, školy segregované. Typickým je zde příklad města, ve kterém všechny školy mají svou lokální spádovost, navíc je tu ale jedna škola se spádovostí pro celé město – každý žák má tedy fakticky dvě spádové školy; všechny školy si tak ze svých spádových žáků mohou vybrat ty „dobré“ a zbývající „špatné“ žáky z kapacitních důvodů odmítnout a odeslat na onu jednu školu, která je pro ně také spádová. Takový přístup města v mnoha ohledech může vyhovovat běžným školám, školu segregovanou ale staví do neřešitelné situace.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „My vlastně teď ještě máme první rok spádovost celé město jako jediná škola tady v [jméno města]. Každá škola má své ulice a my primárně umístíme děti na adrese magistrátu a potom máme vlastně celé město. Takže vlastně všechny školy, které nemohou umístit děti, tak je můžou odeslat k nám. Dříve, když jsme měli kapacitu volnou, tak jsme ty děti stejně brali, ale aspoň jsme se mohli bránit, když už těchto dětí bylo moc s nějakým druhem postižení. Děti s poruchou chování nebo psychiatrické, a pak ještě k tomu ty děti romské, když se sejdou v jedné třídě a je to víc než polovina dětí, tak to pro toho učitele je neskutečná zátěž. A dříve jsme se mohli bránit a říct, my už máme naplněno dle vyhlášky, jsme plní v tomhle směru, už vám dítě nevezmeme. A teď vlastně, když máme všechny ty děti spádové, tak my je musíme vzít.“

Opačnou stranou téže mince představuje v aktivitách některých obecních nebo městských úřadů **snaha vytvářet školy prestižní**. Čada, Hůle a kol. (2019) zmiňují variantu, ve které město nastaví spádovost vybrané škole tak, aby se ze spádové oblasti zaplnila maximálně polovina kapacity školy, druhá polovina kapacity je pak přístupná dětem z ambiciózních rodin spádových pro jiné školní obvody. Takto vytvořená „prestižní“ škola má pak možnost odmítat děti ze sociálně znevýhodněných rodin s odkazem na jejich nespádovost a příliš vysokou náročnost školy.

Pavel, expert: „Například v [jméno města] základní škola [jméno školy] to má tak, že tu spádovost má strašně malou. A přitom je to jako jedna z největších škol ve městě, a to jenom kvůli tomu, aby vlastně musela přijmout těch spádových dětí co nejmíň, a zbytek posbírání z celého města, opravdu ty nejlepší děti, které si raději dojdou na [jméno školy] než na osmileté gymnázium, protože pro ně je

ta škola prostě výborná. Pak ale dochází k tomu, že ty děti, které bydlí v okolí, tak musí navštěvovat jinou školu, a třeba i právě sociálně znevýhodněnou.“

Obecně je pak problematické to, že nastavení spádovosti a s tím související vznik prestižních nebo naopak segregovaných škol nemají pevně dané zákonné limity a na úrovni lokálních samospráv tak představují **politická rozhodnutí**. Zastupitelé měst a obcí tak často jednají tak, aby vyšli vstříc požadavkům voličů – a to i tam, kde mezi požadavky voličů patří segregace romských žáků v samostatných třídách a školách, mimo školy navštěvované žáky z majority.

Vojtěch, expert: „Záleží na tom, jaká je úroveň rozhodování samospráv, nako-lik jsou tam kvalifikovaní lidé, jak ti úředníci, tak ti politici. Kdy ne každý má odvahu tady do toho jít, protože to je politicky velmi ošemetná věc, a dokážu si představit omluvu, já tady raději prosadím pět dobrých věcí, které pomohou v rozvoji celému městu, ale hodím Romy přes palubu, protože to je no-go tady pro spoustu lidí... a i to město má limity, v čem se může pohybovat, a klobouk dolů před každým, kdo se pustí tady do toho tématu a pustí se i proti nemalé části voličů, kteří si vlastně přejí tady ten rozdělený svět.“

3.3 Postojový kontext: společenské předsudky vůči Romům

Na širší společenské úrovni tendence k segregaci romských žáků do značné míry koresponduje s proti-romskými předsudky a antipatiemi, které ve výsledcích svých šetření opakovaně dokládá Centrum pro výzkum veřejného mínění při Sociologickém ústavu Akademie věd ČR. V jednom z posledních výzkumů CVVM (2019) se ukazuje, že celých 70 % české společnosti vnímá Romy jako národnostní skupinu „celkem nesympatickou“ nebo dokonce „velmi nesympatickou“ – i při vědomí zkreslení, ke kterému musí nutně docházet u výzkumů takto paušalizujících postoje k celým skupinám obyvatel, se zde ukazuje určitá společenská atmosféra, která v sobě obsahuje významné zastoupení „proti-romských“ nálad.

Linda, expertka: „Tady je to dané jednak historicky, že je velká averze vůči Romům jako takovým, a jednak tím, že magistrát, ani tedy předchozí starosta, ani současný starosta, ani ti stále stejní lidé na školském odboru, nemají zájem o to, aby tyto děti byly rozptýlené po místních školách. Je pravda, že tady v [jméno města] je i spousta ubytoven, takže i lidé jsou hodně naštvaní, že se

kumulují na ubytovnách. Třeba i v centru, takže tam okolo díky těm ubytovným i klesly ceny bytů a podobně. Takže opravdu tady u nás je ta averze výrazná. A myslím si, že kdyby se udělal nějaký průzkum veřejného mínění, tak že by se ukázalo, že ta segregace vlastně všem vyhovuje. Tedy nemyslím si, že Romům, ale ostatním občanům [jméno města].“

Předsudky veřejnosti se promítají do **postojů rodičů neromských žáků**, rodičů, kteří pro své děti preferují třídy a školy s minimálním nebo nulovým zastoupením Romů. Podle výsledků výzkumu, který publikovali Čada, Hůle a kol. (2019), se hranice tolerance počtu romských žáků na jednu třídu pohybuje okolo pěti – jakmile počet Romů ve třídě dosáhne této hranice, existuje velká pravděpodobnost, že rodiče neromských žáků budou hledat pro své dítě umístění jinde. V kategorii rodičů neromských žáků se tak segregovaná škola stává nepřijatelnou alternativou, kterou volí pouze ti rodiče, kteří by v jiných školách měli z různých důvodů s umístěním dítěte obtíže.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „...ten status naší školy je takový, že je to romská škola. Takže rodiče se snaží, aby děti z těch běžných, fungujících, klasických rodin, sem dávat nemuseli. A i když se sem přijdou podívat, aby se rozhodli, jestli sem ty děti dají, tak v první řadě koukají na složení tříd, kolik je tam Romů. A pak jsou překvapeni, že škola je čistá, že je vyzdobená, že ve třídách se učí. Způsob výuky se jim taky líbí. A tak tedy jediné, co jim brání sem ty děti dát, je rozhodnout se, jestli chtějí, aby dítě chodilo s tolika romskými dětmi. Protože někteří rodiče se za to stydí. Taký se nám stalo, že je žádná škola nevezme a oni jsou rádi, že to dítě tady je. To dítě si tady zvykne. Problémy, které mělo na jiných školách, tady prostě nemá. Vyhovuje mu to prostředí, ten přístup učitelů, třeba i to, že jeho spolužáci jsou trochu ráznější. A ti rodiče, když po čase vidí, že dítě už je bez problémů, tak ho stejně okamžitě vrací do původní školy nebo do jiné školy, jen aby nezůstalo tady.“

Na základě šířených předsudků škola získává nezaslouženou **pověst nekvalitní „romské“ školy** a tato pověst pak celý problém významně prohlubuje. Přičemž platí, že tak jako jsou předsudky více založené na emocích než na faktech, tak i pověst segregovaných škol je pro řadu neromských rodičů důležitější než reálná situace a kvalita vzdělávání v těchto školách.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: „A mám zkušenost, že lidé prostě ani neřeší, jak to ve skutečnosti u nás je. Kolikrát se zeptáme: „A vy jste na té škole

někdy byli?' Ne. „A je to tam tak hrozný?' Ne. Ale jim se to ani nechce řešit. Je pro ně pohodlnější jít a změnit si to trvalé bydliště, než řešit, jestli je na tom ta škola opravdu tak. A to jsme se bavily s kolegyní, že většinou, když sem někdo přijde, to dítě sem dá, a říká ‚já jdu trošku s obavami‘, tak po čase vždycky přijde a řekne, že je spokojený, že to tady není tak, jak se to jeví navenek, jak o tom mluví lidé.“

3.4 „White-flight“: odchod neromských žáků na jiné školy

V důsledku předsudků a antipatií majoritní společnosti vůči Romům dochází také k fenoménu označovanému jako „white-flight“. Zpráva Veřejného ochránce práv (2018) dává tento jev do souvislosti s demografickým trendem, při kterém příslušníci majority hromadně opouštějí lokality, kde dochází ke zvýšení počtu rezidentů z řad etnických minorit. V kontextu školství České republiky jde o „útěk“ majoritních dětí a žáků ze škol s vysokým zastoupením sociálně znevýhodněných romských žáků.

Přítomnost romských žáků se v těchto případech stává pro neromské rodiče hlavním důvodem, proč hledat pro dítě jinou základní školu.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „...teď se do jiné školy hlásilo patnáct spádových dětí z naší školy. A oni je nevzali. Řekli jim, že musí jít k nám do spádové školy. Oni řekli, že za žádnou cenu nepůjdou, že jsou tady romské děti. Takže i ta část těch romských dětí prostě velmi odrazuje. Stejnou situaci řeším s dětma ze šesté třídy. Není je kam dát, u nás je volno, a k nám nepůjdou.“

White-flight může být také **nechtěným důsledkem** dobře myšlených kroků samosprávy. Amnesty International (2015) v této souvislosti zmiňuje případ z Brna, kde v roce 2004 město přistoupilo ke sloučení místní „romské“ školy se školou „běžnou“ – bezprostředně v reakci na toto sloučení došlo k tomu, že z nově sloučené školy odešlo na dvě stě neromských žáků, a škola tak zůstala v podstatě školou segregovanou.

Nezáviděníhodnou roli mají v podobných případech ředitelé škol, jejichž možnosti, jak proces odlivu neromských žáků zvrátit, jsou minimální a často spočívají ve volbě menšího zla. Messing (2017) například uvádí případ, ve kterém se po sloučení segregované a nesegregované školy více než sto neromských rodičů rozhodlo přehlásit své děti na jiné školy v okolí. Ředitel nově administrativně sloučených škol se pak, ve snaze zabránit odlivu žáků,

rozhodl zachovat docházku žáků do dvou oddělených školních budov a pouze studijně nejméně úspěšným romským žákům umožnit přechod do „prestižnější“ části školy.

Kromě odchodu neromských žáků na jiné školy v průběhu školní docházky může být méně nápadnou variantou téhož jevu to, že mnozí **neromští rodiče své děti do segregovaných škol ani nezapisují**, a to i když jde o školy, které jsou pro ně místně spádové. Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2019) na příkladu škol z Moravskoslezského kraje výslovně uvádí, že jedním z důvodů vzniku segregovaných škol je skutečnost, že rodiče neromských žáků se vyhýbají školám s vyšším počtem romských sociálně znevýhodněných žáků a raději vozí své děti do vzdálenějších škol v centru města. Nižší počty zapsaných žáků se pak promítají i do celkově obtížné situace školy.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: *„Dost často se nám stává, že nás to položí i při zápisu. Protože my čekáme, kolik dětí nám k zápisu přijde, abychom nemuseli propouštět. A teď si vezměte, že třeba při spádovosti šedesáti dětí, co mně přijde hlášení z úřadu, jsme schopní naplnit, dejme tomu třeba tři třídy. Nakonec ale naplníme jednu, a to ještě stěží, protože si všichni před zápisem hromadně začnou přepisovat trvalé bydliště, aby nemuseli sem. A stalo se nám, že se ti rodiče třeba u toho zápisu nepotkají, protože mají na to dva dny, pak mají nějakou informační schůzku, kam někteří ti romští rodiče prostě nepřijdou nebo nepřijdou všichni, a pak se setkají v té první třídě ten první den, a někteří rodiče jsou prostě zděšený, jaké je to složení v té třídě.“*

I v oblasti získávání žáků do prvních tříd ředitelé segregovaných nebo segregací ohrožených škol popisují určitý stav bezmocnosti, kdy veškeré jejich snahy o prezentaci školy v dobrém světle a o získání žáků do prvních tříd narážejí na nepřekonatelnou hradbu předsudků vůči Romům.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„Samozřejmě někoho, kdo je rasista, tak ho nepřesvědčíte, to prostě se nedá. Opravdu to řešíme dnes a denně. Já jsem loni měla tatínka, který chtěl dát k nám dítě do první třídy, šel se mnou na pohovor, byl nadšený, jak jsme si povídali o škole, no ale pak mi volal, že přeci jenom hodně těch Romů, a že by chtěl ještě mluvit s budoucí učitelkou první třídy. Tak se s ní sešel, byl nadšený, ale zase, že ti Romové atd. A že teda jestli by si mohli přijít prohlédnout hřiště a co ty děti dělají za aktivity, kroužky, tak přišel po třetí. A pak mi zavolal, že teda se rozhodl, že těch Romů je tady moc, a že sem syna nedá. Takže je to těžký ...“*

3.5 Postojový kontext: předsudky a názory pedagogů

Další důležitou determinantu existence segregace ve vzdělávání romských žáků představují postoje pedagogických pracovníků škol. A i v této oblasti lze stávající situaci považovat za závažnou: Například výzkum, jehož autory byli Cichá a kol. (2016), sledoval postoje vůči Romům u více než dvou set učitelů základních a středních škol a dospěl k závěru, že téměř polovina – přesně 46,4% – učitelů charakterizuje své postoje k Romům jako spíše negativní nebo jako jednoznačně negativní. Pouhých 7,5% pedagogů v tomto výzkumu označilo svůj vztah k Romům jako pozitivní, zbývajících 46% učitelů buď popsalo svůj postoj k Romům jako neutrální, anebo nedokázalo svůj vztah k Romům vyjádřit. I ve školním prostředí jsou tedy předsudky a antipatie vůči Romům poměrně rozšířené.

Podstatnou roli v postojích pedagogů vůči Romům sehrává i určitá tendence k **zaměňování etnických specifík s charakteristikami sociálními**, na kterou poukazují i Davidová a Uherek (2014) – Romové zde nejsou definováni jen etnicitou, ale domnělými sociálními ukazateli. Učitelé ve výzkumu Ciché a kol. (2016) tak identifikují Roma i na základě jeho špatných výsledků ve vzdělávání a problémového chování; žáka s dobrými výsledky a slušným chováním pak mnohdy ani nepovažují za romského, čímž v podstatě popírají existenci „slušného Roma“. Takový postoj současně vyplývá z předsudků a zároveň tyto předsudky i posiluje.

Vojtěch, expert: „No já jsem četl jeden rozhovor tady z [jméno města] s jedním ředitelem, to je příklad špatné praxe. Celý rozhovor hlásil, jak je to bývalá romská škola nebo bývalá praktická škola a v tom rozhovoru se nebál otevřít jako úplně kompletně paletu předsudků o Romech. Jak ty holky dřív dospívají a jak mají dřív ty děti, jak ti kluci za nimi chodí a píší jim z toho vězení a říkají jim, že se měli lépe učit. Bylo vidět, že má opravdu představu, že romské děti vlastně nemohou mít nějakou ambici, protože na víc jako nemají. Bylo tam vysloveně až jako nějaká představa o geneticko-kulturní podřazenosti Romů. A to je ředitel té školy. Tak jakým způsobem může takový člověk asi ty děti vést. A třeba to byl člověk, který tomu někdy věřil. Myslím tedy ambici vzdělávání romských dětí a ta realita ho vlastně smetla. Protože on od začátku používal tyhle šílené rasové předsudky.“

Za pozornost stojí také postřeh Jarkovské, Liškové a Obrovské (2015), podle

kterých mají romští žáci v hodnocení učitelů výrazně **odlišnou pozici** než žáci z jiných etických menšin. Zatímco u žáků z jiných menšin asociují učitelé odlišnou národnost zejména s možnými nedostatky v oblasti znalosti vyučovacího jazyka, u romských žáků jakoby samotná minoritní etnicita pro mnohé učitele představovala nepřekonatelnou bariéru ve vzdělávání. Zmíněné autorky dokonce odkazují na příklad základní školy, v jejíž výroční zprávě byli Romové charakterizováni jako „nevzdělavatelní“ (!).

Při vědomí výše uvedených postojů pedagogů vůči Romům není překvapením, že obdobně jako neromští rodiče žáků i mnozí **učitelé preferují oddělené vzdělávání**. Ve výzkumu toto dokládá Fučík (2015), který získal data od dvou set osmdesáti pedagogů pracujících s romskými žáky a zjistil, že více než 60 % těchto učitelů by dalo přednost vzdělávání romských žáků buď v segregovaných školách, anebo, pokud by už žáci docházeli do etnicky heterogenních škol, alespoň v segregovaných třídách. U těchto výsledků výzkumu zároveň autor upozorňuje, že učitelé jako respondenti šetření zcela jistě mají povědomí o potřebě určité korektnosti, a tedy že je pravděpodobné, že jejich odpovědi ještě podléhají určité auto-cenzuře – výsledný tlak na segregaci romských žáků může být ze strany učitelů ještě daleko větší, než by odpovídalo jejich veřejně předkládaným názorům.

3.6 Preference běžných škol: odmítnutí romských žáků

V souladu s předsudky a antipatiemi učitelů vůči Romům dochází v běžných školách poměrně často k odmítnutí romských žáků. Z řady různých **zástupných důvodů** ředitelé škol nejčastěji poukazují na údajně naplněnou kapacitu školy, přičemž mnohdy sdělují tento argument pouze ústně – rodiče romských sociálně znevýhodněných žáků, kteří se mnohdy hůře orientují ve formálních správních postupech, se často s ústním sdělením spokojí a odcházejí hledat pro své dítě volné místo jinde. Čada, Hůle a kol. (2019) v této souvislosti zmiňují dokonce případ, ve kterém si rodiče na doporučení neziskové organizace vyžádali rozhodnutí od školy písemně, a škola své stanovisko raději změnila. V jiných případech přichází rozhodnutí rodičům třeba i písemně, ale bez jasného udání skutečných důvodů, výsledek je však vždy stejný: Rodiče, odmítnutí ve své spádové nebo jiné základní škole, nemají na vybranou a hlásí své dítě do té jediné školy, která je ochotná je přijmout, tedy do školy segregované.

Linda, expertka: „...ta [segregovaná] škola vlastně v běžném zápisovém termí-

nu přijme deset až patnáct dětí. Ale první třídu mají nakonec o třiceti. Všechny ty ostatní děti přijdou až po zápisu. Že je v jiné škole odmítli, že nebyly přijaté, že se údajně nevešly do kapacity. A přijdou po zápisech a nabírají se květen, červen a někdo ještě v září... A jejich rodiče to ani u toho zápisu neví, že se to dítě nedostane. Přijde jim až potom rozhodnutí o nepřijetí, s nějakým odůvodněním. A pak ti rodiče hledají, kde je volno, a na školském odboru jim řeknou ,ano, volno je na [jméno segregované školy], běžte tam.“

Zcela ojediněle se může objevit případ, kdy je odmítnutí romských žáků **odůvodněno přímo jejich etnicitou**. Paradoxně takové odmítnutí může mít diametrálně odlišné důvody: Na jedné straně může jít o zcela nepřijatelnou snahu vytvořit školní prostředí bez přítomnosti sociálně znevýhodněných romských žáků. Na druhé straně může jít o diskutabilní, ale více pochopitelnou snahu udržet počet přítomných sociálně znevýhodněných romských žáků na úrovni, která nebude ohrožující z hlediska vzniku segregované školy - i v takovém případě jde ale o projev diskriminace.

Petra, expertka: „A máme případ z [jméno města], kde šlo dvanáct dětí k zápisu, a byla to spádová škola pro všech těch dvanáct dětí, a ředitel řekl, že jich přijme jenom pět, a řekl, že prostě víc romských dětí nepřijme. Pro něj to bylo nějaké měřítko toho, aby nedošlo k segregaci. Přitom víme, že mohl ty třídy promixovat, nebo prostě byly jiné možnosti. No a ti rodiče se rozhodli zažalovat tu školu, a vyhráli, došlo tam k diskriminačnímu jednání.“

Odmítnutí sociálně znevýhodněných romských žáků se v běžných základních školách děje často i velmi **neformálně** - rodičům žáků je v mnoha náznamech sdělováno, že o jejich dítě škola nemá zájem. Například Moree (2019) zmiňuje situaci, kdy se rodiče už po vstupu do budovy školy setkávají s uklízečkou a už od ní se dozvídají, že v této škole jejich dítě určitě nepřijmou a že by udělali lépe, kdyby šli rovnou na školu segregovanou. Učitelé segregovaných škol pak dokumentují řadu příkladů žáků, jejichž rodiče se nejprve neúspěšně ucházeli o přijetí v jiné škole a teprve pak skončili ve škole segregované.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „On přišel někde z Hané do [jméno města]. Maminka se s ním přistěhovala, jsou jenom sami dva, a šli do školy. Tam jim prostě řekli, nemáte tu trvalé bydliště, nemáme zájem. Protože ty školy mezi sebou taky svým způsobem soutěží, no. A to je právě ten pohled, který pro mě není přijatelný. Chápu, když je to osmileté gymnázium, ať soutěží jakoby

na výkony, na výsledky v testech a na přijímačky, ale běžná základní škola by měla být o něčem jiném.“

Ve snaze odradit rodiče romských sociálně znevýhodněných žáků vytvářejí některé běžné základní školy také **různé bariéry** - například předem deklarují studijní nebo finanční náročnost vzdělávání v dané škole a doufají, že se romští žáci kvůli těmto bariérám na jejich školu ani nezkusí přihlásit. V jiném podobném zaznamenaném případě pak běžná základní škola podmiňuje zápis žáků předchozí on-line registrací, což znevýhodňuje rodiče s horší úrovní gramotnosti a horším přístupem k moderním technologiím.

Petra, expertka: „...některé běžné základní školy, které už ví, že se tam chystají romské děti, tam vytváří přímo ty vzdělávací politiky tak, aby se k nim ten romský rodič nedostal. Třeba nasadí velkou částku a ví, že ty romští rodiče ji prostě nebudou schopný zaplatit... Nebo vytvoří online formulář pro přijetí u zápisu. Oni ví, že ty rodiče z vyloučených lokalit nemají internet a tedy nemají, jak se o tom dozvědět. A ví, že tím pádem se nepřihlásí na jejich školu. Takže existují různé mechanismy, jak se těch dětí zbavovat...“

Alternativu k nepřijetí romských sociálně znevýhodněných žáků může představovat varianta, ve které běžné školy z opatrnosti romské žáky raději přijmou, celkové podmínky vzdělávání ale nastaví tak, aby romský žák musel dříve či později ze školy odejít. Ve výzkumu Veřejného ochránce práv (2018) několik pracovníků škol popsalo případy, kdy šikovný romský žák nastoupil do běžné základní školy, kde ale narazil na nevstřícnou atmosféru a nepřijetí do kolektivu tak zásadní, že po čase raději přestoupil na školu s větším zastoupením romských žáků. Běžné školy, jejich neochota vzdělávat romské sociálně znevýhodněné žáky a malá schopnost vyjít vstříc potřebám těchto žáků tak představují důležitou součást celého problému segregace ve vzdělávání.

Linda, expert: „Nějaké romské děti jsou na [jméno běžné školy], protože tam je tedy poblíž jedna ubytovna, ale tam spíš jako přežívají. Tam ty děti jsou, ale že by se o ně příkladně starali, tak to ani náhodou. A v momentě, kdy mají výchovné nebo výukové problémy, tak je ta škola vyštípe a jdou na [jméno segregované školy]. Teď zrovna takhle přechází holčička.“

3.7 Preference romských rodičů: odmítnutí běžných škol

Podobně jako u problematiky zařazování romských dětí do vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením²⁰ i u segregace v „romských“ školách je možné se setkat s argumentem odkazujícím na preference romských rodičů. Zpráva Rady vlády pro záležitosti romské menšiny (2019) v tomto kontextu konstatuje, že někteří romští rodiče skutečně nechtějí dávat své děti do běžných základních škol a raději volí školy s větším počtem romských žáků. Jak ale zmínila Gottfriedová (2019), autority zastávající segregaci velmi často argumentují tím, že romští rodiče i žáci preferují vzdělávání v segregovaných školách, jen zřídka se ale tyto autority ptají „Proč?“ a málokdy umí najít správnou odpověď: „Je to proto, že často jim není v našich školách – z různých důvodů – dobře.“

Renata, expertka: „No ale představte si to, že máte plnou třídu světlých dětí a vy jste jediný tmavý. Už jenom to je první značka a druhá značka je, že jste z [jméno vyloučené lokality]. To už jsou dvě značky. A přitom předtím, doma, jste vychovávaný v tom, že jste chytrý, šikovný, hezký. Najednou jdete do druhého světa, a tam Vám řeknou: ‚Jsi černá, ošklivá, hloupá.‘ To může to dítě vlastně úplně totálně zlomit.“

Je tak pravda, že v některých případech rodiče romských sociálně znevýhodněných žáků skutečně nechtějí své děti poslat do běžných škol, současně je ale potřeba jedním dechem dodat, že je to z důvodu, ze kterého by stejně jednal každý rodič – **nepovažují běžné školy za bezpečné** pro své děti. Toto potvrzuje celá řada studií, například Amnesty International (2015) zmiňuje případ žákyně osmé třídy, která v důsledku ostrakizace ze strany neromských spolužáků a absence podpory od učitelky raději přestoupila do „romské“ školy. Obdobně Moree (2019) popisuje případ žáka šesté třídy, jehož šikanu v běžné škole musela jeho matka řešit přestupem do školy segregované. Společné těmto případům je to, že si rodiče romských žáků uvědomují riziko nižší úrovně vzdělávání v segregované škole, i tak ale raději volí pro své dítě tuto školu, protože ji považují za bezpečnou a ví, že jejich dítě zde nebude vystaveno rasismu nebo šikaně ze strany ostatních žáků. Obdobně pak tyto rozdíly mezi atmosférou běžných a segregovaných škol popisují i někteří pedagogové.

²⁰ Viz kap. 2.5

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „... že při srovnání naší školy se [jméno běžné školy], postoj vůči Romům tady a tam se nedá srovnat. Tady se s nimi zachází prostě, jako s běžnou součástí školy... Kdežto na [jméno běžné školy] já jsem zažila vyloženě rasistické komentáře opravdu vážně myšlené od dětí, které prostě musely slyšet doma. Třeba v dějepise jsme se bavili a kluk, se kterým jsme měli dobrý vztah přes dějepis, protože měl rád dějepis, tak vlastně došel k tomu, že on by chtěl, aby v Čechách žili jen lidé, kteří mají českou krev. Tohle prostě pronesl. Otec byl opravdu vyholená hlava, skin, takže ten kluk šel vyloženě v jeho šlépějích a ještě dělal nějaký bojový sport. Podle třídní učitelky se účastnil i nějakých demonstrací pravičáků. Takže ten normálně říkal, že by chtěl svět prostě bez nějakých tmavých... Úplně mě z toho mrazí. Takže ten přístup je opravdu jiný, a já jsem v tomhle ráda, že jsem tady, v naší škole, kde máme Romů asi víc, než je jich běžně ve společnosti...“

Odmítnutí běžné školy kvůli riziku šikany může být ze strany rodičů romských žáků **i v rovině preventivní** – zpráva Amnesty International (2015) popisuje příklady maminek, které se rozhodly raději zapsat své děti rovnou do segregované školy, protože běžná škola v jejich lokalitě má pověst instituce, ve které romským dětem hrozí šikana. Takové jednání je ale velmi přirozené a logické – žádný rodič nechce vědomě učinit krok, který by mohl ohrozit jeho děti. A pokud by zápis dítěte do běžné školy znamenal pro dítě ohrožení, rodič raději volí školu segregovanou.

Renata, expertka: „*My jsme školili [označení pedagogických pracovníků], asi čtyřicet lidí. No to byla zábava. A když jsem jim říkala: ‚Prosím Vás, zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání‘. Nikdo. ‚A kdo dá svoje dítě do třídy, kde bude třicet romských dětí?‘ Zvedněte ruce. Taký nikdo. A říkám jim: ‚Ale strachy jsou fakt stejné. Romská maminka nemá jiný strach než česká maminka.‘ A to jsou ty věci, kdy si ti lidé začnou uvědomovat, že na tom něco je. Říkám: ‚Vy půjdete někam, kde nejste uznávaní?‘ Ne. ‚A proč tam mají chodit ti Romové?‘“*

Vedle rizika šikany pak studie Amnesty International (2015) uvádí ještě dva specifické důvody, proč rodiče romských sociálně znevýhodněných žáků někdy preferují segregované školy. Za prvé jde o **malou schopnost běžných škol individualizovat podporu žáka** – učitelé nemají dostatek času a někdy i vůle dovysvětlit žákům látku v případech, že výkladu nerozumí, žáci pak mohou snadněji zůstat pozadu s učivem a být špatně hodnoceni. Za druhé pak jde

o **vysoké finanční nároky**, které vůči rodičům žáků běžné školy uplatňují – zatímco v segregovaných školách se poplatky spojené se školou pohybují maximálně v řádu stovek korun ročně, v běžných školách jde řádově i o tisíce korun za rok; rodiče žáků ze sociálně vyloučených lokalit tedy někdy nezvládají vzdělávání svého dítěte v běžné škole i v rovině finanční.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „... jedna rodina se odstěhovala do [jméno města], měli tam i trvalé bydliště. Dali děti na místní školu, a za rok se nám vrátili nazpátek. A vrátili se k nám vlastně proto, protože my tady na jeden školní rok vybíráme tři sta padesát korun. My si nemůžeme dovolit vybírat víc, protože by nám to ty rodiny nezaplatily. Kdežto v [jméno města] jim tam nadiktovali, co všechno si mají přes prázdniny pořádit. Tak ta maminka přišla nazpátek, že to prostě neutáhnou, že není schopná to zaplatit. Takže ty nároky v [jméno města] jsou opravdu jiné.“

3.8 Atraktivita segregovaných škol

V situaci, kdy běžné mainstreamové školy odrazují rodiče romských sociálně znevýhodněných žáků nebezpečím šikany nebo velkými finančními nároky, segregované školy mají naopak řadu charakteristik, které z nich činí pro danou skupinu rodičů atraktivní volbu. Čada, Hůle a kol. (2019) v této souvislosti zmiňují jednak **faktor známého prostředí** – v některých případech rodiče sami absolvovali tutéž segregovanou školu – a jednak **nadstandardní nabídku služeb** například formou přípravných ročníků nebo prostřednictvím činnosti asistentů pedagoga. Segregované školy jsou tak v některých případech schopné nabídnout sociálně znevýhodněným romským žákům i ty služby podpory, které těmto žákům běžné školy nenabízejí.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „Já si myslím, že tahle naše škola je velmi na místě, i když jsme trnem v oku místním některým politikům v současné době, protože jsou s tím zvýšené náklady a více starostí. Ale myslím si, že ta škola poskytuje našim dětem velký nadstandard, který by v běžné škole ti, kteří to potřebují, bohužel by asi neměli.“

Paradoxním činitelem v historickém vývoji některých segregovaných škol je jejich vlastní, pozitivně míněná aktivita, která v nezamýšleném důsledku potvrzuje jejich statut segregované školy – studie Veřejného ochránce práv (2018)

dokládá, že některé školy, ve kterých se zvyšuje počet romských žáků, reagují na potřeby svých žáků, zavádějí inovativní metody výuky, posilují doučování, více se angažují i v sociální oblasti, a v důsledku toho pak postupně začínají být v lokalitě považované za specialisty na práci s žáky romskými, s žáky sociálně znevýhodněnými, event. s žáky s problémy v chování.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: *„Tady každý má nějaký svůj problém, a ví se, že tu není nikdo, kdo by byl úplně jako ideální. Často k nám přijdou děti i na zakázku [jméno města] nebo OSPODu, protože oni vědí, že když má dítě poruchu chování, tak že my je nějak prostě zvládneme, že jsme na to zvyklé, že se tady paní učitelka z toho nezhroutí, z nějakého záškoláka, nebo výtržníka. Takhle k nám přišel chlapec za trest z osmiletého gymnázia, do devátého ročníku, protože ho nikde jinde nechtěli, tak tady tu školu dochodil, a potom šel dál na střední školu.“*

Jakkoli segregace jako taková představuje jev ve školství jednoznačně nežádoucí, je potřeba zmínit, že díky nadstandardním aktivitám, kterými reaguje na potřeby sociálně znevýhodněných romských žáků nebo kterými se naopak snaží přilákat i děti z majority, může segregovaná škola nabízet žákům v určitých ohledech **vyšší standard** než školy běžné.

Pavel, expert: *„...ve městě, když je škola, která je jako majoritní, nebo nemá problémové děti, tak se vůbec nemusí snažit. Ty děti tam chodí, nejsou etnický odlišné, a škola nedělá prakticky nic navíc. A potom ta segregovaná škola, aby ty děti přitáhla, tak dělá mnohem víc aktivit, mají třeba i věci zdarma, výlety, různé pobyty. Připadají mi ty segregované školy leckdy mnohem aktivnější, příjemnější, i ti zaměstnanci škol tam víc bojují třeba s těmi výchovnými problémy, a berou to, že to k té práci patří.“*

Minimálně některé segregované školy jsou si zároveň vědomé potřeby udržet vyšší nabídku různých programů a služeb také proto, aby udržely určitou úroveň vzdělávání svých žáků.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: *„A to už je delší dobu, kdy k nám přišel člověk z jedné neziskovky, že tady máme prostě velkou koncentraci romských dětí a že ti Romové tady trpí, protože jsou moc opečovávaní, a že pak když jdou dál, tak že vlastně nejsou zvyklí se starat sami o sebe. Ale ono to takhle úplně*

není pravda. Protože většina těch dětí, hlavně z toho druhého stupně, by bez té podpory vůbec přestala chodit do školy. Oni sem opravdu chodí, protože té škole věří a protože tady máme pro ně ty programy, které máme.“

V důsledku pozitivního přístupu k sociálně znevýhodněným romským žákům a v důsledku nadstandardní nabídky služeb se pak škola stává **oblíbenou mezi romskými rodiči i mezi jejich dětmi**. I studie Veřejného ochránce práv (2018) konstatuje, že takovou školu si pak romští rodiče doporučují mezi sebou navzájem a že škola se mnohdy stává vyhledávanou i mezi romskými dětmi z širšího okolí. Romské rodiny přijímají školu za svou a statut segregované školy se i nadále posiluje.

Renata, expertka: *„Proto říkám, je to hodně o vztazích. To, co vlastně Češi tolik nemají, tak to je pro Romy strašně důležité. To jsou ty vztahové interakce: ‚To je přeci jenom naše paní ředitelka, ona je někdy protivná, ale dobrý. S ní se domluvíme.‘ A nedej Bůh, aby jim někdo napadl paní ředitelku z [označení vyloučené lokality], tak ti domácí by mu prostě dali na čumák. Protože to je jejich paní ředitelka.“*

3.9 Východiska pro budoucí praxi

Samotná znalost komplexů důvodů a příčin vzniku segregace ve vzdělávání naznačuje i možná východiska, potřebná opatření pro budoucí řešení a prevenci segregace – a to jak na úrovni jednotlivých škol, tak i na úrovni větších regionálních celků, resp. celého státu, v horizontu střednědobém i dlouhodobém.

Pro odstranění příčin segregace je evidentní potřeba posílit zodpovědnost měst a státu za vyvážené nastavování spádových oblastí škol. Obecní a městské úřady musí nést odpovědnost za to, že spádové oblasti budou nastavovány a v průběhu času proměňovány tak, aby podporovaly heterogenitu školních kolektivů a zároveň zajišťovaly žákům škol právo na kvalitní vzdělání v místě bydliště.

Mainstreamové základní školy musí posilovat své pro-inkluzivní strategie a především musí zajistit všem (!) žákům, a tedy i žákům romským, bezpečné a přátelské prostředí. Zároveň je potřeba, aby se tyto běžné školy inspirovaly z příkladů dobré praxe segregovaných škol a v dostatečné míře vytvořily podpurné mechanismy pro vzdělávání romských žáků.

V dlouhodobé perspektivě je pak nezbytné odstraňovat předsudky u pedagogů, a to jak v rámci pregraduálního studia, tak i v rámci kurzů dalšího vzdělává-

ní pedagogických pracovníků – má-li škola vychovávat žáky pro demokratickou společnost, nemůže být spojena s jakýmkoli formami diskriminace, a proto je nutné, aby ani učitelé nepřistupovali ke vzdělávání s předsudky nebo etnicky orientovanými antipatiemi. Současně je pak potřebné odstraňovat předsudky i u veřejnosti, z pozice školy například prostřednictvím skutečně smysluplné realizace multikulturní výchovy nebo pomocí vytváření prostoru pro setkávání romských a neromských rodičů žáků.

„Dobrý den! Jmenuju se Leontýna Žigová a chodím do čtvrté třídy. Je mi deset let. Chtěla bych vám napsat, jak moc ráda chodím do školy. Chodím do čtvrté třídy. Mám tam hodně kamarádů. Učí mě hodný učitel. Mám ho ráda. O přestávce s námi mluví, dělá legraci, poslouchá s námi romské písničky a tancuje. Je to moc hodný člověk. Všichni učitelé jsou hodní. O naší škole všichni říkají, že je cikánská a pomlouvají ji. Ale já na ni nedopustím, neřeknu špatné slovo. Ředitel se pro nás snaží udělat maximum. Měli jsme už hodně akcí. To všechno zařídil on. Je to moc hodný ředitel.“

Leontýna Žigová, žákyně 4. ročníku ZŠ
Sborník Romano Suno, 2018, str. 67

„Jmenuju se Marie Kraková a je mi deset let. Chodím do třetí třídy na Masarykovu školu, co se o ní říká, že je romská. Češi kvůli nám, Romům, nechtějí sem na školu dávat svoje děti. Nestydím se za to, že jsem Romka! Jsem na to, že jsem Romka, hrdá. Máme svůj romský jazyk, kterým se mezi sebou domluvíme, svoje tradice, kulturu a romské jídlo.“

Marie Kraková, žákyně 3. ročníku ZŠ
Sborník Romano Suno, 2018, str. 45

Specifika segregovaných škol

4.1 „Speciální“ charakter školy

Segregované školy s výrazným početním zastoupením romských žáků mají řadu typických rysů a specifík – jedním z nich je jejich schopnost přitahovat v menší míře i další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž se postupně posiluje „speciální“ charakter školy. Studie Veřejného ochránce práv (2018) v daném kontextu dokládá, že souhra malé vstřícnosti majoritních škol vůči žákům s různými druhy postižení/znevýhodnění a nadstandardní nabídky podpůrných služeb pro tyto žáky ve školách segregovaných vede k tomu, že segregované školy získávají pověst institucí specializovaných na všechny možné skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obdobně zkušenosti pracovníků vládní Agentury pro sociální začleňování, které popisují Čada, Hůle a kol. (2019), zmiňují trend, ve kterém se segregované školy stávají „odkladišti“ pro žáky, kteří by „zdržovali výuku“ ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Kromě romských žáků je možné v segregovaných školách najít větší zastoupení **žáků se sociálním znevýhodněním**, i etnicky českých, žijících na ubytovnách nebo umístěných v různých zařízeních ústavní výchovy, v náhradní rodinné péči.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „...asi je tu takových dětí vyšší počet, protože na jiné škole by se takové dítě našlo třeba jedno nebo tak. A jsou tu třeba děti, které bydlí na ubytovnách mnohdy. Je tady vlastně i poměrně velké zastoupení, řekla bych i víc než patnáct procent, dětí, které žijí v náhradní rodinné péči. A to jak děti v dětských domovech, tak děti u pěstounů, tak děti adoptované. A vlastně i děti, které jsou třeba na přechodnou dobu v [jméno zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc].“

Další skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou v segregovaných školách často zastoupení v počtech větších než ve školách běžných, představují **žáci-cizinci**. I těmto žákům vyhovuje více individualizovaný přístup k výuce, navíc jejich rodiče nejsou tolik zatíženi předsudky vůči Romům.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: „...my tady máme hodně dětí cizinců. Asi nás vyhledávají. Protože tyhle děti mají také selhání v těch běžných ško-

lách. Hlavně ty děti ruské a ukrajinské. To je i tou kulturou. Myslím si, že tady k těm našim dětem mnohem víc přilnou než v těch běžných školách, kde je to jiné. A tady se aklimatizují docela dobře. Já sama vidím, jak ty děti jsou úplně v pohodě. Máme takovou hodně multikulti školu.“

Pro některé segregované školy představují cizinci vítanou žákovskou skupinu, mimo jiné také proto, že mnozí jsou z rodiny motivovaní k dosahování úspěchů ve vzdělávání a svým přístupem pozitivně ovlivňují celkovou motivaci celého třídního kolektivu.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Potom taky část žáků tvoří cizinci, a ne úplně malou, deset až patnáct procent z celé školy... a je to fajn. Já bych teda nerada, abychom sklouzli k tolika cizincům, ale ty děti se vzájemně inspirují. Děti z ciziny nemají předsudky vůči romským dětem a jsou poměrně hodně motivované, často jsou motivované ještě víc než ta majoritní část naší společnosti, a tak oni bývají takovými těmi tahouny, pozitivními vzory, které vlastně i ostatní děti obdivují.“

Kromě dětí jinak sociálně znevýhodněných může být pro segregované školy specifické i větší zastoupení **dětí z migrujících rodin**, děti z rodin, které se častěji stěhují a v důsledku toho i častěji mění školu.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „...je tu hodně rodin, které mají vůbec problémy se svými existencionálními otázkami, existenčními, profesními. Část rodičů je ve výkonu trestu, hodně procent dětí tady nemá vůbec vlastní rodiče a žije v nějaké formě náhradní péče, buď u prarodičů, tet, příbuzných nebo v nějakém zařízení. A také je to škola, která poskytuje vzdělání dětem, které jsou, říkám tomu, bezprizorní nebo někde prostě na pochodu. Není to přímo, že by to bylo kočovnictví, to jsem tady nezaznamenala, ale je to o tom, že hodně rodin migruje. Na Slovensko, ze Slovenska, do Anglie, Německa, už tu máme i ze Švýcarska rodinu, a klasické školy nejsou podle mě připraveny je přijmout, a hlavně je přijmout rychle.“

Menší kolektivy, více individualizovaná výuka a přítomnost speciálních pedagogů do segregovaných škol přivádí také vyšší množství **žáků s problémy v chování**. Zejména v případech, kdy tito žáci už navštěvovali jinou základní školu, kde se potýkali s důsledky svého náročného chování, jsou rodiče těchto žáků rádi za to, že se dítě podařilo umístit do školy vstřícné a podporující.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Ale máme i poměrně dost dětí třeba z [jméno městské části]. Ale to celkově, to jak romských, tak neromských. Ono, to začíná tím, že [jméno městské části] nemá přípravnou třídu. Takže někdy to je tak, že vlastně ty děti sem začnou chodit do přípravné třídy, a pak tu zůstanou. No, máme asi čtyři nebo pět dětí z [jméno obce], z [jméno obce], z tohoto směru. A ty přivádí problematické chování. Ti hledají nějakou školu, kde je třeba menší kolektiv, kde mají speciálního pedagoga a tak dále. A většinou už ty děti mají za sebou nějaký problém, takže těm rodičům pak vlastně nevadí to, co vadí té většině. Že jsou tady romské děti.“

Ze stejných důvodů jako u žáků s poruchami chování některé segregované školy přitahují i větší množství žáků **s poruchami pozornosti, s logopedickými vadami, s poruchami učení, s autismem**. Vzhledem k vysokému počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tak segregovaná škola stává svého druhu speciální školou, s dominantním zastoupením sociálně znevýhodněných romských žáků, ale současně i s větším zastoupením jiných žakovských skupin s různými druhy zdravotního postižení.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: „A vlastně my bereme všechny děti. Ve své podstatě se tady hlásí děti, které mají selhání ve škole. Buď jsou to děti s ADHD, ADD nebo možná s těmi poruchami chování, děti, které asi prošly v dětství nerovnoměrným vývojem, možná jsou to hodně děti nedonošené, i když my to vlastně nevíme, ale tyhle ty věci se hodně ukazují u logopedie, mají nějaké specifické problémy v řeči, pak jsou tady hodně děti s poruchami učení a chování. Pak děti s autismem. My bereme vlastně všechny děti, když to jde.“

Výjimečně, pokud se v ročníku objeví větší počet žáků se zdravotním postižením, sahají některé segregované školy k možnosti zřízení **speciálních tříd**. U takových tříd je pak důležitá jejich prostupnost s běžnými třídami, event. jejich spojování s běžnými třídami alespoň na některé vyučovací hodiny.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Máme speciální třídy přímo pro děti s lehkým mentálním postižením, ty jsou tři... ale to neznamená, že nějaké dítě s tím lehkým mentálním postižením není i v běžné třídě. Je to dané tím, v jaké třídě se to dítě vyskytuje, a podle počtu těch dětí to řešíme. Pakliže je v tom ročníku jedno to dítě, tak je integrované. Pakliže se jich objeví pět, šest v jednom nebo ve dvou ročnících, které můžeme dát dohromady, tak v tom případě uděláme samostatnou speciální třídu. Takže to záleží podle provozní potřeby.“

V celkovém pohledu na charakter segregovaných škol a jejich žákovské složení je evidentní zvláštní paradox: Na jedné straně je inkluzivní profilace pro segregované školy nezbytná, což vyhovuje i aktuálním oficiálním trendům ve školství, na druhé straně může být ale snaha o prosazování pro-inkluzivních opatření pro segregované školy v jistém ohledu přitěžujícím faktorem, který dále prohlubuje jejich statut „ne-běžných“ škol.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: „A tenkrát nám opravdu ty počty žáků začaly jít hrozně dolů, a dostali jsme se do výjimky z počtu žáků, a začali jsme se profilovat jako inkluzivní škola. Což ve finále nevím, jestli bylo dobře, ale stalo se nám to. My tenkrát, když ještě inkluze vůbec jako nefungovala tak, jak teď funguje, tak my jsme byli jednou z prvních pilotních škol, které se do té inkluze zapojily. Stalo se nám to, protože jsme nabrali děti a věnovali se dětem se špatným sociálním zázemím, i romským dětem, a ostatní rodiče sem prostě přestali ty své děti dávat. A naopak z ostatních místních škol se k nám dostávají děti, které mají jinde vzdělávací nebo výchovné problémy. Tak vy jste vyprofilovaná škola, která prostě je profi v inkluzivním vzdělávání, takže my Vám tam ty děti prostě pošleme.“

4.2 Kulturně podmíněná specifika

Důležitým motivem ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků jsou **kulturní bariéry** vznikající mezi školou a rodinným prostředím žáků. Obecně pro většinu mainstreamových škol platí, že jejich kultura kopíruje kulturu majority, školy i učitelé jsou tak připraveni na vzdělávání sociálně dobře situovaných etnicky českých žáků. Ve chvíli, kdy do takového vzdělávacího prostředí přichází dítě ze sociálně znevýhodněné romské rodiny, naráží mnohdy na řadu překážek, které vznikají jako důsledek rozdílu mezi tím, co dítě doma učili rodiče, a tím, co je od něj očekáváno ve škole.

Renata, expertka: „Ale je tam spousta překážek, které ty děti čekají v momentě, kdy opustí ten první svět [pozn. svět rodiny a sociálně vyloučené lokality]. Oni si v tom svém prostředí vedou všichni dobře, protože oni reagují na to prostředí, jaké je, jaké jsou tam systémy fungování, a ve své podstatě si vedou velice dobře. A ten druhý svět [pozn. svět školy] je strašně drsný pro ně, oni na něj nejsou vybavení.“

Různí autoři z řad romistů nebo samotných romských pedagogů popisují něk-

terá významná specifika romské kultury, specifika, která mohou být patrná i v každodenním životě školy. Například Hübschmannová (1993) zmiňuje, že v romských rodinách se – ve srovnání s rodinami etnicky českými – daleko méně děkuje a prosí, protože pohostinnost a vzájemné sdílení se považuje za samozřejmé. Kaleja (2011) dodává, že Romové, zvyklí trávit celé dny pospolu, se také daleko méně zdraví, při odchodu se neloučí a při setkání zahajují komunikaci jinými frázemi než pozdravem. Specifikem segregovaných škol pak může být jejich větší připravenost na takovéto kulturní odlišnosti v rodinách romských žáků – učitelé vzdělávající větší množství romských žáků o těchto odlišnostech vědí a počítají s nimi.

Za zmínku v této souvislosti stojí i tradovaný mýtus o tom, že Romové mají kulturně zakotvený jen malý vztah k formálnímu vzdělávání – tento předpoklad ale řada pramenů poměrně jednoznačně vyvrací. Např. Pape (2007) v této souvislosti uvádí, že Romové si naopak vždy vážili vzdělání a byli pyšní na své příbuzenské vazby nebo kontakty se vzdělanými lidmi. Kaleja (2011, s. 102) se touto otázkou zabýval dokonce i v rámci svého výzkumného šetření mezi téměř dvěma stovkami rodičů romských sociálně znevýhodněných žáků: Na otázku „Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?“ v jeho šetření 37,7 % romských rodičů uvedlo, že „To si myslí jen Gádžové a není tomu tak“, tedy onen tradovaný předpoklad popřeli jako nepravdivý; dalších 23 % romských rodičů sice daný předpoklad potvrdilo, ale odůvodnilo ho existující diskriminací na pracovním trhu, když odpověděli „Protože i když je Rom vzdělaný, nemůže najít práci.“

Mezi kulturně podmíněná specifika patří i **jazykové bariéry**, se kterými se školy a učitelé ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků setkávají. Bořkovicová (2019) v tomto kontextu zmiňuje, že u romských žáků část bariér vzniká v důsledku užívání romského etnolektu češtiny, tedy určitě varianty češtiny s výrazným zastoupením vlivů původního romského jazyka, ale že další bariéry vznikají také v důsledku života v sociálně znevýhodněném prostředí. Některé jazykové bariéry romských žáků jsou o to zásadnější, že jejich charakter a příčina vzniku nemusí být učitelům na první pohled a poslech zřejmé.

Renata, expertka: „...to říkám pedagogům, zkuste se podívat do sešitu romských dětí, když máte čárky, háčky. Určitě tam dělají chyby, čárky a háčky oni nevidí. A to z toho důvodu, že v tom romském jazyce to tak není, a Vy mu napíšete červeně ‚oprav‘, on to opraví jako opička, ale vůbec neví, proč to opravil, a on Vám znova tu chybu udělá. Takže Vy, už když děti slabikují, musíte dávat pozor, aby otevíraly pusy, protože pro ně je to úplně nové. A to jsou přesně ty postupy,

které asi bude vědět speciální pedagog, když je to dítě diagnostikované a má nějakou poruchu. Ale nenapadne ho, že to romské dítě má obdobný problém, ne že by měl nějakou poruchu, ale že byl odtržen od těch jazykových struktur. A je potřeba, aby celá ta oblast pedagogiky to začala takto pojímat, protože všem je to jasné, když je to dítě s odlišným mateřským jazykem, cizinec, ale ty romské děti pořádně nikam nezařadí, řeknou ‚oni nejsou prostě cizinci, oni se tady narodily‘, ale nikdo nebere v potaz, že když jste v tom uzavřeném prostředí, tak Vám tam ty informace nedojdou. Tam totiž nedochází ke zdravé interakci s dalšími dětmi.“

Mezi znaky romštiny, které mohou ovlivňovat jazykový projev romských školáků, uvádí Šotolová (2011) například absenci neutra – rozlišení pouze rodu mužského a ženského, chybějící předložku „s, se“ v sedmém pádu, charakteristický přízvuk a intonaci, vícevýznamovost a možnou záměnu českých ekvivalentů u některých romských sloves ad. Za pozornost zde stojí, že jazykové bariéry vyplývající z odlišností mezi romštinou a češtinou se mohou obdobně vyskytovat jak u žáků, kteří mluví romsky, tak i u romských dětí, které už romsky neumí: Hübschmannová (1993) v této souvislosti zmiňuje vlastní výzkum ze sedmdesátých let, ve kterém při srovnání jazykové vybavenosti romských žáků ze tří různých lokalit v ČR zjistila, že romské děti, které už romsky neuměly, se v češtině dopouštěly stejných chyb jako romské děti, pro které byla romština prvním jazykem. Neznalost romštiny tak rozhodně nemusí automaticky znamenat znalost češtiny, některé romské děti zůstávají na cestě mezi oběma těmito jazyky a výsledkem je pak používání etnolektu.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: „...ta znalost romského jazyka se tam už ztrácí. Děti znají určitě některá slovíčka a fráze, které používají, ale jinak všichni využívají etnolekt. Ale je tam slyšet ten přízvuk.“

Zdůraznit je potřeba také to, že bariéry v užívání jazyka u žáků segregovaných škol z části vznikají v důsledku odlišností romské kultury, z části ale vznikají také pod vlivem kultury „sociálního vyloučení“. Už Hübschmannová (1993) zmiňuje vliv sociolektu, tedy jazyka, kterým mluví jedna konkrétní sociální vrstva společnosti a který odpovídá životnímu kontextu a potřebám této vrstvy. Jazyková vybavenost dětí ze sociálně vyloučených lokalit pak odpovídá jejich životnímu zázemí a logicky obsahuje jen takové výrazy a slovní spojení, které mají v životě sociálně vyloučené lokality své uplatnění. Důležitost uvědomění si této skutečnosti v pedagogické praxi ilustruje například Kaleja (2011, str. 26),

když popisuje příklad, ve kterém učitel čtvrtého ročníku celou vyučovací hodinu mluvil o přínosu Karla IV. pro společnost, načez se na konci vyučování zeptal žáků, co znamená slovo přínos, a „mnozí odpověděli: sníh, zima, vítr. Nikdo slovo ‚přínos‘ neznal.“

Renata, expertka: „...protože ta slovní zásoba se nerozšiřuje jenom tím, že paní učitelka mluví, ale je podmíněná tím, aby to dítě mělo zkušenost s tím slovem a pochopilo jeho obsah. Takže když jste v prostředí, kde nerostou pampelišky, a zadám Vám, abyste namaloval pampelišku, tak ji pravděpodobně nenamalujete, namalujete všechno možné, ale ne tu pampelišku. Protože jste ji neviděl. Slovní zásoba je spojena i s naším okem, pojmenováváme to, co vidíme a co si můžeme osahat. A ta slovní zásoba se nemůže rozšiřovat, tím jak je to prostředí uzavřené a nedojdou tam ty struktury, a když dojdou, tak ale nedojdou celistvě. A to dítě s těmi pojmy nemá zkušenosti, a pak s nimi nemůže pracovat, a nemůže úplně pochopit zadání. Ono vlastně odhaduje.“

4.3 Sociálně podmíněná specifika

Výraznou roli ve vzdělávání žáků segregovaných škol hrají také sociálně podmíněná specifika. Jak už bylo podrobněji popsáno v předchozích kapitolách, řada žáků pochází ze sociálně vyloučených lokalit²¹, z různých ubytoven a dalších výrazně sub-standardních forem bydlení, což se nutně musí projevit i v jejich vzdělávání. Školy, žáci i učitelé zde pociťují dlouhodobou neschopnost státu řešit sociální problémy těch nejvíce ohrožených částí společnosti.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „A kdo by mohl spolupracovat víc, ale nedělá to, tak to je stát. Stát, kde mám pocit, že ten obchod s chudobou bují, a týká se to i našich žáků. A já tady mám třeba maminku, která má pět dětí a bydlí na ubytovně. A ty příplatky na bydlení, ten příspěvek, získává asi ve výši patnáct tisíc korun. To zaplatí za tu jednu plesnivou místnost, za sebe a tři děti, a další dvě děti musí mít po příbuzných. A má miminko, a nemůže si ani vyprat, nesmí tam mít vlastní pračku. Za jedno praní platí šedesát korun. Já jsem si chtěla ty majitele najít a chtěla jsem je nahlásit, ale oni nejsou ani na webu, jsou to takový nedohledatelný podvodý. A když pak tady máte tu rodinu a vidíte to miminko, ze kterého vyroste to dítě, které chodí do první do druhé třídy, tak to si myslím, že jsou prostě chyby, které by se určitě řešit daly. A mám pocit,

²¹ Podrobněji viz kap. 1.1, 3.1 a 3.2

že tam uteče mnohem víc peněz, než by ta rodina ve finále spotřebovala a než kolik by jí stačilo k žití, k tomu, aby fungovala. Říkám patnáct tisíc, za to by mohli mít byt. Kdyby existovalo třeba víc sociálních bytů, tak i deset tisíc by pro tu rodinu stačilo a mohli by být všichni pohromadě.“

Žáci, kteří přicházejí do segregovaných škol ze sociálně vyloučených lokalit, jsou v mnoha případech zatíženi celou řadou obtížných životních okolností. Jednou z nich je například **vysoká nezaměstnanost rodičů** – podle Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR od společností GAC (2015) je asi 80 až 85 % dospělých obyvatel těchto lokalit nezaměstnaných. Žákům z lokalit tak chybí potřebné pracovní vzory, se kterými by se mohli identifikovat. Podle Sedláčkové (2007) jsou ve vzdělávání dětí z vyloučených lokalit patrné také důsledky **chudoby**, která limituje jak účast žáků na školních akcích, tak i přístup žáků k pomůckám nebo ke školnímu stravování, a znatelné jsou také **omezené možnosti domácí přípravy** v prostředí, ve kterém dítě nemá klid ani soukromí na vypracovávání domácích úkolů.

Linda, expert: „No byla jsem se do většiny z těch ubytoven podívat. Vždycky jsem se domluvila s nějakým slušnějším rodičem a nechala jsem se pozvat. A ten standard je dost tristní. Většinou je šest, sedm lidí v jedné místnosti. Sociálky na chodbách, totéž vlastně nějaká kuchyňka. Pračku, když si zaplatí, tak si mohou vyprat. A v těch místnostech mají kolikrát jen ty postele, nic víc. Možná skříňku. Takže právě vím, že v těch domácnostech ty děti nemají šanci se nějakým způsobem učit nebo něco dělat. Také většina těch dětí na té ubytovně se tam chodí vysloveně vyspat a většinou nám běhají teď hodně po centru. Uprostřed města je velký obchodák, něco jako v Praze Palladium, mají tam zadarmo všechno. Takže ty děti tam sedí a jsou v teple tam. Na těch ubytovnách nemají kolikrát teplo a nic.“

Pochopení pro celkovou situaci dětí ze sociálně vyloučených lokalit mohou někdy učitelům komplikovat některé zvyky, které zdánlivě jakoby popíraly například závažnost chudoby rodin v sociálním vyloučení. Kaleja (2011) v této souvislosti například zmiňuje zvyk romských sociálně znevýhodněných žáků v období následujícím po výplatě sociálních dávek nosit poměrně honosné a vždy kupované svačiny, ke kterým se jejich majitelé navíc mnohdy nechovají příliš šetrně. Obdobné příklady ale vyplývají z určité tradice a z vnímání jídla jako významné životní hodnoty, ale chudobu, která zasahuje do života těchto žáků, nijak nepopírají, ani nezpochybňují.

Celkově nevyhovující situace v oblasti bydlení v sociálně vyloučených lokalitách může přispívat také ke **zdravotním problémům**, které se u žáků z těchto lokalit častěji objevují. Například Sedláčková (2007) poukazuje na špatné hygienické podmínky na ubytovnách, které jsou spojené se zvýšeným výskytem vši. Zdravotně-hygienické problémy, jako jsou vši nebo štěnice, nejen že samy o sobě komplikují život rodinám ze sociálně vyloučených lokalit, ale i sekundárně přispívají ke zvýšeným absencím těchto žáků ve škole.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: *„Dneska přišla na vyšetření k naší paní psycholožce holčička z první třídy, a až tady potud byla od štěnic pokousaná, my jsme nevěděli vůbec, co jako dělat. Jak jí pomoci.“*

Dalším specifickým problémem spojeným s celkovou sociální situací znevýhodněných romských žáků je jejich poměrně vysoká migrace mezi školami. Čada, Hůle a kol. (2019) uvádějí, že v některých školách, zejména v Ústeckém kraji, ředitelé uvádějí v průběhu roku přihlášení a odhlášení u téměř čtvrtiny z celkového počtu žáků školy. Na migraci romských rodin do Anglie a následné problémy žáků, kteří po návratu musí dohánět učivo zejména v českém jazyce, upozorňuje i Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2019). S migrací žáků mají školy problémy i v oblasti zajišťování pomůcek a při celkové organizaci tříd.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: *„My třeba máme v průměru třeba kolem sta i více přijetí žáků za ten kalendářní rok, a ve výsledku je to třeba jen dvacet dětí navíc. Protože některé jiné zase odejdou, buď je dohání sociálka nebo policie, nebo se rozhodnou, že zrovna pojedou do Anglie, nebo jedou na Slovensko na víkend a už tam zůstanou.“*

Zuzana, zástupkyně ředitelky ZŠ Dubová: *„Oni se třeba odpoledne rozhodnou a večer odjíždí. A ti slušnější nám tedy vrátí učebnice při té příležitosti. Anebo teda teď hodně ruší ubytovny v [jméno města]. Takže i s tím to potom souvisí, že ty děti třeba jdou pryč.“*

Migrace žáků mezi školami přináší problémy i s ohledem na odlišnosti školních vzdělávacích programů – uvnitř jednotlivých stupňů a období se může mezi jednotlivými školami lišit učivo i použité metodiky. A zejména u žáků, kteří mají doma minimální nebo žádnou podporu, znamenají vznikající mezery vážnou bariéru ve vzdělávání.

Pavel, expert: „...a potom, co vadí ještě víc, tak to je fluktuace dětí. Některé školy se nazývaly dokonce průtokovým ohříváčem dětí, že vlastně nemají šanci na ně dlouhodobě působit, že vlastně se nevytvoří zdravý kolektiv ve škole, že prakticky v každé třídě je jedna třetina jako nových žáků. Což pro vzdělání dobře není. I přesto, že máme stejné RVP, tak ŠVP jsou různá. A třeba výuka matematiky může být obrovský problém, protože jedna škola má matematiku podle Hejného a druhá škola ne, a pak vlastně ty děti mají látku, kterou se třeba nikdy předtím neučili. To je taky docela zajímavý fenomén, protože třeba ty segregované školy v [jméno města] říkají, že nemají problém s romskými dětmi, pokud je mají od první třídy do deváté třídy. A pokud tedy chodí do školy. Tak s těmi problém vůbec nemají, jsou schopné jít na učňák, je u nich vidět to jejich cílené působení. Ale pokud se stane, že třeba to dítě dostanou v šestce, pětce, tak ho prostě už nedokážou ‚srovnat‘ k tomu, aby ho vedlo vzdělání dál.“

Ve srovnání s běžnými základními školami hlavního vzdělávacího proudu jsou pro segregované školy typické také **vyšší absence žáků** na vyučování. Jak uvádějí např. Němec a kol. (2019a), někteří rodiče sociálně znevýhodněných romských žáků kladou menší důraz na školní docházku svých dětí, žáky omlouvají z vyučování nebo i nechávají doma bez omluvy. Vysoké statistiky počtu omluvených a neomluvených hodin, které některé segregované školy uvádějí ve svých výročních zprávách, ale mohou být také výrazně zkresleny extrémními absencemi několika málo žáků – tedy nemusí nutně reprezentovat zvýšené absence celých žákovských kolektivů.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „...to je přesně tak, že se to průměruje. A my, kdybychom vyloučili ze třídy dva žáky, kteří dlouhodobě chybí, tak bychom byli v jiných číslech. Jsou tu i žáci, kteří za půl roku chyběli třeba jen dva dny, ale je to spíše o rodinách a jejich sociálním postavení. Jsou tu i rodiny, kterým nevadí, že jejich dítě nechodí do školy. Jako máme nějaké prostředky, dostanou trojku z chování, napomenutí, ředitelskou důtku atd. Hlásíme to, vyvoláme tu případovou konferenci, oni jim pohrozí něčím, tak to dítě zase týden chodí, a pak třeba zase ne.“

Důvody zvýšených absencí mohou být poměrně rozmanité. Vedle obecně menší motivovanosti pro školní docházku může hrát roli i zvýšená migrace – rodiny odjíždějí na čas do zahraničí, neoznámí svůj odjezd škole a neúčast dítěte na vyučování je proto zahrnuta do hodin absence. Gabal a Čada (2010) dále poukazují i na zvýšenou nemocnost vyplývající z nevyhovujících životních

podmínek ve vyloučených lokalitách a na snahu zejména druhostupňových žáků vyhnout se vyučování, které pro ně není ničím atraktivní.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Máme vysoký počet absencí, ano. Víte ale ono je to dané i počtem dětí, které odejdou třeba na čtyři měsíce do Kanady nebo do Anglie, a my jim musíme psát, že mají absenci. To se v tom promítá. Ale mají absence, samozřejmě, vyšší než běžné děti. Je to boj. Hodně spolupracujeme jednak tady s naším poradenským pracovištěm, ale i s OSPODEM, když už je to kritičtější situace... Takže se to musí docela dost kontrolovat, snažíme se. A víte, omluvenky – tam prostě řekne dítě, že mu není dobře, že nejde do školy, a ve většině případů mu nikdo z rodičů neřekne: ‚prosím tě, koukej jít do té školy.‘ Ale upřímně, já vychovala tři děti, a kdybych jim řekla, že nemusejí jít do školy, tak by to bylo úplně stejné. Neměla jsem žádné dítě, které by ráno stálo a říkalo ‚maminko, já jdu do školy.‘“

Studie Veřejného ochránce práv (2018) dále zmiňuje také finanční bariéry – to, že rodina nemá na zaplacení školního obědu, že dítě nemůže vybavit adekvátní školní svačinou nebo že nemůže ochránit dítě před posměchem spolužáků kvůli otrhanému oblečení, mohou být také důvody, proč se rodiče rozhodnou nechat své dítě raději doma.

Pro školy jsou absence žáků složitým problémem také proto, že samotná škola má jen velmi limitované možnosti, jak absence řešit, a spolupráce s dalšími státními institucemi v této oblasti mnohdy nenese očekávané výsledky.

Zuzana, zástupkyně ředitelky ZŠ Dubová: „Absence řešíme tak, jak se má, nenecháváme to být. Když máme podezření na skryté záškoláctví, tak okamžitě vyzýváme rodiče do školy, pořádáme výchovné komise, prostě tak, jak to má být. Ale v tom my můžeme opravdu akorát upozornit rodiče, sepsat a podat hlášení, ale pak už je to zase na jiných orgánech, kde to kolikrát skončí na mrtvém bodě. A tak žák má přes pět set neomluvených hodin a rodiče v podstatě nebyli shledáni vinnými, protože oni vlastně chtěli, aby do té školy děti docházely. I třeba se to snažili nějak zajistit, ale...“

Jakkoli je sociální situace žáků komplikovaná, učitelé se ji mnohdy snaží brát v potaz – specifíkem mnoha segregovaných škol je také **zvýšená citlivost pedagogů pro dopady sociální situace žáků**. Poznatky z praxe ukazují, že zkušenosti s osudy žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit ovlivňují vnímání pedagogických pracovníků – např. Moree (2019) ve výsledcích svého

šetření uvádí, že ve srovnání s učiteli mainstreamových škol mají učitelé ze segregovaných škol pro znevýhodnění žáků daleko větší pochopení, snaží se vyjít těmto žákům více vstříc a jejich celkový postoj vůči obyvatelům vyloučených lokalit je znatelně smířlivější.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „Já jsem se byla podívat ve vyloučené lokalitě v [jméno ulice], s jedním pracovníkem v rodinách, a musím říct, že když pak třeba člověk vidí, z jakých podmínek ty děti jsou, že nemají doma židli, ani stůl, a my po nich chceme podepsat úkoly, tak jsem to taky trochu přehodnotila. A snažím se to i učitelům někdy říkat, že opravdu to mají těžký, a tady je jediný bezpečný prostředí, co mají.“

4.4 Výukové aspekty práce s žáky

V oblasti výuky je situace segregovaných škol specifická už od samotného počátku první třídy. Charakteristická je zde obecně **menší připravenost žáků na vstup do základního vzdělávání**. U romských sociálně znevýhodněných žáků může tato menší připravenost vznikat jako **důsledek odlišné výchovy dítěte v rodině** – například Pape (2007) popisuje, jak romské děti v rodině zažívají velkou míru svobody, vstávají a jdou spát, když chtějí, jí, když mají hlad, a také jak jsou od malička vedeny k tomu, že se o věci i názory dělí ve skupině. Takto vychované dítě pak nastupuje do školy, která je orientovaná na řád a individuální výkony, a pochopitelně naráží na bariéry, které se ve vzdělávání běžných majoritních žáků objevují méně anebo vůbec. K požadavkům školního prostředí, kde se dítě setkává s novými a dosud neznámými pravidly a požadavky, se pak na počátku základního vzdělávání přidává náročnost první třídy, kde si žák musí vybudovat ty nejdůležitější základy pozdějšího úspěchu ve vzdělávání.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „U nás si myslím, že je velký skok mezi školkou a první třídou, protože jsou tam velké nároky, co mají zvládnout na konci prvního ročníku. A bez toho, když nezvládnou prostě čtení po slabikách, a představu čísla do deseti, do dvaceti, tak se nepohnou dál, a už je to handicap pro další vzdělávání. A první třída je velmi náročná i pro průměrného prostě Čecha, Češku, natož pro děti, které nejsou připravené... A protože už se pohybují dlouho v tom školství, tak vidím, že ty nůžky se rozevírají. Dneska dvouleté děti běžně doma rodiče připravují, některé děti začínají číst doma, prostě maminky pro ně dělají, co můžou. Zatímco v těch našich rodinách shánějí bydlení, práci

a obživu, a nedostanou se k tomu. Takže tam je tak strašně velký rozdíl už při nástupu do té školy, v těch pěti nebo šesti letech, kdy už je bohužel často rozhodnuto.“

Menší připravenost romských sociálně znevýhodněných žáků na vstup do základního vzdělávání je bohužel do určité míry i následkem **nedostatků v systému předškolního vzdělávání**. V minulosti například Gabal a Čada (2010) poukazovali na nízké počty romských dětí navštěvujících mateřské školy a jiná předškolní zařízení. Změna v této oblasti byla očekávána od školního roku 2017/2018, ve kterém začala platit povinná roční docházka všech dětí do mateřských škol – všichni předškoláci se tak měli alespoň rok před nástupem do základní školy účastnit formálního vzdělávání a získat tak potřebnou přípravu na vstup do ZŠ. Zkušenosti z prvních let realizace tohoto povinného předškolního vzdělávání sice ukazují, že došlo k určitému nárůstu počtu romských sociálně znevýhodněných žáků registrovaných v mateřských školách, v některých vyloučených lokalitách ale stále platí, že mateřské školy o tyto děti nestojí, jejich registrace do MŠ je jen formální a ve skutečnosti dítě navštěvuje předškolní zařízení jen minimálně.

Linda, expert: „Měla by tam být ta povinná předškolní výchova. Jenže - ty romské děti často nejdou k řádnému zápisu a kapacita školky se naplní. V září se pak zjistí, že nám tam chybí pětileté děti romského původu, kteří nejsou zapsaní do předškolní výuky. Magistrát udělá ‚ty, ty, ty‘, pohrozí pětitisícovou pokutou, takže ten rodič buď zkusí sehnat doporučení do nultého ročníku, takže část jich skončí v nulcích, nebo se vezme člověk z neziskovky a jde s tím rodičem do školky, kde rodič oznámí, že bude mít dítě v individuálním vzdělávání. Školka, protože má plnou kapacitu, tak na to kývne, a nastaví přezkoušení za čtvrt nebo za půl roku. Tam se buď vůbec nedostaví, nebo se dostaví a zjistí se, že dítě neudělalo žádný pokrok, ale školka je stále plná kapacitně a nemůže to dítě přijmout, tedy se mu to individuální vzdělávání stejně nezruší. Takže vlk se nažral, koza zůstala celá... Je to opravdu takový začarovaný kruh, kde by měla být nějaká systémová změna. Dát třeba těm školkám seznamy těch povinných pětiletých a ať jim drží místo. Ale to je zase stejný, ta většina je tam nechce, že jo. Tak co by jim drželi místo.“

V důsledku horší předškolní přípravy i v důsledku menší podpory studia ze strany rodičů žáků je pro segregované školy typická také **potřeba větší individualizace výuky**. Řada romských, ale i neromských sociálně znevýhodněných

žáků vzdělávaných v segregovaných školách má speciální vzdělávací potřeby, kterým učitelé musí přizpůsobovat vlastní metody i formy výuky.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: *„Máme třídu o dvaceti dětech, a je tam, třeba dejme tomu deset dětí, kterým by klidně vyhovoval plán podpory, pět dětí IVP. A třeba jenom pět dětí, které třeba jsou v pořádku, normálně fungují v rámci celý rodiny... A na každé to dítě, bych si měla dělat zvlášť jako přípravu, že ano. Teď víme, že tenhle ten potřebuje krátit práci, tenhle má extra práci jinou, tenhle ten ještě pořád jede v rámci prvního ročníku, pořád doplňuje písmenka...“*

Ve srovnání se školami hlavního vzdělávacího proudu je pro segregované školy specifický také **nižší vzdělávací potenciál žáků**, jehož důvodem ale v řadě případů nejsou podprůměrné intelektové dovednosti žáka, naopak – mnohdy je intelektový potenciál žáků dobrý a rozhodující determinantou jsou sociálně znevýhodněné prostředí a nedostatek podpory rodičů. Zároveň je zde potřeba zdůraznit, že projevy tohoto předpokládaného nižšího potenciálu ve vzdělávací praxi představují do určité míry také důsledek segregace: Např. Messing (2017) poukazuje na malou motivovanost a nestudijní atmosféru tříd v segregovaných školách, ve kterých se i talentovanější žáci přizpůsobují místnímu průměru – a místní průměr je v celkovém hodnocení vzdělávacího systému vlastně výrazný podprůměr. I šikovnější a talentovanější žáci tak podávají raději špatné výkony, jen aby nevyčnívali.

Studie Amnesty International (2015) při analýze školních vzdělávacích programů sedmi segregovaných škol zjistila, že ve čtyřech případech se očekávaným horším výsledkům žáků školy přizpůsobily už i na úrovni kurikula a konkrétně v matematice snížily standardy výuky matematiky pod úroveň předepsanou Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. S nižším vzdělávacím potenciálem žáků tak některé segregované školy počítají jak ve výukové praxi, tak i na úrovni oficiální formulace vzdělávacích cílů.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: *„Jsou chvíle, kdy prostě bych nejraději hodila flintu do žita, protože vím, že to dál nepůjde. A teď máte takový pocit marnosti u těch dětí, jsou věci, jako je třeba přírodopis, přírodověda, vlastivěda, prostě tam je strop. Jejich nevýhodou jsou strašně špatný komunikační schopnosti, také neznají abstraktní pojmy, všechno se musí vysvětlovat. ... Anebo aby si pamatovaly krajský město, ve čtvrté třídě, no dejme tomu, ale*

pak různý řeky, a tohle všechno. Člověk sám se podívá do mapy, natož to chtít po nich. Takže vidím, že musím hodně to ŠVP uzpůsobovat, modifikovat.“

Významným způsobem ovlivňuje celkovou úroveň vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků v segregovaných školách také jejich **malá motivace k formálnímu vzdělávání**. Například Němec (2012) nebo Scanlon (2019) přesvědčivě dokládají, že mnozí rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají žádné aspirace na dosažené vzdělání jejich dětí a neumí své děti ke vzdělávání v adekvátní míře motivovat.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Ono je i trošku problém s tou motivací, oni si to všichni, kdo to prostředí neznají a nepracují s těmi dětmi, představují trošku jak Hurvínek válku. Ale my máme hrozný problém je motivovat, když oni Vám řeknou: ‚Rodiče nepracují, jsou na pracáku, já nic nechci dělat, já půjdu taky na pracák a budu brát podporu.‘ A to jim neustále vysvětlujeme, že tak to nejde a tak dále. Takže ono to není tak jednoduché, jak si někdo myslí.“

Malá podpora motivace ze strany rodiny v krátkodobém horizontu limituje vzdělávací příležitosti dětí, v dlouhodobém horizontu ale negativně ovlivňuje i celkový zájem dětí o vzdělávání. Žáci, kteří se na počátku školní docházky jeví jako nadějní, postupně ztrácejí zájem o školní výuku a jejich výsledky se pak úměrně tomu zhoršují. Přitom učitelé některých segregovaných škol uvádějí, že při nástupu do první třídy je u dětí znát zájem a někdy i specifické nadání.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „A naopak jako i z těchto romských dětí je tady spousta dětí šikovných, ale tady jde o to, že ta rodina je nepodpoří, neumožní jim to vzdělávání, to studium. Protože pro ně to fakt není vůbec důležité. Oni jim nedají jako peníze, když máme školní akci. Když máme nějakou školní akci, oni můžou jít poprvé v životě do divadla, tak ti rodiče jim nedají peníze nebo je nepustí, aby šly. Ale ty malé děti by rádi přišly, kdyby jim to rodina umožnila. A fakt jsou ze začátku některé šikovné, tam by se daly vybrat i děti, které by mohly mít i nadstandartní učivo v tom ročníku...“

Autoři některých dalších studií v této oblasti, např. Collins, Collins a Butt (2015), také doplňují, že v důsledku absence motivace ke vzdělávání a v důsledku chybějících aspirací na úspěchy ve formálním vzdělávání pak sociálně znevýhodnění žáci mnohdy kopírují životní trajektorie svých málo vzdělaných a sociálně

špatně situovaných rodičů. V rámci prevence transgeneračního přenosu nízké úrovně vzdělání je v praxi nutné pracovat se zájmem o vzdělávání u žáků, ale současně podporovat i **motivaci jejich rodičů** – pro získání motivovaného žáka je potřeba, aby měl dotyčný podporu nejen ze strany učitelů a školy, ale, alespoň v minimální míře, i ze strany rodiny.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: „*Já to vidím, třeba v té čtvrté třídě, když se děti ptám, čím by chtěly být. Já chci být automechanik, já chci tohle. Tak jim říkám: ‚Ale potřeba je chodit do školy. Protože všichni lidi, co byli automechaniky, chodili do školy.‘ Tak se nad tím zamýšlí, ale je to těžké v prostředí, kde to všem je jedno. Proto je tam potřeba ta práce s těmi rodiči. Že musíte motivovat i ty rodiče. Říkáte jim: ‚Oni chtějí být třeba automechanici, tak my jim to musíme umožnit, vždyť na to máte prostředky‘... Teď třeba jsme tady měli ve čtvrté třídě i rozhovor s maminkami romských dětí a říkali jsme jim prostě, že děti musí chodit do školy a ony musí zabezpečovat tu školní docházku. Přímou jsem jim říkala: ‚Tak přeci nechcete, aby ty děti se tady flákaly po ulicích, Vy se toho bojíte, tak pro to ale musíte Vy v první řadě něco udělat. Posílat je do té školy. Protože v sedmé, šesté třídě už Vás prostě neposlechnou.‘“*

Často zmiňovaným specifickým znakem segregovaných škol je také **menší úspěšnost absolventů v dalším studiu**. Například Čada, Hůle a kol. (2019) uvádějí nelichotivě vyznívající srovnání s absolventy škol hlavního vzdělávacího proudu: Zatímco z běžných nesegregovaných škol odchází více než dvě třetiny žáků studovat obory s maturitou, jen necelá třetina směřuje na obory s výučním listem a jen asi jeden absolvent ze sta jde na obor s výstupem nižším než vyučení, ze segregovaných škol odchází na obor s maturitou jen méně než třetina absolventů, asi třicet procent žáků jde studovat obory s výučním listem, zhruba každý desátý pokračuje po základní škole v oboru s výstupem nižším než vyučení a téměř třicet procent absolventů po odchodu ze základní školy nepokračuje ve studiu vůbec. Navíc, v poslední uvedené skupině žáků, kteří po odchodu ze segregované školy nepokračují v dalším studiu, jsou v nezanedbatelném množství zastoupeni žáci, kteří končí základní školu v sedmém nebo osmém ročníku, a tedy nemají ukončené ani základní vzdělání – Amnesty International (2015) v tomto kontextu poukazovala na příklad segregované školy, kde žáci končící devítiletou školní docházku v nižším než devátém ročníku běžně tvořili třetinu ze všech absolventů školy.

V oblasti výběru středních škol pro absolventy je situace segregovaných škol složitá – na jednu stranu se od nich očekává, že budou žáky devátých

ročníků směřovat do škol s nejvyšším možným studijním potenciálem, na druhou stranu je ale nutné, aby pomáhaly absolventům identifikovat takové střední školy, které pro ně budou zvladatelné a ve kterých budou mít možnost úspěšně vystudovat.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Protože se nám stává, že když je některý žák opravdu chytrý, tak se mu strašně věnujeme, protože z toho máme hroznou radost, takhle v jednom ročníku bývá tak jedno dítě na gympl a dvě děti, které jdou někam na obor s maturitou. A nebudeme si nic namlouvat, zbytek jde na učňák. Ale většinou nám na těch učňácích vydrží, ale zase - my máme vybrané ty učňáky, kde vydrží. To se některým neziskovkám nelíbí, protože tvrdí, že je vlastně formujeme do učňáků, do těch éčkových nebo obecně méně náročných oborů, většinou kuchař/číšník a tak, a že oni mají na víc. Já ale můžu garantovat, že nemají. My se snažíme je dávat na obory, na které mají, aby tam vydrželi. Ono se to hezky říká zvenku, ale já si myslím, že ty zkušenosti už dneska máme a víme, že je lepší prostě to dítě dát někam, kde je šance, že uspěje, že se vzdělá, že alespoň bude vyučený, než ho tlačit někam, kde na to nemá.“

Komplikovanou roli při volbě další vzdělávací cesty pro absolventy segregovaných škol mají jejich rodiče, kteří si někdy sami pokračování dítěte na střední škole nepřejí. Důvodů může být vícero: Například Navrátil a Mattioli (2002) popisují u romských rodin mimořádně silnou skupinovou kohezi, v důsledku které může nastat situace, že rodina neschválí další vzdělávání dítěte ze strachu, že by se dítě mohlo rodině takto odcizit. V jiných případech rodiče sociálně znevýhodněných romských žáků nevidí ve středoškolském vzdělání cestu k osvojení potřebných kompetencí, pochybují o významu takového vzdělání pro život. Messing (2017) také zmiňuje neochotu rodičů připustit možnost studia střední školy v jiném městě a s tím spojený pobyt na internátu - zejména u dívek vede rodiče k odmítnutí této možnosti strach z předsudků neromské veřejnosti i z ohrožení rizikovým životním stylem. A tak v situacích, kdy sám žák by i stál o možnost dalšího vzdělávání, rodina uplatňuje své rozhodující slovo a žák na střední školu nakonec nepokračuje.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „Takže některé děti jdou rovnou do toho učiliště, a to, jestli pak odtamtud odcházejí během prvního pololetí, to je věc druhá, ale prostě tady od nás tam jdou. Ale pak je spousta rodičů, kteří rovnou napíšu, že nikam dál nepůjdou. I když to dítě by i třeba chtělo, dál se vzdělávat. Ale rodina si to nepřejí.“

Závažným argumentem proti pokračování dětí ve středoškolském studiu je z pohledu jejich rodičů také existující diskriminace na pracovním trhu – rodiče sociálně znevýhodněných romských žáků mají představu o tom, že i v případě úspěšného středoškolského studia bude mít jejich dítě velmi limitované možnosti v oblasti shánění práce. A pokud nevidí středoškolské studium jako cestu k získání pracovního uplatnění, ztrácí takové studium v jejich očích význam. Tuto skutečnost bohužel potvrzují i někteří pedagogové ze segregovaných škol.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Naše holky jdou velmi často na prodavačky nebo na nějakou kuchařku, některé si dávají přihlášky na servírky, a upřímně, ty holky stejně často zůstanou na pracáku. Oni jednak mají brzo děti, to tam také hraje roli, a pak – většina hospod tady je soukromých. A kdo si tam vezme romskou holku jako kuchařku nebo servírku? To uchycení je potom velmi mizivé.“

Zároveň by bylo chybou nízké ambice v dalším vzdělávání paušalizovat na celé kolektivy žáků ze segregovaných škol, i zde se samozřejmě najdou žáci úspěšní ve studiu, kteří pokračují na gymnázia a maturitní obory. V některých případech pak pomáhá spolupráce škol s neziskovými organizacemi, které nabízejí různé druhy podpory ve středoškolském studiu.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Existovalo pod nadací Člověka v tísní retro stipendium, tak jsem jim napsala žádost o to retro stipendium, a oni takhle dostávali tisíc korun měsíčně na dojíždění, na obědy a na takové věci. Z těch čtyř dětí, které to retro stipendium měli, tak právě dva nám dodělali maturitu. Tak to jsem měla velikou radost. Dokonce ten jeden kluk, který byl potom na té střední škole, tak se zúčastnil olympiády z němčiny a v krajském kole byl na druhém místě. Tak jsem říkala pak paní učitelce, ‚tak vidíš, pořád si říkáš, že jim tady nedáváme žádné základy a dostal od tebe slušné základy‘.“

Nízká míra pokračování absolventů ve středoškolských oborech s maturitou, a naopak velké množství žáků odcházejících na jednodušší učební obory, případně nepokračujících ve studiu vůbec, bývají často jedním z hlavních argumentů v kritice práce segregovaných škol. Zde je potřeba si uvědomit, že tyto školy pracují s jiným průměrem žáků už na vstupu do základního vzdělávání, děti zde přicházejí do první třídy daleko méně připravené, a v průběhu školní docházky se u žáků setkávají s nízkou mírou podpory vzdělávání v rodině žáka.

Argument založený na srovnání další vzdělávací dráhy absolventů běžných a segregovaných škol tak neobstojí, protože zde hraje roli kromě práce školy ještě celá řada jiných intervenujících proměnných. Gabal a Čada (2010) proto dokonce navrhuji namísto úspěšnosti absolventů ve středoškolských oborech posuzovat úroveň kvality vzdělávání v segregovaných školách prostřednictvím hodnocení individuálního pokroku jednotlivých žáků v průběhu jejich základního vzdělávání – tedy prostřednictvím testování, které by sledovalo změnu mezi vstupní a výstupní úrovní dovedností žáka. Nelze předem vyloučit, že v takové formě testování by pak ve srovnání s běžnými školami mohly některé segregované školy dosáhnout výsledků shodných nebo dokonce lepších. Pokud by hodnocení škol bylo nastaveno takto spravedlivěji, s větším důrazem na práci školy a menším dopadem podpory žáků v rodinném prostředí, mohly by pak více vyjít najevo i pozitivní charakteristiky segregovaných škol spočívající v jejich otevřeném přístupu vůči různým specifickým potřebám žáků.

Vojtěch, expert: „A v tom bezpečném a otevřeném přístupu může být ten potenciál těch škol. Protože ve chvíli, kdy by se změnila ta podstata toho složení jejich žáků, tak ty školy by mohly mít s vzorkem jiných žáků úplně jiné výsledky, protože to nastavení mají jiné. Asi nemohu mluvit o všech segregovaných školách, ale tam, kde ten tým lidí funguje, kde ten tým má toto nastavení, tak s jiným vzorem žáků by ta škola asi fungovala a měla by lepší výsledky.“

Dalším specifikem segregovaných škol je pak **vyšší náročnost práce pedagogických pracovníků**. Studie Veřejného ochránce práv (2018) zmiňuje, že řada segregovaných škol plní vedle vzdělávací funkce ještě řadu doplňkových rolí, například nabízí volnočasové aktivity pro žáky, supluje domácí přípravu, někdy i zajišťuje neformální poradenství pro rodiče – a všechny tyto role pochopitelně kladou nároky na časové kapacity i na energii zapojených pedagogů. Pape (2007) k tomu ještě dodává, že učitelé segregovaných škol často v krátkodobém horizontu nevidí pokroky žáků a úspěchy své práce, navíc postrádají pozitivní hodnocení své práce ze strany veřejnosti, která vnímá jejich školu jako podřadnou. V celkové souhře těchto okolností je pak práce v segregovaných školách pro učitele mnohdy velmi náročná a vyžaduje velkou míru osobního nasazení.

Zuzana, zástupkyně ředitelky ZŠ Dubová: „Tady se k nějaké části své práce dostáváte doopravdy, až když odejdou všechny děti ze školy, když odejdou všichni učitelé ze školy, tak teprve potom máte čas a klid stáhnout ty resty,

které patří k tomu každodennímu koloritu, které musíte udělat a zajistit na ten další den, aby to celé fungovalo. A to jsou pak samozřejmě i pracovní víkendy, prázdniny, když je k tomu výkaznictví, tak to už jako jedeme durch.“

4.5 Sociální aspekty práce s žáky

Jak už bylo dříve zmíněno, mezi výrazná specifika segregovaných škol patří i **nízká míra podpory vzdělávání žáků v domácím prostředí**. To, že rodiče sociálně znevýhodněných romských žáků své děti nepodporují dostatečně v přípravě na školu a v plnění domácích úkolů, má celou řadu různých příčin – důvodem může být například to, že rodiče aktuálně řeší důležitější existenční starosti, nebo to, že školnímu vzdělávání nepřikládají příliš velký význam.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „A to vlastně tady my vidíme od té první třídy. Jak nejsou ty rodiny nastavené na to vzdělávání těch dětí, tak už ty malé děti to pocítují. Jako co se naučí ve škole, se naučí, ale pak už málokterá rodina funguje natolik dobře, že by děti opravdu nosily všechno, co mají. Nemají zaplacené věci, nemají napsané úkoly. Prostě takové základní věci, které nám přijdou jako běžný standard, jim chybí.“

U řady rodičů může být nízká míra podpory dítěte spojena s jejich vlastní nízkou úrovní formálního vzdělání: Například studie společnosti GAC (2015) v této souvislosti uvádí, že přibližně tři čtvrtiny z dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit mají pouze základní vzdělání. Zároveň je pravděpodobné, že nemalá část dospělých ze sociálně vyloučených lokalit získala toto své základní vzdělání v bývalých zvláštních školách nebo v základních školách praktických, tedy ve školách s redukováným kurikulem a sníženými očekávanými výstupy – tomu by odpovídala i data uváděná ve studii Světové banky (2008, cit. podle Gabal, Čada, 2010), podle které bylo až 44% Romů žijících ve vyloučených lokalitách možné považovat za funkčně negramotné.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „No a pak jsou samozřejmě problém nevzdělání rodiče. Oni většinou můžou těm dětem pomoci tak do té čtvrté třídy, pak už je to na nich, na těch dětech.“

Dalším významným specifíkem vyplývajícím z tíživé socioekonomické situace rodin znevýhodněných romských žáků je **absence školních pomůcek**. Podle GAC (2015) je až 85% dospělých obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách

nezaměstnaných, převážná většina rodin je zde tedy závislá na příjmech ze sociálních dávek a na výdaje spojené se školou v rodinných rozpočtech už mnohdy peníze nezbývají.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: *„My si všechny ty materiály musíme vyrobit, protože na to, aby si nakoupily na tři předměty pracovní listy, ještě nejlépe první a druhý díl, na to ty děti nemají. A je to škoda, že oni nemůžou mít svůj sešit, se svým pracovním listem, a do něj si psát. Ale na to prostě není.“*

V některých segregovaných školách je absence pomůcek tak výrazná, že škola musí shánět speciální zdroje na základní spotřební vybavení – anebo si pak angažovaní učitelé shánějí pomůcky pro práci s dětmi sami.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: *„Co se týká nějakých pomůcek na výtvarku, které si děti běžně na výtvarce přinesou a není to nic výjimečného, tak to tady nemůžete počítat s ničím. Tady si to kolikrát i ten učitel musí zajistit sám a koupit ze svého, aby třeba s dětmi mohl třeba dělat i něco zajímavějšího, kde nestačí jen čtvrtka a pastelky.“*

Dalším specifickým segregovaných škol je vyšší frekvence výskytu **náročné chování žáků**. Původ problémového chování žáků může být v jejich složitém sociálním zázemí: Jak zmiňují Bořkovec, Ranglová a Šebová (2013), v domácím prostředí sociálně znevýhodněných žáků se častěji objevuje různé rizikové chování, jako je užívání návykových látek, násilí nebo zneužívání, a tyto jevy mají přirozeně vliv i na chování dítěte, které se pak i ve školním prostředí může jevit jako problematické. Pekárková a Nikolai (2007) v kontextu náročného chování zmiňují také agresivitu žáků, kteří prošli vzděláváním v běžných základních školách a čelili zde ústrkům a šikaně – tito žáci si mnohdy osvojili určitou míru agresivního jednání jako nezbytnou formu sebeobrany a naučili se takovým chováním potvrzovat svůj očekávaný status problémového žáka. Nicméně, ať už jsou důvody náročného chování žáků v segregovaných školách jakékoli, je z mnoha zdrojů zřejmé, že se problémy v chování žáků v těchto školách vyskytují častěji než ve školách běžných.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„...třeba tak dva, tři roky zpátky to tady bylo těch kluků, kteří hodně vyváděli, dost. Až tak, že páchali trestnou činnost někde mimo školu. Takže to nebyly jen neomluvené hodiny, až se nakonec dostali do výchovných ústavů. Takže letos si tak jako libujeme, že vesměs kromě jedné*

třídy máme docela klid. Kázeňských opatření máme relativně hodně, i důtek nebo dvojek z chování, to je ale důsledek neomluvených hodin nebo takových drobných prohřešků. Nebo paradoxně nějakého zapominání, že si nepřinesou něco do školy a tak. I když to po nich nemůžete moc chtít. Takže obvykle je to jen opravdu jemné porušování školního řádu, řekla bych. Nám třeba každý měsíc probíhá velké množství výchovných komisí, ale je to hlavně proto, že mají neomluvené hodiny.“

Někteří pedagogové s delší praxí v segregovaných školách poukazují i na mezigeneračně se proměňující chování žáků, kteří méně než dříve respektují autoritu rodičů. V tomto ohledu pak práce učitelů v segregovaných školách může být složitější než v minulosti, kdy pro zvládnání žáků mohli využít autoritu rodiče.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Ale když budu porovnávat, protože fakt jsem tady dlouho, tak ty rodiny před pár lety byly jiné. Ta starší generace byla jiná a ty děti je poslechly. Kdežto teď se dostáváme do fáze, kdy z mého pohledu je ta výchova tak jiná a ty děti své rodiče přestávají brát jako autoritu a vůbec je neposlechnou. Takže se už na prvním stupni stává, že mají potíže s výchovou těch dětí a chodí za mnou. Dokonce jeden tatínek přišel a říká: ‚Dejte je na převýchovu.‘ A jen proto, že oni ty děti de facto nevychovávali. Oni mají velkou volnost.“

Určité specifikum představuje ve školách vzdělávajících větší množství sociálně znevýhodněných romských žáků **náročnější komunikace s rodiči žáků** - průběh komunikace je často závislý na vztazích mezi školou a rodiči a také na tom, jak moc velké klade škola na rodiče nároky. Kaleja (2011) v této souvislosti konstatuje, že komunikace romských rodičů s pedagogickými pracovníky je obecně lepší, pokud jsou s působením školy spokojeni, a naopak, že komunikace rodičů se školou mnohdy zcela ustává, pokud škola požaduje od rodičů výchovné působení zaměřené na problémové chování žáka. Obecně lze ale říci, že řada učitelů segregovaných škol zná zvyklosti rodičů sociálně znevýhodněných romských žáků a ví, jaké postupy využít pro komunikaci s nimi.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „Já mám teda zkušenost, že došlo k velkému pokroku, co se týká romských rodin a vztahu ke škole. Mluvím teda za sebe, mluvím za svoji třídu a za ty děti, co jsem měla dříve. Je pravda, že někdy trvá déle, než se jim dovoláte, to zase jo. Tam je problém v tom, že někdy

mají telefon, někdy nemají telefon, někdy ho mají v zastavárně, jindy nemají kredit. A pokud se to týká třeba třídních schůzek, tak tam je to slabé. Tam moc nechodí. Ale pokud si rodiče zavolám, určitě přijdou. To zase vím, a myslím si, že všichni. A zase je to o tom, jak jsem říkala, ti rodiče se posunuli. Za ta léta, co s nimi tady pracujeme.“

Důvody horší komunikace mezi rodiči žáků a školou lze identifikovat jak v rovině etnických předsudků a stereotypů, tak i v rovině sociálních problémů. Etnický kontext zaznamenal například Pána (2010), který při mapování vzájemných postojů mezi českou majoritou a etnickými minoritami zjistil, že Romové v ČR hodnotí vztahy s českou většinovou společností daleko hůře než příslušníci ostatních etnických menšin – téměř tři čtvrtiny Romů v uvedeném výzkumu hodnotily vztahy s majoritní společností záporně. Na úrovni povinného školního vzdělávání se tento negativní vztah s většinovou společností může projevit i záporným vztahem ke škole, která je vnímána jako jedna z institucí reprezentujících svět majority. V rovině sociálních problémů se pak segregované školy častěji setkávají s nedostatkem spolupráce ze strany rodičů, kteří řeší naléhavé existenční problémy a na komunikaci s pedagogy už jim nezbyvá čas ani energie. Nejvíce patrné jsou problémy v komunikaci s rodiči například při snaze řešit výchovné nebo vzdělávací problémy žáka, při zajišťování školních pomůcek žáka nebo při potřebě zajistit diagnostické vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení.

Pavel, expert: „S diagnostikou je problém, vážne ta komunikace s rodiči. U problémových rodičů prakticky nemáte jinou možnosť, než fungovať ve spolupráci s nějakou neziskovkou, aby tu matku vzala s tím dieťaťom a skutočne došla do poradny na vyšetrenie, potom došla treba k psychiatrovi alebo k psychologovi, a aby ten problém riešila... Já si pořád myslím, že to vychází z toho hlavního, a to je, že ti rodiče nemají kapacitu na to, aby se věnovali další věc, než jakým se stačí věnovat. Že mají prostě na starosti mnohem závažnější věci. To odpovídá Maslowově teorii o hierarchii potřeb – oni si zajišťují ty nejnižší potřeby, aby vůbec žili, a často prožívají obrovskou frustraci ze života, a tím pádem neřeší, jestli jejich dítě bude mít třeba tablet, kde bude mít nějaký speciální program, nebo jestli bude chodit do školy.“

4.6 Pozitiva, přínosy a výhody

Ve srovnání s běžnými mainstreamovými školami vykazují školy segregované

i některá specifická pozitiva. Patří mezi ně například **nižší počty žáků ve třídách**, díky kterým je možné více individualizovat výuku. Tento fenomén potvrzuje i studie Agentury pro sociální začleňování, ve které Čada, Hůle a kol. (2019) uvádějí, že segregované školy jsou ve valné většině případů školami s nízkým počtem žáků, jak v celkovém počtu na školu, tak i v přepočtu na jednotlivé třídy.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„V minulosti jsme měli několikrát výjimku z nižšího počtu žáků, kterou nám zřizovatel, zaplať Pán Bůh, vždycky udělil. A letos jsme na tom tak, že v průměru jsme měli ve výkazech víc než sedmáct dětí na třídu, takže jsme tu výjimku nepotřebovali. A teď se nám, s novým financováním škol od ledna 2020 mění i tenhle počet. Takže my už budeme moct být na patnácti. Tak uvidíme, jak to budeme zvládat...“*

Dalším pozitivním specifickým segregovaných škol je **pozitivní klima a atmosféra školy**. Studie Veřejného ochránce práv (2018) uvádí hned několik důvodů, proč žáci a jejich rodiče vnímají atmosféru segregovaných škol jako příznivou: Romští žáci zde drží pohromadě a jsou rádi, že mohou být ve škole společně, kumulace dětí z chudých rodin odstraňuje sociální rozdíly a homogenní žákovský kolektiv umožňuje dětem zažít pocit úspěchu. Messing (2017) v této souvislosti zmiňuje fenomén „ostrovni kultury“ – segregované školy se stávají „ostrovem“, na jehož území se děti i rodiče ze sociálně vyloučených, marginalizovaných a stigmatizovaných rodin cítí přijímání a akceptování takoví, jací jsou.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: *„Myslím, že se tu u nás romské děti cítí bezpečně, že vědí, kam se obrátit v případě, že by byly v nějakých nesnázích, protože nás vyhledávají, jako i ty širší rodiny. Myslím, že se tu s nimi umí pracovat, takže ty pedagožky z toho nejsou zaskočeny, prostě už je snad nezaskočí snad nic. Takže je tu i optimistická nálada, bych řekla. A snažíme se pracovat s těmi dětmi už od začátku.“*

Důležitý je zde také **aspekt bezpečného prostředí**: Moree (2019) zmiňuje, že oproti běžným základním školám „romské“ školy v sociálně vyloučených lokalitách neuvádějí žádný výskyt šikany nebo rasismu ve školním prostředí. S konflikty, které jsou založené na příslušnosti k etnické menšině a které se zjevně v běžných školách vyskytují relativně často, se romští žáci v segregovaných školách nesetkávají. Tato skutečnost je vnímána jako velmi důležitá

hlavně z perspektivy žáků nebo rodičů, kteří v minulosti sami projevy šikany a diskriminace v jiných školách zažili.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: *„Tak že by se děti navzájem vysmívaly, odtahovaly se od sebe, to tady u nás není. Právě včera jsme to řešili s jedním tatínkem, který říkal, že tohle je super, protože on, když chodil do školy, tak vlastně byli ve třídě dva Romové, a měli tam hrozné problémy. Až nakonec to chování ostatních dětí přerostlo tak, že on to nevydržel, bouchnul a musel odejít na jinou školu. V nějaké páté třídě. Takže to si myslím, že v tom mají naši žáci velkou výhodu.“*

Zároveň je ale nutné doplnit, že tak jako jsou mainstreamové školy různé, a některé mohou být pro romské žáky naprosto bezpečné, jsou i segregované školy různé, a některé být zcela bezpečné nemusí – tak jako všude jinde i na školách segregovaných riziko šikany existuje.

Petra, expertka: *„Ale chci dodat to, že šikana se neděje jenom na mainstreamových školách, ale i v těch segregovaných. Na mainstreamových školách je to většinou šikana mezi žákem a žákem, ale na segregovaných školách je to šikana mezi učitelem a žákem. A dokonce víme o dvou školách, kde k té šikaně dochází, jedna je bývalá speciální, druhá běžná základka segregovaná, a tam je to na rozhraní s trestným činem.“*

Dostupné studie ale zatím naštěstí ukazují, že výskyt šikany vůči žákům je v segregovaných školách spíše ojedinělým jevem – byť ani tak ho samozřejmě nelze trivializovat – a že pozitivní klima v těchto školách převládá. Otevřená a přátelská atmosféra některých segregovaných škol je spojena i s důvěrou projevovanou žákům a pomáhá posilovat jejich dobré chování.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„My máme fakt osvědčeného zřizovatele a on pro nás pořádá hrozně moc akcí. Jak pro [jméno obce] školy, tak pro nás. A já mám hroznou radost, když jdeme třeba někam do divadla nebo na nějakou tu akci a potom čteme si emaily, jak se některé ty děti z těch ostatních škol chovaly hrozně, a teď vím od paní učitelky, že naše děti v tom nebyly a že to jejich chování bylo jako fakt dobré. Tak jsme jako spokojení a rádi. A když jsem nedávno šla s dětmi do divadla, tak jsem řekla: ‚A ty mně teď budeš hlídat kabelku, aby se mi z ní nic neztratilo.‘ A dala to našim dětem. Protože jim mohu naprosto důvěřovat. A oni to berou za své, protože jsem jim dala jako velikou důvěru.“*

Pozitivně přijímaným specifikem mnoha segregovaných škol jsou také **kladné vzťahy** mezi institucí školy a pedagogy na straně jedné a romskými sociálně znevýhodněnými žáky a jejich rodiči na straně druhé. Messing (2017) v tomto kontextu zmiňuje potřebu odlišit, zda segregace vzniká ve snaze odvrátit white-flight a vyjít vstříc speciálním vzdělávacím potřebám žáků, nebo zda vzniká jako důsledek předsudků ředitelů a učitelů. V prvním uvedeném případě, tam, kde je segregace vedena zájmy dětí, bývají často vztahy mezi učiteli a žáky nebo i jejich rodiči nadstandardně dobré – učitelé se snaží o empatický postoj a vzájemné porozumění.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„To naše postavení je něco mezi školou a rodinou. U Romů je důležitá ta spontaneita, a u těch dětí, když se tam s nimi naváže důvěrný vztah, tak mnohem víc můžete zasahovat do jejich života, což myslím pro pedagoga může být i přínosné. A já to mám ráda, když tam je ten přesah, když se můžeme dostat i k jejich životům, k tomu, co si představují, co si myslí, o čem sní. O to tady máte hezčí vztah, ve kterém Vás ty děti víc obohacují.“*

V některých případech vzájemné vztahy posiluje i to, že rodiče sociálně znevýhodněných romských žáků sami chodili do téže školy, osobně znají některé učitele a obecně díky tomu mají v danou školu větší důvěru.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: *„Atraktivní na naší škole jsou ty vztahy. Ta škola je malá, není to tady tak anonymní, jako třeba na jiných školách. Učitelé se tady dobře znají s dětmi a obráceně. Učitelé znají rodiče, ti tady kolikrát taky sami chodili na základní školu, takže je to prostředí pro ně známé. Oni jakoby nemají rádi změny, všechno, co je nový, tak prostě se toho bojí. Takže tohle známé prostředí je určitě láká.“*

U segregovaných škol situovaných v sociálně vyloučených lokalitách jsou vztahy mezi školou a rodinami romských žáků posilovány i vzájemnou blízkostí – pro rodiče žáků je škola snadno dostupná, je pro ně lehké děti doprovázet do školy a podporuje to jejich pocit bezpečí, pro pedagogy školy jsou lépe dostupní rodiče žáků, které je snazší kontaktovat.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„A velké pozitivum je dohledatelnost. Dostupnost. Když budu hledat dítě, které je v [jméno obce], nebo rodinu, oni se tam ještě přestěhují, takže už pak nevím, kam mám pro ně jet. Tak pak si to dítě musím vzít do auta, když potřebuju něco vyřídít, a odvážím ho domů, aby mě*

tam odvedl. Takže musím pak autem. Ale tady si dojdu a mám to všude blízko a ta dohledatelnost je pro mě hrozně důležitá. Já mám i přehled, kdo kde bydlí. Takže já potom jdu a oni už křičí z okna: ‚Koho hledáte?‘ Tak jim řeknu, koho hledám, a oni řeknou: ‚Jo, ty se přestěhovali do [označení části vyloučené lokality].‘ Tak mě potom jen odešlou někam jinam.“

Někdy třeba i komplikované, ale v jádru upřímné vztahy s rodiči, společně s vědomím potřebnosti podpory sociálně znevýhodněných žáků, mohou být vnímány i jako pozitivum z pohledu učitelů segregovaných škol – dávají jejich práci jasnou a smysluplnou perspektivu.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „Ale co zase mám srovnání od holek, učitelek, co učí jinde, tak já bych tam nešla. Protože tam mají i přes třicet dětí, klidně i prvňáčků. Navíc děti z VIP rodin, jejichž rodiče si dupnou... a to než pracovat s takovými, tak to já raději tady těm našim dětem něco ze sebe předám, když to vím, že to doma nedostanou. Pro mě to je lepší. Jo, je to víc práce, ale mě to víc uspokojí.“

Určitým pozitivem segregovaných škol může být také jejich snaha o **zvyšování sebevědomí a důstojnosti** romských sociálně znevýhodněných žáků. Byť v tomto případě jde o pozitivum v jistém smyslu paradoxní: Na jedné straně totiž, jak upozorňuje Messing (2017), samotná docházka do segregovaných škol může být stigmatizující a může u žáků vyvolávat určitý dojem vlastní podřadnosti. Na druhé straně se ale mnohé segregované školy snaží žáky záměrně vést k posílení sebevědomí, prožívání vlastní hodnoty a podpoře jejich osobnosti.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „Teď jsme o tom mluvili s [jméno lektorky] a ona říkala to, co já si myslím, že tady jsme na základní škole, a tady se učí ty základní věci a je to především o vztazích a o kompetencích. Aby z těch dětí byli osobnosti, ne lidi, kteří budou mít mindrák z toho, že jsou třeba tmavý nebo že nemají peníze nebo neví co. Abychom je naučili, že oni mají svoji důstojnost, že jsou nějaké prostředky k řešení konfliktů a problémových situací, o tom to tady je. A to si myslím, že se nám daří.“

V neposlední řadě může být specifickým pozitivem některých segregovaných škol i to, že žáci zde mají – ve srovnání se školami běžnými – **větší pravděpodobnost ukončení základního vzdělání**. Více individualizovaná podpora a obecně nižší studijní náročnost segregované školy snižuje pravděpodobnost

propadnutí a zvyšuje pravděpodobnost, že žák ukončí základní vzdělávání v devátém ročníku, a tedy bude mít i možnost pokračovat ve studiu na střední škole. Jakkoli i v některých segregovaných školách jsou žáci, kteří devítiletou školní docházku ukončí v nižším než devátém ročníku, a někde jich je bohužel poměrně významné množství, je velmi pravděpodobné, že pokud by všichni žáci ze segregovaných škol nastoupili do nepřipravených škol hlavního vzdělávacího proudu, počet žáků, kteří ukončí školní docházku bez získání základního vzdělání, by se ještě zvýšil.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „U nás to většina žáků dotáhne do devítky, to беру dnes už v podstatě jako samozřejmost. Neříkám, že se to stane ve všech případech, ale v drtivé většině ano. A když to náhodou nedotáhnou, tak jim to prodloužíme a snažíme se, abychom je na ten učňák prostě dovedli.“

4.7 Východiska pro budoucí praxi

Popis specifik segregovaných škol je pro budoucí praxi významný zejména jako zdroj inspirace pro školy hlavního vzdělávacího proudu. Výše uvedené charakteristiky nemají za cíl jen poukázat na to, v čem se situace segregovaných škol od běžných škol liší; cílem je také upozornit na to, v čem by se školy hlavního vzdělávacího proudu měly zlepšovat – tak, aby do budoucna k segregaci romských žáků docházelo méně, nebo, ještě lépe, aby k ní nedocházelo vůbec. Například už v úvodu kapitoly zmiňovaná kumulace žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami v segregovaných školách jasně ukazuje na nutnost posílit pro-inkluzivní orientaci všech škol hlavního vzdělávacího proudu a umožnit všem žákům, bez ohledu na jejich etnicitu, sociální původ nebo přítomnost znevýhodnění, aby navštěvovali běžné základní školy v místě bydliště.

Obdobně další specifika segregovaných škol nemají sloužit jako argumenty obhajující existenci segregace, ale spíše jako důkazy nedostatků ve školách hlavního vzdělávacího proudu – tak například uvedené konstatování, že učitelé segregovaných škol jsou ve srovnání s učiteli běžných škol mnohdy empatičtější vůči životním situacím sociálně znevýhodněných romských žáků, primárně neříká, že žákům je v segregovaných školách s více empatickými učiteli lépe, ale poukazuje na to, že učitelé běžných škol projevují jen málo empatie vůči sociálním a kulturním odlišnostem znevýhodněných žáků a že je třeba tuto jejich dovednost do budoucna posílit.

Jednoznačnou inspirací pro rozvoj škol hlavního vzdělávacího proudu by

měla být uvedena pozitiva segregovaných škol: Nižší počty žáků ve třídách, pozitivní klima školy, bezpečné a šikany-prosté prostředí, kladné vztahy mezi školou, žáky a rodiči, snaha o zvyšování sebevědomí a důstojnosti romských žáků, opatření pro zvýšení pravděpodobnosti získání základního vzdělání – to vše jsou nástroje podpory úspěšného vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků, to vše jsou opatření, která by měla být rozvíjena v základních školách hlavního vzdělávacího proudu tak, aby se tyto školy staly skutečně inkluzivními.

„...novela školského zákona k vyvolání opravdové změny stačit určitě nebude! Hlavní bariéry jsou totiž uvnitř samotných škol. Letitá pedagogická praxe učitelů na těchto školách popisuje příčiny neúspěchu některých žáků stále ve stejném duchu. My děláme maximum, ale rodiče nespolupracují, nesnaží se. Samozřejmě, že jsou někteří rodiče ke vzdělání svých dětí lhostejní. Zároveň se musím sám sebe zeptat: Jsou snad tito rodiče strůjci segregovaného školství? Nechtí si každý odpoví sám.

Postrádám moment sebereflexe samotných škol – co my jako škola, jako učitelé, jako pedagogičtí asistenti můžeme udělat pro to, aby se každé dítě cítilo v naší škole patřičně a dostávalo se mu stejně kvalitní vzdělání? Jako společnost můžeme růst a prosperovat jen tehdy, když budeme schopni sebereflexe do vlastních řad, s cílem zlepšovat a měnit věci v kontextu dnešní doby a potřeb žáků ve výchovně vzdělávacím prostředí.“

Tomáš Ščuka, novinář, expert pro začleňování romské menšiny
Romano hangos / Romský hlas – čtrnáctideník Romů
v České republice, 2019/6, s. 1-2

„...mnohdy se setkáváme s tím, že lidé jako Romové nebo i ti romští studenti se stydí, ne přímo za sebe nebo za svoji rodinu, ale stydí se za ty ostatní, ale ty ostatní vlastně většinou vidí v tom mediálním světě a možná někdy i kolem sebe, ale nechápou ty širší souvislosti. Myslím si, že je důležité v romských studentech ukotvit jejich identitu, ukázat jim všechno to hezké a na čem romství stojí, ať je to naše kultura, naše tradice, náš jazyk, naše zvyky, naše hodnoty, to, co my vnímáme jako priority, a že to je něco, na co můžou být hrdí. A co si jako takový balík hezkých věcí můžou vzít a vložit si do své duše. Díky tomu potom, když se potkáte s tím venkovním světem, který může být nepřátelský, tak vy víte, že ve své duši máte ty hezké věci, za kterými si stojíte, a že jsou součástí Vaší identity. Pokud nepřijmete to, kdo jste, tak pak se Vám s tím bude hrozně těžko žít. Mnoho lidí potvrzuje, že ve chvíli, kdy přijali svojí identitu a přestali říkat, já s těmi Romy nemám nic společného, tak zažili silný pocit vnitřního uvolnění: ,Vždyť já jsem vlastně v pořádku.“

Monika Mihaličková, psychologka, bývalá poslankyně Parlamentu ČR

Horváthová, J., Sigmund Heráková, A. (2018) Amendar. Pohled do světa romských osobností, s. 32.

Strategie podpory vzdělávání v segregovaných školách

5.1 Potřeba nadstandardní podpory vzdělávání

Segregované školy působí jako instituce ve větší míře zajišťující vzdělání pro sociálně znevýhodněné romské žáky a musí tomuto faktu přizpůsobit i služby, které pro žáky realizují. Už Balabánová (1994) upozorňovala, že segregované školy mají statut menšinových institucí a že pokud tomuto statutu neuzpůsobí i svou vzdělávací nabídku, nemohou být školami pro žáky, kteří do nich chodí.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Škola se prostě musí snažit té své situaci přizpůsobit. Musí vytvořit něco speciálního pro ty děti, protože běžná výuka nebo běžný způsob výuky tady realizovat prostě nejde. S tím bychom nikam nedospěli, to by se nám to vzdělávání celé zhroutilo.“

Školy se tak nutně musí přizpůsobovat možnostem i potřebám svých žáků, stejně tak jako i specifickým podmínkám, ze kterých žáci pocházejí. V rámci kurikula i v rámci dílčích postupů tak učitelé segregovaných škol zohledňují například i nižší úroveň podpory vzdělávání dítěte v domácím prostředí – škola tak více sází na vlastní podpůrné mechanismy a méně se spoléhá na práci rodičů žáka.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „U nás práce na doma zadávají, ale nejsou hodnoceny známkou. Protože, když to někdo nedonese, tak většinou to není jeho chyba. Když jsou ty děti maličké na prvním stupni, tak je hloupé je za to trestat.“

Gabal a Čada (2010) v této souvislosti zmiňují, že i díky nadstandardním mechanismům podpory romští žáci v segregovaných školách nejméně propadají – za celou dobu školní docházky zde opakuje ročník přibližně čtvrtina romských žáků; zatímco ve školách s podílem romských žáků do 20 % z celé školní populace propadne alespoň jednou přibližně třetina romských žáků a ve školách s podílem romských žáků mezi 20 % a 50 % propadne za dobu školní docházky i více než třetina Romů. Podpůrné mechanismy tak přibližují školu žákům a **umožňují žákům dosáhnout ve školním vzdělávání větších úspěchů.**

Nabídka nadstandardních služeb pro žáky bývá v mnoha segregovaných školách poměrně široká a čerpá z řady různých zdrojů.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „Ano, školy jako my musí mít velkou nabídku služeb. Doučování a školní asistenty financujeme ze „šablon“, díky doporučením z PPP je v každé třídě asistentka pedagoga. Součástí doporučení PPP bývají i hodiny pedagogické intervence pro sociálně znevýhodněné, coby typ podpůrného opatření. Častá komunikace s rodiči je nezbytný standard. Navázali jsme navíc spolupráci s Oblastní charitou [jméno obce] a NZDM [název organizace], kde jsou dětem nabízeny volnočasové aktivity i příprava na vyučování.“

Mnohé segregované školy mají ve vytváření nadstandardní nabídky služeb a podpory pro žáky velmi **bohatou historii** – často přistupovaly k vytvoření různých podpůrných mechanismů už v době, ve které ze strany státu neexistovala žádná plošná podpora inkluzivního vzdělávání.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „...já vždycky říkám ‚u nás to šlo od nás‘. Já jsem měla dva asistenty pedagoga už v roce 1996, a platila jsem je z rozpočtu. Speciálního pedagoga jsem měla v roce 1995, když tehdy přišla inspekce, tak nechápali, co to je za člověka, a řešili to tehdy na ústředí, jestli je to vůbec možné. Přípravnou třídu jsme měli v rámci nějakého projektu ještě dávno před tím, než se s nimi začalo. Psychologa v rámci [název projektu ESF]. To znamená, že my už dříve měli všechno tohle to, co teď je jako by běžná věc. Proto já tvrdím, že inkluzi když někdo dělat chtěl, tak ji dělal vždycky. A když jí někdo dělat nechce, tak jí dělat prostě nebude, ať je to, jak to je.“

5.2 Podpora atmosféry školy

Významnou roli v práci segregovaných škol hraje **celkové nastavení atmosféry školy**, které je důležité i proto, že do určité míry determinuje chování žáků. V tomto kontextu například Mušinka (2012) připomíná, že pro sociálně znevýhodněné žáky je snazší porušovat pravidla v prostředí, které je samo o sobě neutěšené, a naopak že pro žáky je snazší dodržovat společenské konvence v prostředí, které je příjemné a upravené. Atmosféra školy a chování žáků jsou tak ve vzájemné závislosti – pozitivní atmosféra školy kladně ovlivňuje chování žáků a dobré chování žáků přispívá k přátelské atmosféře školy.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Snažíme se, aby žáci chodili hezky obleče-

ní, aby ta škola byla jako významná instituce, kde se k sobě hezky chováme, a hezky to tu vypadá.“

V souvislosti s nastavením školního prostředí Šotolová (2011) zdůrazňuje také potřebu **znalosti a akceptace romské kultury** ze strany pracovníků školy. K práci s dětmi je nutná znalost jejich rodinného zázemí, zvyklostí, tradic a norem chování, které v rodině žáka fungují a se kterými žák do školy přichází. Balabánová (1998) také připomíná, že učitelé musí sociální a kulturní zázemí žáka nejen znát, ale že musí toto zázemí a jeho kulturní zvyklosti vnímat jako rovnocenné kultuře vlastní. Vnímání minoritní kultury jako rovnocenné a znalost specifík této kultury pomáhají pedagogům ze segregovaných škol budovat příjemnou atmosféru školy a předcházet kulturně podmíněným bariérám při práci s žáky i s jejich rodiči.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „Prostě oni fungují v něčem jinak, probírali jsme to i na školení k romštině... A já jsem totéž absolvovala na kurzu romologie v Brně. Oni mají i některé věci jinak a je potřeba to jen akceptovat. Vědět to a nemusíte se s tím nějak přetahovat, nemusíte jít hlavou proti zdi, protože prostě víte, že to mají jinak a tím pádem není potřeba to řešit.“

Navrátil a Mattioli (2002) u kultury romských žáků a jejich rodin vyzdvihují její poměrně výrazně kolektivistický charakter – rodina a skupina kamarádů představují pro romské žáky ty nejdůležitější životní hodnoty, se kterými by školní výuka měla být v souladu. Žáci musí z chování učitele cítit respekt ke kultuře rodiny, ve vztahu k vrstevnické skupině by pak výuka měla být založena spíše na kooperativní než na kompetitivní bázi. Učitelé segregovaných škol často také počítají s tím, že významné rodinné události mají v rodinách žáků přednost před školní výukou.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „Já respektuji ty rodiny, jejich tradice, hodnoty, protože oni to mají fakt jinak nastavené... ty rodinné věci, pohřeb, svatba, jsou pro ně vždycky na prvním místě, a to my musíme respektovat.“

Atmosféře školy pomáhá často i **otevřená a vstřícná komunikace** mezi pedagogy a žáky. V segregovaných školách bývá menší počet žáků, což napomáhá k tomu, že se navzájem žáci i učitelé znají a mají více prostoru pro vedení dialogu. Svou roli zde sehrávají i maličkosti – jako příklad uvádí Mušinka (2012) základní školu ve Spišském Hronově s 270 žáky a více než polovičním

zastoupením Romů v žákovské populaci, kde ředitel zná všechny žáky jménem a i tím podporuje jejich pocit rovnocenného postavení ve školním prostředí. Němec a kol. (2019a) na příkladu několika škol v ČR ukazuje, jak možnost práce s menším kolektivem úspěšně rozvíjí u sociálně znevýhodněných žáků jejich komunikační dovednosti, podporuje sebevědomí a schopnost sebe prezentace.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: *„A stává se mi, že kolikrát, třeba dvě hodiny za pololetí, si prostě povídáme. Protože oni si potřebují povídat, potřebují sdílet, protože rodiče na ně nemají čas, a ta komunikace mezi námi je taková otevřená.“*

Navrátil a Mattioli (2002) v oblasti komunikace také připomínají rozvinutý cit romských žáků pro projevy neverbální komunikace – podle mimiky, gest a chování romští žáci umí často dobře rozeznat postoje, upřímnost a osobnostní charakteristiky učitele. V praxi segregovaných škol se někdy větší důraz na neverbální komunikaci projevuje také v souvislosti s větším počtem žáků-cizinců nebo žáků s bariérami v komunikaci z důvodu zdravotního postižení. Ideální řešení pak je, když škola hledá alternativní nebo augmentativní komunikační prostředky, které v rámci pro-inkluzivního řešení vycházejí vstříc komunikačním možnostem všech žáků.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„...i v komunikaci s žáky se snažíme mít tu výuku hodně názornou. Postupně ty učitele vedu k tomu, a teď už to vzali za své, že pravidla jsou obrázková, i třeba v šesté třídě. Aby je byl schopen přečíst autista, žák s mentálním handicapem, cizinec. A jsou třeba doplněná textem, ale jsou srozumitelná prostě všem.“*

V nastavení atmosféry školy hrají roli také specifická **opatření v oblasti chování žáků**. Kaleja (2011) doporučuje zaměřit se u romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit na všechny druhy etopedické prevence – primární, sekundární i terciární – a do primárních preventivních programů zahrnout i prvky tradic a kultury romského etnika. Rovnováhu je ale potřeba najít i v oblasti intervence – negativní kázeňská opatření formou různých trestů je potřeba adekvátně vyvažovat pozitivními opatřeními, pochvalami a odměnami, které posilují žádoucí způsoby chování.

František, ředitel ZŠ Jedlová: *„...pro mě je prioritou, aby bylo víc pochval než*

kázeňských opatření. To tady dříve nebylo, tady se řešily jen dvojky, trojky z chování. Když se dva kluci poprali, hned to byla šikana. A když jsem nastoupil, tak říkám: ‚Kolik jste měli ředitelských pochval?‘ A prý: ‚Nula, že jako není za co ty děti chválit.‘ Tak jsem říkal: ‚No to nemyslíte vážně. To si s tím musíte dát tu práci a hledat. Ale vždycky je za co. Neexistuje, abychom měli v pololetí víc důtek než pochval. To prostě nejde.‘“

K celkové pozitivní atmosféře školy pak mohou přispět i **opatření v oblasti stravování** – a to formulovaná jak pozitivně, tak i negativně. V rámci pozitivní podpory zpráva Veřejného ochránce práv (2018) sice zmiňuje, že některé segregované školy zajišťují pro žáky financování obědů, zároveň ale dodává, že některé děti i tak zůstávají celé dopoledne hladové a že by tedy pomohlo například i systémovější zajištění svačin. Jako pozitivní příklad v tomto kontextu uvádí Mušinka (2012) přístup místní samosprávy v Nitře nad Ipľom, kde pro děti z rodin v hmotné nouzi ve škole zajistili z veřejných zdrojů placenou distribuci snídaní a napomohli tak zvýšení docházky i školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků. Jindy postupují školy v rámci opatření v oblasti stravování opačně a formou zákazů usilují o zlepšení atmosféry školy i chování žáků.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „A vlastně já, když jsem nastoupila v roce 2013, tak jsem dala do dodatku školního řádu zákaz pít kofeinových nápojů a energy drinků. A to taky hodně pomohlo, protože předtím ty děti vypily třeba půlku Coca-Coly, pak zlobily, pak zase spaly. Tak jsme to zakázali. Dokonce tehdy přišla i jedna maminka, že to má dítě doporučené od doktora, a já jsem říkala: ‚Tak mi to teda přineste napsané od doktora a může pít Coca-Coly co hrdlo ráčí‘. No nepřinesli, a zůstali u nás, i přesto, že vyhrožovali, že půjdou jinam. A ač to tehdy nikdo neřekl nahlas, tak mám pocit, že bylo mnoho žáků, kteří byli strašně rádi, že ten zákaz je, protože tady bylo pár žáků, kteří šli do školy, a měli v každý ruce jeden energy drink, a ostatní na to neměli. Tak si myslím, že ten zákaz udělal takovou rovnost, dneska chodí všichni s minerálkou nebo s něčím takovým. A když má Coca-Colu, tak mu ji odebereme, dostane vodu, nebo mu uvaříme čaj.“

5.3 Podpora aktivity žáků

Pro úspěch romských sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání, a to nejen v segregovaných školách, je často klíčová **podpora jejich aktivního zapojení**

do výuky. Navrátil a Mattioli (2002) za tímto účelem doporučují ve výuce využívat tzv. „ego-angažovaných“ situací – tedy situací, které žáci sami vnímají jako významné pro život a spontánně na ně reagují vlastní aktivitou. V okamžiku, kdy učitel umí formulovat nové učivo tak, že žáci spatřují v probírané látce význam pro svůj každodenní život, motivace a aktivita přirozeně narůstá. Jinou cestou k zatraktivnění výuky může být také provázání vyučovacích obsahů s oblíbenými činnostmi žáků, zapojení hry do vyučování. Vlastní aktivita žáků je pak přímo propojena s možností zažít úspěch, který zdaleka nemusí být symbolizovaný pouze dobrými známkami, ale může být vyjádřený i zájmem učitele nebo úspěšným zapojením dítěte do kolektivu.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: *„...ale u nás úspěch vůbec nemusí být jednička. U nás úspěch tvoří ta rodina, to okolí. Pro naše žáky je úspěch třeba to, že si jich vůbec někdo všimne. Společnost má vyprofilovaný úspěch jako někdo, kdo je dobrý, kdo má jedničky, kdo má vysokoškolské vzdělání, ale pro naše děti tohle třeba úspěch není, jim je to úplně ukradené. Oni řeší, jestli mají spoustu kamarádů, jestli ta maminka si jich všímá, jestli si mají s kým hrát, to je pro ně úspěch. A my se tímhle tím řídíme, my chceme, aby každý ten žák ve škole zažil nějaký úspěch a nemuselo by to být ve formě známek.“*

Inspirativní podněty k zapojení romských žáků do vzdělávání nabízí Mušinka (2012) na příkladu základní školy ve Spišském Hronově, kde v zájmu zvýšení čtenářské gramotnosti žáků vytvořili na chodbě školy knihovnu, ve které si mohou žáci libovolně půjčovat knihy; v zájmu zvýšení motivace žáků ředitel školy vytvořil aktivitu nazvanou „neskúšanka“ – po přečtení knihy může žák během přestávky přijít s knihou do ředitelny, a pokud správně popíše obsah knihy a odpoví na ředitelovy otázky, dostane „žolíka“, který mu po předložení vybranému učiteli v následující hodině pomůže vyhnout se zkoušení nebo malé písemce. Škola také **reaguje na přirozené zájmy žáků** – například zájem o hip-hop využívá při překladu písní ve výuce cizích jazyků nebo při realizaci školního tanečního kroužku.

Práce s motivací a zapojením přirozených zájmů žáků je důležitá také proto, že při práci na objektu svého zájmu si žáci mohou – v tomto smyslu tak trochu neúmyslně – rozvíjet další znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou pro rozvoj zájmové aktivity nutné.

František, ředitel ZŠ Jedlová: *„To je jako s tím koučováním. Každý z nás má nějaké dovednosti, které prostě umí, může to být psaní všemi deseti, angličtina,*

pozitivní přístup, cokoli... Prostě nějaké dovednosti, které mu jdou. A něco mu jde víc, něco mu jde míň. Někdo neumí s kladívkem, někdo neumí plavat, a tak dále. Jenže když něco umím a v tom se zlepšuju, je to jiné, než když něco neumím, a v tom doháním ten průměr. A to chceme – být ten expert v něčem. Protože když jste v něčem expert a jde Vám to, a budete na tom pracovat a posunete si tu kompetenci ještě dál, tak, ať se Vám to líbí nebo ne, tak se sebou vytáhnete ještě víc i ostatní kompetence, protože budete muset poznat nové lidi, budete muset prostě si spočítat, jak se Vám to vyplatí, naplánovat si ty věci. Člověk se tak zlepší v dalších dovednostech, aniž by to cíleně chtěl. A opravdu, když se zaměříte u toho dítěte na to, co mu jde, a potáhnete ho za to, tak jednak se zlepšuje v něčem, co ho baví, protože mu to jde, ale pak ještě cestou musí posbírat další dovednosti, které mu pomůžou v různých jiných oblastech. Koučové tohle umí najít, promluvit si s člověkem, jak to chce mít nastavené, kam chce jít, jakou se dá cestou dát – a na té cestě pak pracuje na něčem, co chce, a ještě navíc, bezděčně, se mu zlepšují ty ostatní schopnosti.“

Pro podporu motivace a aktivního přístupu žáků i pro zvýšení pravděpodobnosti úspěchu žáků může být užitečná spolupráce školy s dalšími mimoškolními aktéry – mimo jiné i s případnými sponzory žákovských aktivit.

Marta, speciální pedagožka ZŠ Smrková: „Třeba ten Martin, co je teď ve čtvrté třídě, tak vyniká ve fotbale. Velmi šikovný sportovec. Takže to je příjemné, že tady máme fotbalovou akademii, ve které je, protože se nám podařilo získat pro něj peníze od jednoho sponzora. Pan [jméno] se jmenuje a ten se snaží pomáhat romským dětem. Nebo nejen romským, ale sociálně slabým, takže jedné rodině zafinancoval všechny pomůcky a obědy, tehdy ještě než byly zdarma obědy, a tady tomu Martinovi zaplatil veškeré vybavení na fotbal.“

Aktivitu a motivaci žáků ke školnímu vzdělávání je možné podpořit také pořádáním různých školních akcí. Efektivní může být rovněž **vytvoření žákovské samosprávy**, ve které žáci přijmou část odpovědnosti za organizaci života „své“ školy.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Se školním parlamentem jsme zatím na začátku. Já už jsem o něm kdysi uvažovala, ale nedokázala jsem ho uchopit tak správně, aby to fungovalo. A loni v červnu jsme dostali nabídku od [jméno organizace], oni nás oslovili, že mají projekt, do kterého by chtěli zapojit školu, která by měla větší počet romských dětí. Tak se tam přihlásilo asi pět škol a zaplat Pán

Bůh, nás vybrali. Jeli jsme na semináře a paní učitelky, které vedou žákovský parlament, byly zase v Praze na semináři. A oni nás opravdu ten rok vedou a říkají nám, co máme dělat a jak to máme dělat. Jak máme provádět volby do žákovského parlamentu, takže nám v prosinci ty volby proběhly a už nám ten parlament od ledna funguje. No a teď děti už udělaly několik akcí. Třeba když za mnou přišly, že by chtěly maškarní bál, jestli by to šlo. Tak jsem řekla: ‚Dejte mi na papír, co budete potřebovat, datum, hodina a jak si to budete představovat‘. Tak mi to sepsaly, daly mi ten papír a řekly: ‚Ale my od Vás nic nechceme‘. A všechny děti, od jedničky do devítky, měly masky. To jsme byli nadšení, protože někdy už ty děti podceňujeme a ono to tak není. A i velký kluci měli třeba montérky, namalovali si fousy, holky byly studentky a dokonce si půjčovaly i masky v půjčovně a objednávaly je přes internet. No nádhera.“

5.4 Úpravy v obsazích a strategiích výuky

Potřebám a možnostem romských sociálně znevýhodněných žáků přizpůsobují segregované školy často i obsahy a formy výuky. V některých školách se osvědčuje využití **alternativních metod a výukových stylů**, a to jak v podobě komplexních výukových programů, například Začít spolu, tak i v podobě doplňkových strategií, jako je například Feuersteinův program Instrumentálního obohacení. Za pozornost stojí i dílčí dobré zkušenosti škol s netradičními přístupy k výuce některých předmětů a témat, ať už jde třeba o výuku matematiky podle prof. Hejného nebo o výuku psaní s využitím písma Comenia Script.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Toho Feuersteina my děláme rok, hodně se snažíme, někdy to jde lépe a někdy hůře, ale zatím se nám zdá, že to má pozitivní dopad. Že přeci jen je tam vidět, že se ty dětičky lépe orientují v těch pojmech, a díky tomu, jak se to procvičuje, že se trochu posouvají a musí přemýšlet, vymýšlet další věci k tomu. A zkusili jsme i ne vázané psací písmo, ale Comenia script. Protože ty naše děti velmi brzy, jak doma netrénují doma to psaní a ve škole to tak odbydou, tak nám už ve čtvrté třídě psali tak, že to nebylo čitelné. Takže teď už dva roky jedeme Comenia script.“

Důležitou součástí obsahů vzdělávání ve školách s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků je **multikulturní výchova**. Toto průřezové téma je povinnou součástí vzdělávání ve všech základních školách a mělo by být do výuky řazeno jak na prvním, tak i na druhém stupni základní školy.

Kaleja (2011) v této souvislosti zmiňuje, že v segregovaných romských školách by multikulturní výchova měla zahrnovat také diskuze na téma vztahů mezi etnicky českou majoritou a romskou minoritou a podporovat porozumění mezi těmito dvěma společenskými skupinami. V praktickém provedení je ideální, když škola může témata multikulturní výchovy propojit se zážitkovými metodami vyučování.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „...a snažíme se multikulturu vsouvat do všech předmětů. Pak se nám daří v rámci projektu ministerstva školství v projektu multikulturní výchovy každý rok vyjet někam mimo školu. Což je úžasná věc, pro ty děti je to úplně skvělé. Když vidíte, jak se oni mění hned od druhého nebo třetího dne...“

Multikulturní výchova se obvykle primárně zaměřuje na přenos znalostí o jednotlivých kulturách, což samo o sobě nepochybně má smysl - v minulosti to doložil například výzkum Hladíka (cit. podle Průcha, 2011), který na vzorku bezmála tří set žáků a studentů dokázal, že čím vyšší jsou znalosti žáků v oblasti multikulturality, tím vstřícnější je jejich postoj k etnické rozmanitosti. Kromě znalostí je ale žádoucí, aby multikulturní výchova působila na afektivní a behaviorální komponenty žákovských postojů, tedy aby ovlivňovala případné předsudky žáků pomocí emocí a nácvikem chování prostého jakékoli diskriminace. Mnohé segregované školy mají pro výuku multikulturních témat poměrně výhodnou startovní pozici díky kulturní a etnické rozmanitosti pramenící mimo jiné i z vyššího počtu žáků-cizinců.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „A já učím občanku v šesté třídě a tam jsou dvě děti z Číny, Ázerbájdžánci, Ukrajinci, Rusové, romské děti a Češi teda. Nevím, jestli jsem na někoho nezapomněla. Teď třeba jsme se učili podle učebnice, tam bylo téma národnost, a já jsem tam něčím začala a řekla jsem kroj. A teď ten čínský kluk nevěděl, co je kroj, a tak jsme potom strávili hodinu tím, že děti vždy vybrali na Youtube nějakou lidovou píseň, na kterou tam někdo tančil v krojích, včetně romské, a povídali jsme si o tom, a říkali jsme si, co mají podobný ty slovanský národy, a co zase měli jiné v Číně, když tam tančili v Pekingu. A poté jsme navázali v druhé hodině, kde vlastně si vyměňovali informace o tom národu. A ty děti, mám pocit, si do teďka pamatují hlavně takové ty zajímavosti. Protože ty ázerbájdžánské děti ostatním neřekli, že v Ázerbájdžánu je něco. Ale oni jim řekli, v Ázerbájdžánu, když lidi stojí na zastávce, tak jsou hrozně hlasitý a křičí,

a vypadá to, že se hádají, ale oni se dohadují, kdy přijede autobus. No, a tohle si dneska pamatuje celá třída. Jsou to takový jako střípky, ale hodně toho o sobě vědí, a to se mi líbí, že ta multikulturní společnost je u nás taková přirozená.“

Důležitou formu podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků představuje i **zapojení romské kultury do kurikula**, do výuky v jednotlivých předmětech. Šotolová (2011) v kontextu rozvoje osobnosti žáka zdůrazňuje, že pozitivní informace o historii a kultuře Romů prezentované ve školním prostředí jsou klíčem k rozvíjení pocitu lidské důstojnosti u romských žáků. Možností a nástrojů je celá řada – například Oláh (1998) ve své koncepci vzdělávání romských dětí a žáků doporučuje využívat ve výuce romské pohádky, písně, hádanky a přísloví; v dějepisu může být zahrnuta výuka romské historie, ve výtvarné a hudební výchově se mohou žáci seznamovat s tradicí romského umění. Romská kultura ale může být tematizována i neformálně, během rozhovorů mezi pedagogy a žáky při přestávkách nebo v době pobytu ve školní družině.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „...v hodinách i celkově v atmosféře školy romská kultura přítomná je. V hodinách hudební výchovy jsme zpívali romské písně, s překladem textu od romských žáků, v dějepise nebo v hodinách občanské výuky zmiňujeme původ Romů a jejich kulturu, o přestávkách při dozorech nám děti například vyprávějí, jak strávili víkend či jak slavili nějakou rodinnou událost a například, že když někdo v rodině umře, nesmí se zpívat, u mrtvého se sejde celá rodina.“

Zařazením romské kultury do kurikula škola vede žáky k akceptaci vlastní kulturní identity a zároveň dává najevo, že kulturu menšiny považuje za hodnotnou a důležitou. Amnesty International (2015) v této souvislosti dokonce upozorňuje na to, že výchova žáka k respektu k vlastním rodičům a k vlastní kultuře patří mezi povinnosti školy definované závazným textem Úmluvy o právech dítěte²². Zařazení témat z romské tradice do výuky je nutné i kvůli relevanci vzdělání pro rodiče romských žáků: Podle Rostase (2012) mnozí Romové nevidí ve vzdělání hodnotu, pokud se absolvent stydí za svou etnickou příslušnost nebo

²² Text Úmluvy o právech dítěte (OSN, 1989) v článku 29 doslova uvádí, že výchova dítěte má být vždy zaměřena na „posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím“.

tuto příslušnost rovnou popírá – nemá-li tedy být škola rodiči romských žáků vnímána jako nástroj společenské asimilace, musí učitelé zahrnout kulturu etnické menšiny do vzdělávání a dát tak najevo respekt k dané kultuře.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: *„...a tam máme většinou program nastaven tak, aby se týkal i kultury Romů. My se jim snažíme hlavně představovat lidi z Romů, kteří to někam dotáhli. Což si myslím, že je docela důležitá věc. Tak tady chodí žákům přednášet nebo si s nimi povídat o tom, jak se dá ten život zvládnout lépe.“*

V mnoha školách je přitom prvek romské kultury podceňován: Habart (2007) konstatuje, že v oficiálních výukových materiálech, učebních a pracovních sešitech, se romská kultura až na výjimky neobjevuje – děti tak nemají vzory, se kterými by se mohly ztotožnit, a škola také přichází o možnost, jak vyvolat zájem rodičů a posílit tím jejich vztah ke škole. Ve snaze promítnout romskou kulturu do vzdělávání školy často musí hledat vlastní cesty k obohacení učiva. Inspirativní zde mohou být některé příklady ze zahraničí: Například Wiltse (2015) ve své studii popisuje kanadský „Heritage Fair Programme“ postavený na projektech, ve kterých žáci z etnických skupin původního kanadského obyvatelstva pracují s tradičními prvky své kulturní skupiny, zapojují do přípravy rodinné příslušníky a mají možnost prezentovat významné osobnosti pocházející z jejich menšiny. Podobné projektové aktivity nejen že zvýrazňují téma menšinové kultury v kurikulu, ale i posilují vztahy mezi školou a rodinnými příslušníky žáků.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: *„Do programu letošní školní akademie se nám podařilo získat otce-Roma, jehož tři děti navštěvují naši školu, čtvrtý syn absolvoval minulý rok. Společně zazpívali a zahráli, doprovodili třídu jednoho ze synů. Mám z toho velmi dobrý pocit, do budoucna bychom v tom chtěli pokračovat.“*

5.5 Rozšíření vzdělávací nabídky

Významnou roli ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků hraje také rozšíření vzdělávací nabídky školy. Vzhledem k nižší úrovni připravenosti žáků na vstup do základního vzdělávání, ale také s ohledem na nízkou úroveň podpory školního vzdělávání ze strany rodiny, je nutné, aby se školy

nespokojily pouze se standardní výukou, ale aby nabízely různé nadstandardní formy výuky – ať už v předškolním věku, v průběhu školní docházky, nebo i po ukončení základního vzdělávání.

V zájmu posílení školní připravenosti sociálně znevýhodněných romských žáků zřizují některé školy **přípravné třídy**. Tyto třídy mají ve vzdělávacím systému ČR už poměrně rozsáhlou historii: Podle Šotolové (2003) se ministerstvo školství rozhodlo experimentálně ověřit efektivitu přípravných tříd pro romské předškoláky už ve školním roce 1993/1994 a od té doby se institut přípravných tříd zakládáných při základních školách poměrně dobře etabloval. V současnosti jsou přípravné třídy zakládány při základních školách a jejich cílem je vyrovnat u sociálně znevýhodněných žáků jejich deficity v předškolní přípravě. Výuka v přípravných třídách probíhá v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání; kapacitně jsou třídy určeny pro deset až patnáct žáků, přednostně jsou přijímáni žáci s odkladem školní docházky.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „...takhle to řeknu, já vždycky něco vymyslím, nadchnu se pro to, a začnu to realizovat. A buď u toho zůstaneme, anebo od toho odejdeme. A tehdy už jsme začínali mít víc těch asistentů, a tak jsme vymýšleli zas něco navíc, a já říkám: ‚Možná by nám pomohlo, kdybychom pro ty romské děti měli ještě přípravný ročník.‘ Ten první přípravný ročník jsme měli myslím od roku 1998/1999, a ten nám perfektně fungoval. A fakt jsme krásně jeli, pak to dokonce vypadalo tak, že jsme každý rok žádali o výjimku z počtu žáků, že jsme tam neměli 15 dětí, ale 19 dětí.“

Ačkoli přípravné třídy mají zřejmý přínos v oblasti připravenosti sociálně znevýhodněných žáků na vstup do základního vzdělávání, v diskuzích k jejich fungování se objevují i určité problematické charakteristiky: Například Gabal a Čada (2010) poukazují na poměrně výrazně exkluzivní charakter přípravných tříd, ve kterých se setkává homogenní skupina sociálně znevýhodněných žáků, oproti běžným mateřským školám tak zde žákům chybí každodenní kontakt s dětmi ze socio-kulturní majority. Do jisté míry v protikladu k tomu stojí postřeh Moree (2019), která zaznamenala případ školy vnímané v lokalitě jako „romská“, kde ředitelka oceňovala schopnost přípravné třídy přilákat i neromské žáky.

Při obhajování přínosu přípravných tříd argumentují jejich zastánci zejména tím, že menší kolektiv přípravné třídy umožňuje více individualizovaný přístup učitele a vede – ve srovnání s výukou v mateřských školách – k větším pokrokům žáků.

Sára, zástupkyně ředitele ZŠ Jedlová: „*Jiné škole bych přípravnou třídu jistě doporučila. A to z důvodu aklimatizace dětí na prostředí školy. Domnívám se, že předškolní děti, kterým je udělený odklad, ve školce stagnují. Současný systém vzdělávání v mateřských školách neumožňuje kvalitní předškolní přípravu. Učitelka, která ve třídě vzdělává děti od tří do sedmi let společně, nemá čas a prostor věnovat dostatečnou péči předškolním dětem. To se pak projevuje ve škole.*“

V některých případech může být nevýhodou přípravné třídy i její – byť neúmyslný – pro-segregační charakter: V lokalitách s větším počtem škol může zřízení přípravné třídy vést ke kumulaci sociálně znevýhodněných romských žáků právě ve škole s přípravnou třídou, tato škola pak může být více ohrožena odlivem neromských žáků a získáním statusu školy segregované. Jako prevenci těchto nežádoucích důsledků přípravné třídy by mohl sloužit model zahraniční praxe: Mušinka (2012) uvádí příklad ze slovenských Lipan, kde přípravný ročník byl sice metodicky řízený základní školou, ale zřízený nebyl přímo ve škole, nýbrž v místním Romském komunitním centru. Pokud by přípravná třída byla, po vzoru Lipan, zřízena v prostorách mimo základní školu, posílila by se tím pravděpodobnost, že žáci budou pokračovat do prvních ročníků do různých základních škol v lokalitě a nezůstanou všichni ve škole, ve které absolvovali přípravnou třídu.

Některé školy s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků si velmi dobře uvědomují význam předškolního vzdělávání a hledají možnost, jak tyto děti zapojit do organizovaného vzdělávání ještě dříve než nastoupí do přípravného ročníku – takovou možností mohou být například **předškolní kluby**, provozované za podpory rozvojových programů nebo ve spolupráci s neziskovými organizacemi.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „*Já už jsem jednou udělala rozvojové programy na podporu romské komunity, kdysi se to tak jmenovalo, tak jsme měli předškolní klub. A ten byl od 4 do 5 let, pak ty děti šly do přípravné třídy a pak šly do školy. A to bylo hodně znát.*“

Jinou formou nestandardní, ale efektivní podpory předškolní přípravy sociálně znevýhodněných romských dětí může být také zřizování dětských skupin. Tyto skupiny sice patří do rezortu sociální podpory a škola jejich zřizováním poměrně významně překračuje hranici školských služeb, z experimentálních příkladů je ale zřejmé, že s jejich podporou a propojením s přípravnými roč-

níky škola získává skutečně efektivní nástroj pro přípravu dětí před jejich nástupem do první třídy.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Já si myslím, že důležitý je přípravný ročník, ta předškolní výchova. My to tady máme ještě víc dokonalé, před pěti lety se mi podařilo zřídít dvě dětské skupiny. To je úžasná věc, díky které sem rodiče děti vodí. Někteří lidé, kteří neznají to etnikum, tak se mě ptají: ‚Proč ty děti nejdou do mateřské školy?‘ Tyhle děti do mateřské školy prostě nepůjdou. Protože, za prvé je to věc pravidelnosti, tady v mateřské školce musí být v půl osmé a platí se pravidelně. U nás musejí být taky včas, ale mají tady většinou sourozence, kteří je třeba vyzvedávají. Nebo i ti rodiče jsou zvyklí sem chodit, oni sem chodí spíš jako do komunitní školy, mají k nám důvěru. A my si můžeme taky dovolit víc s nimi jednat, díky tomu, že máme i ty romské asistenty, a ti se s těmi rodiči prostě moc nemazlí. Takže to funguje. Nehledě na to, že u nás je dvanáct dětí v jedné dětské skupině, to je maximum, a máme tam učitele a asistenta. A máme k tomu zpětnou vazbu, která je úplně perfektní, že ty děti opravdu téměř pravidelně prostě chodí, dokonce se omlouvají víc než děti z těch vyšších ročníků, když nepřijdou do školy. Těší se sem a je hrozně fajn, že i paní učitelky říkají, že tam vidí velký progres.“

Řada sociálně znevýhodněných romských žáků docházejících do segregovaných škol nemá příliš velkou podporu ve školní přípravě v domácím prostředí, přičemž důvody jsou různé – někdy rodiče sami nemají potřebné znalosti, někdy rodiče nemají zažité postupy běžné domácí přípravy, někdy rodiče řeší důležitější životní starosti a na školní přípravu už jim nezbývá čas. Vzhledem k chybějící domácí přípravě tak hraje důležitou roli v podpoře těchto žáků **doučování**, ve stávajícím systému podpůrných opatření někdy zajišťované prostřednictvím hodin tzv. pedagogické intervence.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „Protože oni mají intervence děcka, vesměs skoro všichni. Péči speciálního pedagoga má asi pět dětí a doučování tady probíhá, to si myslím, že je docela dobře zabezpečeny.“

Délka doučování může být různá, u žáků na prvním stupni se začíná zpravidla na 15 až 20 minutách, s přibývajícím věkem lze ale doučování prodlužovat až na jednu vyučovací hodinu u žáků druhého stupně. Bořkovec (2013) doporučuje, aby doučování probíhalo alespoň dvakrát týdně; jinak ale platí, že čím častěji, tím lépe.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: „*No, a potom doučování, některé učitelky, taky vedou. Víím, že ráno i odpoledne jsou doučovací kroužky. Některé jsou víc individuální, některé jsou více hromadné.*“

U řady sociálně znevýhodněných žáků je doučování potřebné v průběhu celé školní docházky, v některých náročnějších etapách ale představuje přímo klíčovou podmínku v prevenci školního neúspěchu. Gabal a Čada (2010), kteří ve svém šetření u romských žáků analyzovali četnost opakování ročníků a přeřazování do speciálních škol, identifikovali dvě kritické etapy v průběhu základního vzdělávání: V důsledku nepřipravenosti na školní docházku a následného selhávání je pro žáky obtížná jejich adaptace na školní požadavky v prvním a druhém ročníku školy, s nástupem odborných předmětů se pak ukazuje také jako kritická etapa přechodu na druhý stupeň základního vzdělávání. Doučování a další formy nadstandardní podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků by tedy měly být zaměřeny v první řadě na tyto etapy vzdělávání.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „*...to máme nazvané Odpolední škola, a vlastně děti se připravují na druhý školní den. Mohou si tam napsat úkoly, rodič to doma jen zkontroluje, podepíše. Učí se tam, a opravdu těm dětem, hlavně teda na 1. stupni, když nepoberou ten základ, tak pak se špatně navazuje, tak tam musím říct, že ty paní učitelky vidí posun. Protože když by se ty děti nerozepsaly, nerozčetly, tak se špatně pokračuje, teď vlastně tadyhle to, a ten speciální pedagog hodně pomáhá...*“

Doučování romských žáků je důležité z hlediska jejich každodenních školních výsledků, ale představuje i prostředek ke zvýšení celkové psychické pohody žáka. Felcmanová a Habrová (2015) uvádějí, že doučování pomáhá sociálně znevýhodněným žákům zažít pocit úspěchu, snižuje jejich strach ze selhávání a podporuje jejich schopnost sebevzdělávání. Školou organizované nebo podporované doučování snižuje požadavky na spolupráci rodiny a přebírá plnou zodpovědnost za vzdělávací výsledky žáků.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „*Některé děti jsou na doučování vybrané povinně – protože to už jsou fakt ty, které jsou dost ohrožené tím školním neúspěchem. Některé paní učitelky tam vybírají děti z prvního stupně, aby fixovaly to učivo. Protože, jak jsem říkala, jakmile děti ten den opustí tu školu, tak dál, odpoledne a v noci, už to je jejich svět. Takže to, co prostě tady do nich dáme, tak to*

je jediné. A pak tam máme i děti, u kterých se snažíme, aby mohly zvládnout přijímací zkoušky.“

I při doučování může být pro sociálně znevýhodněné romské žáky motivující zapojení jejich přirozených zájmů a témat z každodenního života – pokud úkoly zadávané při doučování mají z pohledu žáků jasný význam pro jejich život nebo pracují s jejich oblíbenými tématy, zájem žáků vzrůstá. Příklady ze zahraniční praxe ukazují, že důležitým motivačním faktorem může být v doučování také zapojení minoritní kultury žáků: Strand (2007) ve výzkumu mapujícím doučování u sociálně znevýhodněných žáků ve Velké Británii doložil, že řada žáků dochází na toto doučování mimo jiné i s cílem lépe porozumět vlastní menšinové kultuře a zdokonalit se v mateřském jazyce rodiny. V prostředí škol v ČR lze tedy určitě doporučit, aby i doučování zahrnovalo prvky z romské kultury a romského jazyka.

Doučování může také posilovat vazby mezi žáky napříč věkovými skupinami a podporovat komunitní rozměr školy. Zajímavou inspirací může být vzájemná podpora mezi žáky: Např. Collins, Collins a Butt (2015) ve výsledcích výzkumu zaměřeného na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v britském Birminghamu jako jedno z možných opatření doporučují, aby školy v době oběda nabízely mladším žákům možnost vypracování domácích úkolů s podporou žáků závěrečných ročníků. Komunitní rozměr školy může posílit také doučování zajišťované pro absolventy, kteří již dochází do středních škol a i tam potřebují posílit přípravu na výuku.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „...máme doučování i pro starší děti na druhém stupni. Tam opravdu chodí jen pár dětí, často jedni a ti samí. Což je dobře, protože ty chtějí jít na nějakou střední školu a ty už tam rok docházejí na to doučování. Takže z toho já mám velkou radost. Anebo sem docházejí na doučování naši bývalí žáci, kteří už jsou na nějakém učilišti, a něco jim tam nejde, tak sem taky přijdou na doučování.“

Z hlediska místa realizace se může doučování odehrávat ve škole, ale i v mimoškolním prostředí, například v místní knihovně nebo v nízkoprahovém centru. Podle Němce a kol. (2019a) stojí za pozornost také doučování zajišťované přímo v rodinách žáků, které je sice organizačně náročnější, ale má zároveň potenciál pomoci rodičům žáků v osvojení základních strategií podpory domácí přípravy jejich dítěte.

Výhodná může být při realizaci doučování také užší spolupráce s nezisko-

vými organizacemi, jejich pracovníci mohou po dohodě se školou zajišťovat doučování jak v prostorách školy, tak i v mimoškolním prostředí – Pape (2007) v tomto kontextu navrhuje organizovat doučování jako projekt, ve kterém učitel působí jako koordinátor a odborně vede činnost dobrovolníků a pracovníků z NNO.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „...doučování máme v různých projektech, spolupracujeme s některými neziskovkami, třeba se [jméno neziskové organizace] nebo s [jméno neziskové organizace], a tam v té spolupráci i to doučování zahrnuté je. Většinou je to tak, že někdo z té neziskovky chodí doučovat k nám do školy, ono totiž s tou pravidelnou docházkou našich dětí někam mimo je to vždycky problém.“

Řada sociálně znevýhodněných romských žáků pochází z nízkopříjmových rodin, ve kterých si jejich rodiče z finančních důvodů nemohou dovolit posílat děti na volnočasové aktivity do domů dětí a mládeže nebo do jiných institucí nabízejících různé placené kroužky; u škol a žáků v sociálně vyloučených lokalitách navíc běžná nabídka volnočasových aktivit v okolí mnohdy ani neexistuje. Důležitou formou podpory zajišťovanou školou se tak stává **organizace různých kroužků a zájmových útvarů**, které navazují na doučování a představují pro žáky možnost smysluplného trávení volného času.

Zuzana, zástupkyně ředitele ZŠ Dubová: „Pro děti máme spoustu i klubů, čtenářský, deskové hry, angličtinu... Ty jsou hrazené ze šablon, takže jsou i pro učitele celkem dobře zaplacené.“

Organizace volnočasových aktivit přímo ve škole má řadu různých přínosů: Němec a kol. (2019a) konstatují, že odpolední kroužky organizované pracovníky školy dále rozvíjejí školní dovednosti žáků, zlepšují celkový postoj žáků ke škole a pomáhají předcházet nebezpečím spojeným s trávením volného času v nevhodném mimoškolním prostředí. García-Gracia (2008) také uvádí, že projekty zaměřené na podporu odpoledních volnočasových aktivit ve škole zvyšují motivaci žáků ke školní docházce a působí preventivně proti záškoláctví.

Aby mohly být volnočasové aktivity zdarma nebo za minimální režijní poplatek, je potřeba zapojit pedagogické pracovníky školy, ideálně v rámci jejich pracovního úvazku – například pro asistenty toto může být příležitost, jak získat v pracovním úvazku potřebný hodinový rozsah přímé pedagogické činnosti i mimo dobu vyučování.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Pak máme i nějaké kroužky, také všechno zdarma. Asistenti třeba, jak mají mít těch čtyřicet hodin, tak ve vyučování ty hodiny všechny nemají, ale mají pro děti nějaké kroužky, třeba taneční kroužek máme, hudební kroužek, fotbalový. Takže tohle to funguje.“

Při zapojení pedagogů do organizace volnočasových aktivit lze využít i kvalifikace učitelů a asistentů a tematické zaměření kroužků přizpůsobit jejich specifickým dovednostem. Při přítomnosti učitele lze zároveň vytvořit formát odpoledních klubů, ve kterých bude volně propojené doučování a zájmové aktivity.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „... byla tam i taková kontinuita, že každý učitel dělal to, co ho baví. Jeden třeba dělal s dětmi časopis školní, jedna paní učitelka tu měla tvořivé a výtvarné aktivity, ale zároveň se všemi těmi dětmi mohli dělat nějaké úkoly, nebo vlastně věděli v tom režimu, co potřebují k té škole. Když to dítě nevědělo, co má druhý den do školy, tak byla schopná se podívat do rozvrhu a říct: Hele máš tohle, a tohle, a to budeme dělat, třeba.“

Stejně jako v doučování, i u volnočasových aktivit je vhodné zapojit prvky z minoritních kultur, základem je ale hlavně taková koncepce, ve které jsou kroužky pro žáky skutečně atraktivní a pracují s aktivitami, které děti přirozeně baví. Alternativou k volnočasovým aktivitám realizovaným výhradně v režii školy může být spolupráce mezi školou a místní neziskovou organizací – škola nabídne prostory a informuje o aktivitě žáky i jejich rodiče, nezisková organizace pak zajistí lektory a průběh samotných aktivit.

Zuzana, zástupkyně ZŠ Dubová: „Vlastně dvakrát v týdnu spolupracujeme s [jméno místní neziskové organizace], mají tady hudební kroužek teď už druhým rokem. A opravdu je učí lidé, kteří jsou fakt hudebníci, a zdarma dostanou ten nástroj. Učí se na housle, na violoncello, teď budou mít teda bubínek. Letos prvně. Mají každý měsíc v sobotu soustředění, vystupují veřejně vlastně. Teď měli i na konci roku velikou akci i s vedením města, se skupinou Gypsy.cz, moc pěkné to bylo. A musím říct, že se za ten rok děti hodně naučily... Ne všichni, ale někteří chodí pravidelně. Oni vlastně tu docházku i sledují a vždy ten měsíc, když tady mají to soustředění společně, tak tu docházku i vyhodnocují. A vždycky ty děti nějak odmění. Právě jim dají třeba nástroj domů, aby mohly zkoušet. My jsme z toho půjčování domů měli hrozný strach... tam hlavním sponzorem toho projektu je místní podnikatelka, která do toho dává svoje finance, která teda

financuje i tedy nástroje. Tak jsme jí říkali, ať tohle to zvaží, a to ona jako, že do toho jde. A nás to mile překvapilo, protože fakt u těch, co si nosí ten nástroj domů, snad jediné housle nebyly poničené. A mají od malinkých housliček až jako po ty velké nástroje, stejně tak ty violoncella, a fakt kromě nějakých strun a smyčců nástroj jako takový nebyl zničený žádný. I když některé děti si nástroj nechávají raději tady ve škole, protože v některých rodinách je to opravdu tak, že i samy ty děti si tam nástroje nosit nechtějí. A někteří chodí pravidelně, baví je to, a i ti hudebníci, ti lektori říkají, že jsou to fakt jako talenty. Jenomže jde o to, jak ta rodina na ně působí. Protože oni musí cvičit doma, hrát na housle, to znamená, fakt ten smyčec tahat denně, aby z nich něco bylo. A některé děti samozřejmě třeba začnou, přestanou, pak zase začnou chodit, ale protože vlastně ten projekt je, sociální filozofie toho projektu je hlavně, aby ty děti měly vyplněný volný čas. Ne jako aby se na ten nástroj naučily hrát perfektně. Tak oni tohle tolerují, že si to dítě může kdykoliv z toho projektu odejít a zase se tam teda vrátit do toho kroužku.“

K rozvoji volnočasových aktivit pro sociálně znevýhodněné romské žáky může přispět i uzpůsobení některých standardních mechanismů podpory, které běžně školy využívají, ale které mohou být pro některé žáky zejména s ohledem na finanční náročnost obtížně dostupné. Školy s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků tak s úspěchem omezují například vysoký práh přístupu do školní družiny – tím, že sníží příspěvky vybírané od rodičů na provoz družiny, anebo dokonce tím, že zpřístupní družinu zcela zdarma.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „*Družina zdarma, to ještě taky máme...*“

Aktivity na bázi doučování a kroužků je vhodné realizovat nejen během školního roku, ale i v průběhu letních prázdnin. Na zahraniční příklady dobré praxe upozorňuje například zpráva Veřejného ochránce práv (2018), která popisuje projekt realizovaný ve třech bulharských městech v letech 2002 až 2005; romští žáci se v rámci tohoto projektu účastnili čtrnáctidenního programu zahrnujícího umělecké, řemeslné, ale i přírodovědné workshopy – absolventi programu získali více pozitivní vztah ve škole a zlepšily se i jejich školní výsledky. Jiný příklad zaznamenal Mušínska (2012) v základní škole ve Spišském Hrhově, kde během letních prázdnin uspořádali učitelé a dobrovolníci z řad romských studentů středních škol program zaměřený na zdokonalení v angličtině – i v době prázdninového volna tak škola nabídla smysluplné trávení volného času pěti

desítkám romských žáků, z nichž mnozí měli zájem pokračovat v aktivitách formou odpoledního kroužku i v průběhu následujícího školního roku. V prostředí ČR podobnou aktivitu popisují Němec a kol. (2015) u několika škol, které v průběhu letních prázdnin zapojily školní asistenty do práce se sociálně znevýhodněnými žáky – asistentky zde pořádaly pro žáky doučování, ale i různé zájmové aktivity formou příměstských táborů odehrávajících se i v prostorách školy, a žákům tak pomohly najít smysluplné trávení letních dnů i posílit jejich školní znalosti a dovednosti.

V rámci rozšíření vzdělávací nabídky poskytované základními školami s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků stojí za pozornost také organizace **kurzů pro doplnění základního vzdělání**, jejichž cílem je prostřednictvím distanční nebo kombinované výuky nabídnout možnost dokončení základního vzdělání všem těm uchazečům, kteří v minulosti ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, a tedy nemají ukončené základní vzdělání a nemohou pokračovat ve studiu ve většině středoškolských oborů. Realizaci těchto kurzů doporučuje například Kaleja (2011), který zároveň zdůrazňuje, že tyto kurzy by neměly jakkoli snižovat nároky pro získání plnohodnotného základního vzdělání a že při adekvátním zachování náročnosti kurzy mohou představovat jeden z nástrojů pro snižování předsudků majoritní společnosti vůči Romům.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „A to byl první evropský projekt Equal, ve kterém jsme byli. A tam, v rámci toho projektu, jsme měli vytvořený kurz pro doplnění základního vzdělání pro celou republiku. To tehdy ještě nikde nebylo, jediné byl v Ostravě tenkrát ještě jeden. A hrozně se nám to líbilo, byl o to velký zájem, takže teď už je to šestnáctý nebo kolikátý ročník. A máme ho každým rokem a funguje to, i pro rodiče žáků, i pro běžnou populaci, je to strašně rozmarná škála lidí. Já nikdy nezapomenu, jak jsme tady měli pána – kuchaře – který ve čtyřiceti letech, aby mohl vařit knedlíky a nebyl jen pomocný kuchař, tak musel mít základní vzdělání. Takže opravdu, aby mohl vařit knedlíky, tak si to dodělal... Kurz my máme jen dálkovou formou, oni přes internet posílají práce, už se to hodně naučili, a vždycky jednou za měsíc sem přijdou a ti učitelé se jim věnují. A když někdo potřebuje i mimo, tak i mimo. No a my ještě se snažíme pak, když chtějí jít na střední školu, tak naše výchovná poradkyně, která je taky v tom kurzu a učí tam dějepis, tak jim pomáhá a nasměruje je. Takže se snažíme a je s nimi hezká práce, protože oni to vzdělání chtějí.“

5.6 Intervence v sociální oblasti

Další okruh inspirativních příkladů z některých škol vzdělávajících větší počty sociálně znevýhodněných romských žáků představují **intervence pedagogických pracovníků do oblasti sociální práce**. Už před více než čtvrt stoletím poukázovala Balabánová (1994) na to, že přesah činnosti školy do sociální oblasti je nutný pro odstranění nedůvěry mezi romskými rodiči a pro vytvoření komunitních vztahů mezi školou a rodinami romských žáků. Řada škol si tuto nutnost přesahu nad rámec samotné vzdělávací činnosti uvědomuje a přijímá potřebná organizační i personální opatření.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: „Spíš je tam opravdu ta sociální práce s těmi rodinami... My jsme teď s paní ředitelkou vymyslely, že příští rok tady budeme mít sociálního pedagoga, který se bude snažit to tlačit na tu sociální správu nebo prostě ten OSPD, aby i oni více spolupracovali.“

Řada pedagogů ve školách s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných romských žáků považuje intervenci v sociální oblasti za přirozenou součást své práce směřující ve prospěch dítěte.

Milada, expertka: „...já jsem tam tehdy mluvila s panem ředitelem ze ZŠ [jméno školy] a jemu zrovna v tu chvíli telefonovali z plynárny a řešili rodinu nějaké žákyně. Prostě z toho celého vyplynulo, že on tam má ve třídě holku, které se spolužáci smějí, že je cítit, tak on sám zjistil, že v té rodině jim neteče teplá voda, protože ta rodina už něco neplatila. A on se rozhodl do toho nějak zapojit a angažoval se tak, že on vyjednával s plynárnou splátky. A vlastně to bral úplně přirozeně, jakože všechny ty děti mají právo na to vzdělání, a když nemají podporu v rodičích, tak my jsme od toho, abychom jim pomohli. Když jim nepomůžou rodiče, tak jim musíme pomoci my.“

Prostřednictvím aktivních a dobrovolných intervencí v oblasti sociální práce někteří pedagogičtí pracovníci škol podporují také spolupráci mezi rodinami žáků a dalšími institucemi z oblasti školství. V mnoha případech se taková forma podpory jeví jako nezbytná pro zajištění spolupráce mezi rodinami žáků a školskými poradenskými zařízeními. Zároveň je třeba podotknout, že – jakkoli je taková podpora ze strany pedagogů lidsky velmi obdivuhodná – poukazuje potřeba této podpory na významné nedostatky systému, jehož funkčnost je

založena na nepřiměřeném očekávání vysokých kompetencí a aktivního přístupu rodičů žáků.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „No když je potřeba třeba podepsat nějaké dokumenty, které ze zákona musím mít, a teď ta maminka má malé dítě a já vím, že jí sem prostě nedostanu, nebo když potřebujeme objednat dítě do pedagogicko-psychologické poradny, dnes už nemůžeme objednávat my, tak to potom k nim někdy dojedu domů, a voláme spolu z telefonu do té poradny, abychom to všechno splnili... Já jsem na tom byla jeden čas tak, že oni třeba přijeli sem do školy z té poradny, vyšetřili děti, a pak mi napsali, že už všechny ty zprávy mají připravené a ať si pro ně rodiče do té poradny chodí. No tak já jsem vždycky ty rodiče oběhla a po čtyřech tak, jak se mi vešli do auta, jsem je vozila do té poradny, abychom ty zprávy dostali... Nebo, to se nám stalo zrovna minulý týden, řešíme odklady školní docházky, a to jsou mladé maminky, které mají malé děti, ještě nemají školní děti a už jim ty děti teď došly do toho stádia pěti až šesti let a řešíme odklad. A ony neví, kde je pedagogicko-psychologická poradna a další věci s tím spojené. To než byste jim to vysvětloval, tak já jsem s nimi raději domluvená, že na mě budou čekat v půl osmé před školou a já je tam odvezu. Ale zpátky se už musí dostat sami. A tím to trochu funguje.“

Významnou součástí práce pedagogických pracovníků ve školách s větším množstvím sociálně znevýhodněných romských žáků tak představuje **práce s rodiči žáků**. Němec a kol. (2019a) zdůrazňují, že rodiče sociálně znevýhodněných žáků často vnímají školu jako represivní instituci a že k navázání důvěry mezi rodiči žáků a pracovníky školy je nutná znalost specifík rodinného prostředí. Míra a intenzita komunikace rodičů žáků se školou se tak do značné míry jeví být otázkou důvěry k instituci školy – když rodiče žáků tuto důvěru mají, s učiteli spolupracují.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „S rodiči žáků se mně spolupracuje dobře, protože si školy váží, a respektují toho učitele. Víte, já jsem předtím pracovala s nadanýma dětma, a tam to byla opravdu diplomacie, těm rodičům třeba říct, že jejich dítě není úplně geniální. Tady každý přijme nějakou výhradu úplně v pohodě. Ale taky přijde někdy rozzlobený rodič, že si chce tady vylít zlost, nebo když jedna maminka přišla opilá, a začala tady něco křičet, to jo, to se stane. Ale jinak bych řekla, že oni tu školu vnímají jako autoritu. Já bych řekla, že je to v leccem jednodušší než na některé škole výběrové.“

Navrátil a Mattioli (2002) ve své práci konstruovali některá základní pravidla pro komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných romských žáků, s důrazem mimo jiné na: otevřený a srdečný přístup učitele, který projevuje respekt a úctu k rodičům i k jejich životním obtížím; potřebu pochválit a pozitivně ocenit děti za jejich úspěchy, byť by se jednalo o drobnosti; zdůraznění potřeby vzdělání a možností jeho využití v každodenním životě dítěte i jeho rodiny; porozumění kulturním specifikům, zahrnujícím například větší důraz rodičů na zapojení dítěte do kolektivní spolupráce, a naopak jen malé pochopení pro důraz na individuální výkony dítěte.

V nastavení komunikace s rodiči žáků je důležité vytvářet vstřícné prostředí, přizpůsobit spolupráci mezi školou a rodiči potřebám a možnostem rodičů, ale zároveň stanovit určité hranice, kdy jsou učitelé rodičům pro konzultace k dispozici a v čem mohou rodičům vyjít vstříc.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Na rodiče, snažíme se vyjít jim vstříc, ale stanovili jsme i pravidla. Dřív to bylo takové rozvolněné třeba v tom, že rodiče romští nechodili moc na třídní schůzky, ale byli schopní den po třídních schůzkách přijít do školy a dotazovat se na žáka. Takže my jako jsme ochotní kdykoliv se s nimi sejít, máme konzultační hodiny, které jsou v plánu, a můžeme udělat i nějaké navíc, ale neumožňujeme jim ten úplně chaotický vstup do školy. Nemohou přijít kdykoliv o velké přestávce se zeptat na dítě, nebo tak. Ale snažíme se jim vycházet vstříc, dělat jim třeba různé plány co nejvíc konkrétní, na míru, aby oni tomu rozuměli. Ne že teda dostanou úkol, že budou rozvíjet žáka v matematice. Ale dáme třeba úkoly, že to dítě musí počítat ten nákup, a že nám to jednou týdně ukáže atd. A leckdy vidím, že i ti rodiče se něco přiučí, protože je to zajímavá.“

Při komunikaci pedagogických pracovníků s rodiči sociálně znevýhodněných romských žáků je důležité udržovat partnerský přístup, rodiče zbytečně nestrážit, ale naopak jim dát na vědomí, že pracovníci školy jsou na jejich straně a že sledují stejný cíl, tedy zájem dítěte.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „...včera jsme měli sezení s romskými tatínky, ti jejich kluci jsou fajn, ale začínají se chovat špatně, kouká z toho průšvih, takže jsme si tatínky pozvali, ale v dobrém, nedělali jsme na ně žádné ‚bububu‘, jen jsme jim řekli, kluci dělají to a to, je potřeba jim ukázat, že tohle nemůžou. Oni nám potvrdili, že doma to dělají taky nebo nedělají, řekli, že na

to dohlédnou a že budou ochotnější spolupracovat s námi a budou nám věřit... Opravdu jako snaha řešit ty věci je tady velká. Ale musí ti rodiče vidět, že jsme na jejich straně. Že nám jde o ty jejich děti.“

Pro nastavení plynulé spolupráce mezi školou a rodinami je důležité také pochopení zvyklostí a tradic, uznávaných v rodině. Například Pape (2007) v této souvislosti upozorňuje na převážně patriarchální charakter romských rodin a doporučuje učitelům, aby při komunikaci s romskými maminkami nevyžadovali jejich souhlas či nesouhlas s navrhovanými opatřeními hned, ale aby naopak poskytli maminkám pár dní času na poradu s manželem - protože teprve rozhodnutí, se kterým souhlasí i otec, má v mnoha situacích svou váhu.

Podpořit spolupráci mezi školou a rodiči žáků lze často také pomocí různých akcí pořádaných v průběhu školního roku. Zejména u dětí na prvním stupni i rodiče, jejichž účast na třídních schůzkách může být chabá, zpravidla neodmítnou možnost vidět veřejně přístupnou prezentaci dovedností vlastního dítěte.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „No měli jsme teď před Vánoce celý týden otevřených dveří, s tím, že děláme každým rokem vánoční besídku, a tam oni jdou, zcela samozřejmě, celá rodina. Tak jak pro ně chodí do školy, tak zase celé rodiny chodí na toto vystoupení, oni jsou na ty děti hrdý.“

V sociálně vyloučených lokalitách a školách s nimi sousedících lze komunitní charakter školy posílit také pořádáním podobných akcí pro rodiče žáků ve veřejném prostoru, mimo budovu školy.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „...my děláme na konci roku takovou školní akademii a tu právě děláme před školou. Já mám domluveno na městské policii, že nám půjčí takové ty zátarasy, takže my máme vyčleněný prostor tady před školou a dětičky sedí uvnitř na lavičkách v tom prostoru a celé sídliště se seběhne a kouká. Předloni a loni jsme tam poprvé pasovali devátáky, když vycházeli ze školy. Tak to byl pláč i na sídlišti i u těch dětí, to bylo hrozně dojemné.“

Při práci s rodinami žáků je důležitou součástí celkového snažení školy také podpora školní docházky a **prevence absencí** dětí na školním vyučování. Ve snaze zajistit co nejvyšší účast dětí ve výuce používají školy jak nástroje pozitivní motivace, zaměřené na zdůraznění významu školního vzdělání pro život, tak i nástroje negativní motivace, zaměřené na zdůraznění rizik spo-

jených s případnými vyššími počty zameškaných hodin. Pozitivní motivace obvykle začíná u samotných žáků, u nichž učitelé pravidelně oceňují dobrou školní docházku a odměňují takovou docházku pochvalou, event. i drobnou materiální odměnou.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „*Máme tady motivační systém školní docházky, protože to bych řekla, že je u těch romských dětí největší problém. Ony, když do školy chodí, tak ty známky mají docela dobré, nejhorší je, když nechodí, protože pak ztrácí zájem. Takže my tady máme docházku dětí vždycky po týdnu zhodnocenou, hlavně u prvostupňových paní učitelek většinou chci, aby na tom komunitním kruhu vyzdvihly toho, který chodí hezky celý týden do školy, a pochválily ho přede všemi, někdy mu daly nějaký pochvalný lísteček, nebo bonbón nebo něco. A potom jednou měsíčně jsou jména těch dětí vyvěšena na chodbě za první a za druhý stupeň. Tam to je vidět, že za měsíc červen má nejlepší docházku tenhle a tenhle. A jednou za půl roku jsou vlastně děti s nejlepší docházkou oceněny při předávání vysvědčení. Předáváme vysvědčení slavnostně v tělocvičně, tam dostanou placku, kterou vlastně sami na svůj návrh si vytvořily, a dostanou všichni čokoládu, a dva žáci nejlepší z celé školy, tak ty dostanou hodnotný dar, na to já vždycky sháním sponzora. A ten dar je opravdu jako hodnotný, aby se jim líbil, to znamená třeba kosmetika pro děvčata, nebo chytré hodinky, nebo něco takového, že ti ostatní fakt jako koukají a říkají si, že možná že na tom něco je.*“

Předcházet absencím a podporovat školní docházku žáků je potřebné i ve spolupráci s jejich rodiči. Němec a kol. (2019a) v této souvislosti zdůrazňují preventivní význam kontaktu pedagogických pracovníků školy s rodiči v jejich domácím prostředí – při absenci žáka nebo při nárůstu počtu neomluvených hodin může asistent nebo učitel dojít za rodiči domů, event. oslovit rodiče žáka telefonicky, zjistit důvody absencí a vysvětlit rodičům žáka, jaké formální i neformální důsledky mohou zvýšené absence jejich dítěte mít.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: „*U nás to takhle dělá paní ředitelka, když ví, že tam máme dítě, které nám hodně absentuje, tak tam jde do té rodiny. Já, když jsem nastoupila, tak první dva roky jsem chodila taky do rodin, a taky jsme ty absence řešili. Teďka na to nemám už čas, takže tolik nechodím, ale pořád vím, kde většina těch rodin bydlí a jak žijí.*“

Někdy se ovšem školy s větším počtem sociálně znevýhodněných romských

žáků dostávají i do situace, ve které jsou nuceny řešit absence žáků „po zlém“. V takovém případě pak škola opakovaně a bez omluvy absentujícího žáka musí hlásit příslušným státním orgánům – ve standardním postupu škola při překročení hranice deseti neomluvených hodin svolává výchovnou komisi, při překročení hranice dvaceti pěti neomluvených hodin škola hlásí případ na místní obecní úřad a orgánu sociálně právní ochrany dítěte, v případě opakovaného záškoláctví jde pak druhé hlášení ze školy na Policii ČR, která následně případ řeší jako podezření z mravního ohrožení výchovy mládeže. Z praxe segregovaných škol je ovšem zřejmé, že tento systém řešení záškoláctví má svá slabá místa a ne vždy se jeví jako efektivní.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Při řešení absencí využíváme běžně dostupnou metodiku MŠMT. Tam jsou limity pro řešení neomluvených hodin, do deseti hodin a do pětadvaceti hodin. My jsme si to jen trochu posunuli, takže na přestupky to posíláme až při čtyřiceti hodinách. A myslím, že jsou nám na přestupcích docela vděční, protože i při těch čtyřiceti hodinách těch oznámení dostávají dost. Na policii to potom posíláme buď my, nebo odbor školství, který teď dělá ty přestupky, když už se rozhodne, když už je to po několikáté. ...a pak se dostáváme až do stádia, kdy to jde na státní zastupitelství. Ale bohužel jsme zjistili, že za stejný prohřešek u stejného dítěte za neomluvené absence dostali rodiče podmínku. Hodiny přibývaly, zase se to dostalo na státní zastupitelství, zase dostali podmínku. Což mně přijde divné, protože už by to mělo nějakým způsobem gradovat a ono ne. Takže někdy ta práce nám přijde v tomhle marná. Teď ti učitel neustále řeší nějaké posudky na ty děti a říkají a co... my napíšeme posudek a nic se neděje. A je to na hrozně moc dlouho, než vidíte výsledek.“

Přítom funkční systém spolupráce školy s dalšími institucemi státu může hrát velmi významnou roli při řešení absencí žáků, což můžeme vidět například na zahraniční praxi ze slovenského města Lipany, kterou popisuje Mušinka (2012) – zde v roce 2011 město zorganizovalo schůzku mezi zástupci prokuratury, sociálními kurátory, policejními specialisty a pracovníky školy, s výsledkem v podobě přesně stanoveného postupu vzájemné koordinace při řešení absencí žáků; postup byl následně uplatněn ve dvou případech rodičů, kteří byli podminěčně odsouzeni za neplnění školní docházky jejich dětí a posloužili jako odstrašující případy pro ostatní rodiče, jejichž dohled nad školní docházkou dětí se výrazným způsobem zlepšil.

S prevencí absencí je spojená i **snaha předcházet pozdním příchodům žáků** do vyučování – i zde se školy a učitelé snaží nacházet různá drobná

opatření, která by vedla sociálně znevýhodněné romské žáky i jejich rodiče k včasným ranním příchodům.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „...protože romští rodiče vodili děti plus, mínus na osmou. Přijít v 8:05 vlastně nebyl žádný problém. A tak my školu otevíráme po čtvrt hodinách, což znamená, že když ten rodič přivede dítě v 8:05, tak s ním musí čekat do 8:15, až se otevře škola. A to se jim moc nechce čekat, ale zase nechtějí tady ty děti nechat samotný, takže čekají. Dřív když jste přišel před osmou do školy, tak ti rodiče volným krokem procházeli ulicí, ale dneska, když si stoupnete k tramvaji za deset osm, tak vidíte, jak tam běží všichni do kopce, a chtějí tam být včas, a na osmou. Takže i takovými drobnými krůčky se snažíme zvýšit váhu té školy.“

Další důležitou oblastí intervence školy ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků je **zajištění pomůcek**. Řada žáků v segregovaných školách pochází z nízkopříjmových rodin, které nemají dostatek prostředků na zaplacení školních pomůcek, školy proto hledají různé granty a další možné strategie, jak získat pro tyto žáky peníze na školní vybavení jinak než od rodiny.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „Nějaké dotace na pomůcky nám chodí, teď nedávno přišla podpora na děti, které mají IVP. Tam všichni ti, co mají IVP, dostali kancelářské věci, barevné papíry, tužky, pastelky, lepidlo a takovéto věci... troufám si tvrdit, že to bylo minimálně za 150-200 Kč. Takže to, co lze na pomůcky čerpat, tak čerpáme.“

Jinou významnou oblastí intervence školy je **zajištění obědů** pro žáky. Podpora školního stravování u žáků, kterým rodiče nemohou zaplatit obědy sami, je důležitá z několika důvodů - děti mají zajištěnou základní životní potřebu a tím získávají i lepší podmínky pro učení, školní obědy mohou posilovat motivaci pro školní docházku a pomáhají udržet žáky ve škole i do odpoledních hodin, což vede k větší účasti žáků na doučování.

Veronika, speciální pedagožka ZŠ Lipová: „Obědy máme nějaké tady, chodí nám děti na obědy. To mají hodně z prvního stupně... Teď se zrovna řešilo, že jsou obědy zdarma, tak paní ředitelka zrovna obíhala, kdo by chtěl zadarmo chodit. Takže vím, že se jí děti přihlásily, že by chtěly chodit.“

U některých škol s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků má podpora

školního stravování delší tradici, v minulosti se zde podíleli na placení obědů pro žáky například zřizovatelé. Školy financování stravování využívaly hlavně u žáků, u kterých bylo zřejmé, že je tato forma podpory nutná.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Náš zřizovatel už kdysi po nás chtěl, abychom vytipovali děti, které jsou na tom skutečně špatně, u kterých bychom navrhli, že by měly chodit na obědy. Pro mě je to hrozně těžké jako rozhodnout o někom, jestli tohle dítě má hlad a tohle dítě nemá, když nevím, jaké mají přídavky na děti a dávky a různé... Takže já jsem určila jednu rodinu. Byla to sestra s bratrem a vlastně jsem to udělala kvůli tomu bratrovi, protože ten kluk dělá takové bojové umění a je v něm hrozně dobrý a pořád se tomu věnuje, má velkou podporu dědy. A já jsem si říkala, že koho jiného podpořit, když ten kluk se ještě tak dobře učí a ještě dělá sport a má výdrž. Romové často nemají výdrž, když začnou něco dělat a nevidí okamžitě výsledky, tak končí. A on pořád jede dál, ale díky tomu dědečkovi. Tak měli placené obědy.“

V současnosti již v dané oblasti existuje rozsáhlejší podpora zajišťovaná státem i neziskovými organizacemi. Studie Veřejného ochránce práv (2018) zmiňuje dostupné dotační programy pro financování školního stravování – aktuálně jde zejména o projekty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva práce a sociálních věcí a program obecně prospěšné společnosti Women for Women *Obědy pro děti* – a poukazuje na efekty placených obědů, díky kterým se u podporovaných dětí prokazatelně zlepšuje docházka, školní výkon i jejich zapojení do kolektivu. Uvedená studie ale zároveň poukazuje na některé možné bariéry těchto programů: Některé dotační programy jsou založené na aktivní spolupráci rodičů, kteří musí doložit svou složitou ekonomickou situaci, jiné programy jsou sice založené jen na posouzení školou, i tak ale podporu omezují pouze na skupinu dětí, jejichž rodiče projevují snahu o aktivní řešení své situace. Pomyslným sítem tak v některých případech propadají děti, jejichž situace je zdaleka nejtěžší, děti z nízkopříjmových rodin, jejichž rodiče neprojevují ani minimální snahu.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „...ještě vlastně zařazujeme děti do programu Obědy pro děti, a taky to pomáhá v začlenění, že najednou s tou skupinou může jít na oběd. Že nejde prostě domů. Ale musím říct, že někdy nám tam pak romské děti nechodí, že jim nechutná... A bohužel je ten projekt také postavený tak, že když rodina se nestará, nic jim nedají, že my tam musíme říct, jak ta rodina funguje, a oni rozhodnou, jestli dají peníze. Takže už nám

nevzali rodinu, i když ty děti jsou hubeňoučký, holčička si zlomila ruce na tělocviku, jak prostě je špatně živěná, někde se jenom klepla, a měla zlomený obě ruce. To nebyl žádný pád, ale tam jako je málo jídla. Ale maminka fetuje, nestará se o děti, a prostě ten projekt jim ty peníze na obědy nedal... Ale ta paní z toho projektu mi to hezky vysvětlila, že ta rodina by měla fungovat, a my ji nemůžeme podporovat v tom, že se nestará. Když vy se nestaráte, tak my Vám na ty obědy dáme. Takže jsem pak přesvědčila paní ředitelku, že tento projekt není určen pro ty, co se nestarají. Ale je to pomoc pro ty, co se snaží, a přesto jim nezbyvají peníze.“

5.7 Personální podpora ve škole

V oblasti personálních kapacit je pro školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků velmi důležité dostatečné zajištění podpůrných profesí. Významnou roli **poradenských pracovníků** ve školách dokládají i četné studie na dané téma: V zahraničí tak například Charalambous, Kyriakides a Creemers (2018) na příkladu několika kyperských škol s vysokým počtem sociálně znevýhodněných žáků ukázali, že navýšení počtu poradenských pracovníků poskytujících expertní služby pro učitele vede ke zvýšení efektivity vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. V prostředí škol v ČR dokládá pozitivní efekt poradenských služeb studie Veřejného ochránce práv (2018), která zmiňuje příklad ostravských škol zaměstnávajících ve společně koordinovaném projektu jak školní psychology, tak i speciální a sociální pedagogy.

Spolupráce poradenských pracovníků pomáhá školám s vysokým počtem sociálně znevýhodněných romských žáků zajistit řadu potřebných služeb, mimo jiné například realizovat základní diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků přímo v prostředí školy.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „A my tu máme školního psychologa, já jsem speciální pedagožka, a my máme diagnostiku jako součást kvalifikace, já jsem prošla proškolením diagnostických nástrojů, takže tu prvotní diagnostiku můžu dělat já. Vyšetřujeme třeba školní zralost, nebo ty poruchy učení.“

Práce speciálního pedagoga je ve školách s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků nezbytná také proto, že řada běžných učitelů se ve speciálněpedagogických postupech vyzná jen zcela minimálně: Podle výsledků šetření, které realizoval Kaleja (2015) mezi dvěma tisíci učiteli z více než padesáti základních škol, se více než osmdesát procent učitelů neorientuje

v postupech práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A protože u řady znevýhodněných romských žáků lze identifikovat speciální vzdělávací potřeby, je intervence a poradenská práce speciálního pedagoga nutná.

Základní činnosti vykonávané speciálními pedagogy při práci se sociálně znevýhodněnými žáky definoval Němec (2019a, 2019b) takto: intervence v oblasti náročného chování žáků; intervence v oblasti komunikačních bariér; logopedická péče; podpora studijní motivace žáků; zajišťování pomůcek pro žáky; diagnostika vzdělávacích potřeb a možností žáků; poradenská podpora pro pedagogické pracovníky i pro rodiče žáků; facilitace spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními. Štrachová (2013) pak také připomíná, že školní speciální pedagog může hrát důležitou roli i při socializaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a při zapojování těchto žáků do kolektivu. Jak učitelé, tak i sami speciální pedagogové oceňují možnost individualizované podpory, kterou školní speciální pedagog může žákům nabídnout.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: „... já mám hodně dětí, které ve škole prostě selhávají, tak pro ně mám tu individuální péči. Tak vlastně jako pomáhám hodně tomu učiteli, protože jinak on by na ty jednotlivé děti neměl čas. A ony samy, ty paní učitelky, mají veliký zájem o tuhle intervenci. Ať jsou to romské děti nebo jsou to děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.“

Kromě zapojení speciálních pedagogů zaznává ze škol s větším množstvím sociálně znevýhodněných romských žáků volání také po větším zapojení školních psychologů, kteří by přímo v rámci školy poskytovali znevýhodněným žákům psychologickou podporu.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „...toho speciálního pedagoga by naše škola potřebovala minimálně na celý úvazek na tu práci, která tady je... A pak je tady potřeba psycholog. Tady u těchhle dětí je stoprocentně potřeba psychologická pomoc. To, co učitel nezvládne v hodinách, když máte celou třídu, nemůže se věnovat jednomu dítěti. A o přestávce, jak říkám, mají učitelé dozory, potřebují se nadechnout, takže nejde, aby seděli s jedním dítětem. A tady bych kvitovala spolupráci člověka, který v tom je zběhlý.“

Velmi významnou pomoc ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků představují také **asistenti**, jejichž profese se – nejprve pod názvem *romský asistent*, pak *vychovatel-asistent učitele* a nyní *asistent pedagoga* – ve školství v ČR etablovala už od devadesátých let dvacátého století. Už od svých počátků je pozice

asistentů ve vzdělávání romských žáků vnímána jako velmi přínosná: Podle šetření Šotolové (2003), realizovaného několik let po oficiálním začlenění asistentské profese do našeho školství, se více než tři čtvrtiny učitelů domnívaly, že asistent může představovat důležitou podporu ve vzdělávání romských žáků. Přínos asistentské profese následně doložili i Gabal a Čada (2010), kteří prokázali, že podpora asistenta snižuje u sociálně znevýhodněných romských žáků riziko jejich přeřazení do vzdělávacího programu určeného žákům s lehkým mentálním postižením. Samotné školy vzdělávající větší množství sociálně znevýhodněných romských žáků obvykle oceňují přínos asistentů a usilují o jejich maximální možné zaměstnávání tak, jak jim to finanční podmínky dovolí.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„My máme asistentů dost, vlastně máme v každé třídě asistenta, a v některých i dva. A máme mezi nimi hodně mužů.“*

Oficiálně se v současnosti objevují ve školách v ČR dva typy asistentů - asistenti pedagoga, kteří patří mezi pedagogické pracovníky a jsou financováni v rámci podpůrných opatření určených žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a školní asistenti, kteří jsou vedeni jako nepedagogičtí pracovníci a jsou financováni převážně z projektů realizovaných za podpory grantů Evropské unie. Kromě některých pracovních-právních formalit jsou rozdíly v práci obou typů asistentů založené hlavně na tom, že asistenti pedagoga více soustředí svou činnost na podporu učitele při výuce, zatímco školní asistenti se více věnují odpolední přípravě žáků a komunikaci s jejich rodinami; zároveň ale mezi náplní práce obou profesí není pevně stanovená hranice a v praxi někdy oba typy asistentů zajišťují téměř totéž.

Podle Němce a kol. (2014, 2015, 2018, 2019a) mezi hlavní činnosti asistentů ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků patří: a) podpora učitele při vyučování, a to jak přímou prací s romskými žáky, tak i prostřednictvím takové pomoci, která umožní učiteli samotnému věnovat se romským žákům; b) podpora učitele při porozumění žákům a jejich potřebám - asistent zpravidla dobře zná rodinné zázemí žáků a může pomoci učiteli porozumět chování žáků; c) doučování žáků zajišťované ve škole i v rodinách žáků; d) podpora komunikace mezi školou a rodinami žáků, docházka do rodin a zprostředkování informací; e) psychická podpora žáků formou naslouchání a vytváření prostoru pro sdílení různých životních obtíží žáků; f) zajištění kroužků a volnočasových aktivit pro žáky.

Ve srovnání s učiteli je práce asistentů pedagoga často realizována více terénní formou, v řadě škol oceňují možnost docházky asistentů do rodin - u mnoha

různých problémů se jejich řešení formou konzultací s rodiči v rodinném prostředí žáka jeví jako nejsnazší a někdy i jediné možné.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „*No, musím říct, že ještě když jsme měli přípravný ročník, tak paní [jméno asistentky] naše jako, dřív romská asistentka, dneska už spíš taková terénní asistentka, obcházela rodiče, a sháněla děti do toho přípravného ročníku...*“

Mnohdy neprávem podceňované je také zapojení asistentů do volnočasových aktivit pro žáky – díky této podpoře asistentů mají žáci možnost smysluplného trávení volného času, dále rozvíjejí řadu svých dovedností a získávají obecně lepší vztah k instituci školy.

Marta, speciální pedagožka ZŠ Smrková: „*Školní asistentka se s romskými žáky věnovala například turisticke, bruslení, vaření, pečení, hrám v tělocvičně i venku. Opékali společně špekáčky. Pro romské žáky tyto aktivity znamenaly ukázkou smysluplného využívání volného času, pro nás jako pro školu zase prevenci sociálně patologických jevů a navázání užších vztahů s rodinami, například i proto, že se do zmiňovaných aktivit zapojovali nejen žáci naší školy, ale i jejich sourozenci, bratřenci, sestřenice...*“

V oblasti personálních zdrojů se školám s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků osvědčuje také zapojení **romských pedagogických pracovníků**. Inspirativní je v tomto ohledu zkušenost některých škol ze Slovenska: Například Mušinka (2012) zmiňuje příklad dobré praxe ze základní školy ve městě Hanušovce nad Topľou, kde k propojení školy s místní komunitou došlo díky zaměstnání Roma na místě výchovného poradce. Miškolci, Kubánová a Kováčová (2017) na základě svého mapování situace ve slovenských školách konstatují, že přítomnost romského učitele nebo romského poradenského pracovníka může z pohledu romských žáků významně přispět k tomu, že přijmou školu za vlastní.

I v ČR se ve školách s větším počtem romských sociálně znevýhodněných žáků zapojení Romů na pozicích pedagogických pracovníků – učitelů, asistentů, lektorů volnočasových aktivit – osvědčuje.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*Máme tady mnoho romských zaměstnanců, máme tady asistenty, máme tady pana učitele v nultém ročníku. Vlastně i to je pěkné, že děti vidí, jak s nimi pracují, a jak se dá žít také jinak... A také tu*

máme tanečnici, která vede kroužek, paní, která zpívá s maminkami ve sboru, taky Romka, tak to je fajn.“

Skutečnost, že je některý z pedagogických pracovníků školy také Rom, je vítána jak mezi romskými žáky, tak i mezi jejich rodiči. Ve výzkumu Kaleji (2011) na otázku „Kdo by měl vykonávat funkci asistenta pedagoga?“ více než 40 % romských rodičů odpovědělo, že asistent by měl být sám Rom. Poznatky z praxe ukazují, že je-li pedagogický pracovník sám Rom, může snáze s romskými rodiči řešit i témata, která by v podání jiného pedagoga mohla být vnímána jako konfliktní.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „[asistentku-Romku]... berou i děti, třeba i někomu tady domlouvá na chodbě, nebo když se nám stalo, že romské děti byly citit, tak šla jim to říct paní [jméno asistentky], ne učitel. A ti rodiče to vezmou lépe. Nebo když byly u romských dětí hodně vši, tak jsme to udělali tak, že paní [jméno asistentky] šla prohlížet ty hlavy. Protože jinak by se maminky zlobily, že jim učitelka sahá do vlasů, a že žádný vši nemají. Tak ona jim musela ukázat, vždyť jim to tam běhá jak blázen. A od ní to vezmou, protože ona je třeba zná, ona jim tyká těm maminkám, jak ona je všechny zná, tak ona je může čapnout, a říct: ‚Podívej se, vždyť má plnou hlavu vši.‘ A to my bychom prostě říct nemohli.“

Němec a kol. (2019a) poukazují také na výhody, které mohou do školy přinášet romští pedagogičtí pracovníci s aktivní znalostí romštiny – asistenti nebo učitelé, kteří sami mluví romsky, se mohou snáze dorozumět s žáky pocházejícími z romsky mluvících rodin; schopnost použít některé výrazy z běžného života může pomoci žákům s pochopením vyučované látky, znalost některých hanlivých výrazů a vulgarismů zas pomáhá vysledovat a zabránit jejich užití mezi žáky.

Šotolová (2003) také zmiňuje důležitost komunikace asistenta s rodiči žáků – podle dvou třetin učitelů dokáže romský asistent s rodiči žáků komunikovat snáze než sám učitel – a také dodává, že řada učitelů využívá romského asistenta jako partnera pro realizaci multikulturní výchovy. Výhodou romských asistentů a učitelů je pak mimo jiné i to, že do školy přináší prvek kultury etnické menšiny, která dosud byla zastoupena jen mezi žáky.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „No a teď jsme dělali den Romů, udělali jsme ho úplně jinak, než jsme ho vždycky měli, také díky tomu, že my tady máme

romskou paní učitelku. Poprvé po těch hodně letech, co jsem tady. A ona má vystudovanou češtinu a občanku. A tím jak je Romka, tak připravila, že každá třída si má nacvičit třeba věštění nebo něco jiného, prostě to, co je pro Romy typické. Najednou to mělo úplně jiný charakter.“

Romští pedagogičtí pracovníci se svou dobrou znalostí romské kultury i porozuměním pro zákonitosti sociálního prostředí romských žáků mohou také představovat důležitý informační zdroj pro ostatní učitele a asistenty, kterým mohou v mnohém pomoci pochopit chování romských žáků i způsob jednání jejich rodičů.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „My máme prostě asistentku, která nastoupila kdysi v devadesátém osmém roce jako romská asistentka, a už je tady dvacet nebo dvaadvacet let. Ona je tak stará jako já, takže teď už je v důchodu, ale ještě tady pracuje. Ona v tom devadesátém osmém nastoupila regulérně jako romská asistentka, udělala si nějaký ten kurz, a tehdy pro náš sbor udělala takové dvě školení, nebo spíš besedy, kde těm učitelům vysvětlovala, jak to v těch romských rodinách chodí a jak to mají se svátky a tak. A ona opravdu, protože je tady známá, tak nám chodí dodnes do terénu, ona prostě má svoji přirozenou autoritu.“

Pro žáky fungují romští asistenti a učitelé také jako přirozený vzor – pro romské žáky jsou ztělesněním vzdělaného a profesně úspěšného Roma, spoluprací s ostatními pedagogickými pracovníky pak také ukazují všem žákům školy následováníhodný model spolupráce mezi příslušníky majority a jedinci z etnické menšiny. Pape (2007) v tomto kontextu vyzdvihuje příklad, který svým působením romští asistenti žákům dávají, zejména pokud jde o žáky-chlapce, z druhého stupně, a o asistenty-muže, kteří pro romské kluky představují významnou autoritu.

V ideálním případě mohou být romští pedagogičtí pracovníci pro žáky vzorem v jejich vlastním profesním směřování do oblasti školství.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „To si každý řeší jinak, každý učitel to řeší nějakým jiným způsobem, ale co se tedy snažíme, je motivovat, za prvé tedy romští asistenti, kteří tady jsou, tak já bych řekla, že konají velmi dobrou práci. Protože jsou jim příkladem. A já mám hroznou radost, když mi prostě nějaké dítě řekne, že chce být romským asistentem. To jako už je takové, že je vidět, že ho to zaujalo.“

Zároveň je potřeba zdůraznit, že zaměstnávání romských pedagogických pracovníků může být spojené s určitými riziky a že těmto rizikům je potřeba aktivně předcházet. Starčević, Dimitrijević a Macura Milovanović (2016) v této souvislosti upozorňují, že při zaměstnání romského asistenta může docházet k přesunu části odpovědnosti za vzdělávání romských žáků a za komunikaci s romskými rodiči z učitele právě na asistenta, a v důsledku toho mohou mít romští žáci i jejich rodiče menší podporu učitele než dříve – při zaměstnání Roma na pozici asistenta pedagoga je tak třeba dohlédnout na to, aby romští žáci i jejich rodiče měli i nadále maximální možnou podporu i ze strany učitele.

Na určitou citlivost vůči tématu etnické identity poukazuje i Moree (2019) v popisu případu pro-inkluzivní ředitelky mateřské školy, která přijala Romku na místo učitelky mateřské školy, v obavách ze společenských předsudků ale raději tomuto přijetí předem velmi dobře připravila podmínky jak mezi učitelským sborem, tak i mezi rodiči dětí – na daném příkladu je zřejmé, že při jinak preferovaném přijetí Romů na pozice pedagogických pracovníků je vhodné promyslet předem nebezpečí předsudečných reakcí ze strany veřejnosti a podle možností těmto reakcím předcházet.

5.8 Podpora učitelů

Velmi důležitou součástí práce škol s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků je také **podpora pedagogů**. Poznatky z výzkumu Veřejného ochránce práv (2018), stejně jako informace z řady škol z praxe, ukazují, že segregované a segregací ohrožené školy jsou často významnou mírou zatížené fluktuací učitelů a že ředitelé těchto škol musí vyvinout značné úsilí pro stabilizaci učitelského sboru – naštěstí ale jsou ředitelé, kterým se toto poměrně úspěšně daří.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Z počátku, když jsem nastoupila, byla fluktuace strašně velká, ale musím říct, že tak úžasně stabilizovaný sbor, jako máme už mnoho let, má málokdo. To se musím pochlubit, to je jeden z kladů, že nám odcházejí učitelé téměř výhradně na mateřskou dovolenou nebo do důchodu. Minimálně odchází, ale trvalo to dost dlouho, než se nám to podařilo. Protože já prostě potřebuji spíše speciální pedagogy nebo učitele, kteří nejsou na výkon. Je to prostě o něčem jiném. Není to, že dnes si probereme tuhle látku a na konci hodiny to budete umět. Je to prostě neustálé běh, opakování, a jste hrozně rád, když aspoň trošku máte pocit, že jste do těch dětí něco dostal nebo že ty děti to

baví a přijdou do školy a mají trošku zájem. Takže není to na výkon, rozhodně ne. A sehnat takové učitele není jednoduché.“

V minulosti i studie Rady Evropy (2017) zdůraznila, že školy navštěvované sociálně znevýhodněnými žáky vyžadují vedení silnými a ambiciózními řediteli, s odvahou pouštět se do projektů zvyšujících celkovou kvalitu vzdělávání. Čada, Hůle a kol. (2019) v této souvislosti také zdůrazňují důležitost externí podpory – i velmi schopný a iniciativní ředitel, který aktivně pracuje s pedagogickým sborem, potřebuje podporu ze strany zřizovatele, jinak nemůže dlouhodobě odolávat tlaku ze strany rodičů a lokálních politiků.

Směrem dovnitř školy ředitelé musí umět pracovat s motivací učitelů tak, aby učiteli očekávané výsledky žáků byly shodné s reálnými možnostmi a limity žáků. Stabilita přiměřeně motivovaného učitelského sboru je důležitá také proto, že má pozitivní vliv na výsledky v oblasti studijních dovedností i v oblasti chování žáků.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Teď nám taky jedna paní učitelka odchází, protože by za sebou chtěla vidět víc těch výsledků. Dává do toho hodně a nevrací se jí to nazpátek. Je to o tom, radovat se z maličkostí. Mít radost z toho, že se nám třeba podařil ten maškarní bál, protože to byla úžasná akce. Radovat se z toho, že ty děti namalují krásné obrázky ve výtvarce, a že jste přišel a všechny ty děti Vás pozdravily. Já vždycky říkám, že je mi milejší nenaučit je měkké tvrdé y, ale vychovat z nich slušné lidi. A jestliže někam přijdou a budou se chovat slušně, no tak pak mě to těší. A je to pro mě dost. To víte, že pro některé učitele to nestačí. Teď tady učitelé jsou, ale byly roky, kdy každý rok jsme vyměňovali čtyři až pět učitelů, a to je hrozné. I díky tomu ty děti potom samozřejmě nám tady víc zlobí a máme i větší výchovné potřeby. Teď se to trošku ustálilo, takže teď už tady máme několik let, že se vymění třeba jen jeden učitel. Loni jsem poprvé po X letech šla na prázdniny a věděla, že od září mám na všechny předměty všechny učitele a má mi kdo učit. Řadu let před tím byly prázdniny a já jsem nevěděla, jestli v září ještě budu mít učitele nebo nebudu. A to bylo hrozné.“

Základem podpory učitelů ze strany vedení je celkové **vytváření pozitivní atmosféry školy**. V daném ohledu vlastně učitelé potřebují totéž co žáci – bezpečné prostředí, podporu vlastní iniciativy a konstruktivní kritiku, která jim umožní zdokonalovat své pedagogické schopnosti a profesně růst.

František, ředitel ZŠ Jedlová: „No, a navíc je potřeba, to já říkám, mít takovou

jakoby ulídnou tvář té instituce, která je otevřená ke spolupráci. A ne, mít zakopanou školu, kde uvnitř se mi kupí problémy, a já prostě nechci nikde s nikým nic řešit, a nechci nic vytvářet. Já jsem nastavený tvořit, spolupracovat, vymýšlet, zažít, a ono to potom z té školy je znát. Jaký je ředitel, taková je potom ta škola, tak to z toho jde ven. Ve škole dovnitř. Zase, jaký je to v ředitelně, takový to bude v „kaboši“ u učitelů, a takový to bude v těch třídách. Takže, když bude ředitel pitomec a prudič, a bude dupat po lidech, a rvát na lidi, tak to nebudou úplně dobře naladěný v těch kabinetech, určitě to s sebou ponesou, a určitě to ty děti pocítí, protože v tom člověku to prostě je. Takže, nikdy se nestalo, že bych tady někoho zpéroval. My vždycky tvoříme, říkám, tohle se nepovedlo, tak jdeme vymyslet, jak to udělat, poučit se z toho, abychom to udělali lépe. Nikoho tady neseřvu, že je pitomec, že to neumí, a já nevím co. Můžu si myslet, co chci, ale to do té školy nepatří. A takhle pozitivně se snažím naladit i ty lidi, aby to s těma dětma nějakým způsobem táhli.“

Podstatnou součástí podpory učitelů a jejich profesního i osobnostního růstu je také jejich **zapojení do programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** (DVPP). Zkušenosti některých škol a neziskových organizací, reflektované například ve studii Veřejného ochránce práv (2018), poukazují na přínos vzdělávacích kurzů zaměřených na romskou historii, jazyk a kulturní specifika Romů. V jiných případech se ředitelům osvědčují kurzy zaměřené na nové přístupy ve vzdělávání a změny ve školské legislativě.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „Jinak všichni z toho školního poradenského pracoviště se hodně vzdělávají. Psycholožka chodí neustále na nějaké kurzy a speciální pedagožka taky, a je to nutné, protože ty systémové podmínky se hodně vyvíjí. Výuka romských dětí je víceméně pořád stejná. Ale ten systém té legislativy a podmínky se velice rychle mění. Já jsem vděčná, že to nemusím sledovat, že to za mě sledují jiní.“

Někteří ředitelé škol nechávají pedagogy vybrat si témata dalšího vzdělávání individuálně, podle jejich vlastních zájmů a potřeb.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Já se snažím, aby studovali to, co trošku chtějí, to, co je tady potřebné. Takže měli jsme různé kurzy matematiky profesora Hejného, protože to chtěli. A tím, jak říkám, trochu tíhneme k alternativě. Tak my i tam, kde neučíme přímo matematiku profesora Hejného, ale učitelé k tomu jsou vstřícní, tak některé ty prvky, speciálně ty hravé, rádi aplikují do svých hodin.“

Pak třeba, tím, jak tady máme ty děti cizince a romské děti, tak paní učitelka projevila zájem o Personu Dolls, takže má tenhle ten kurz, a pracuje s dětmi. A teď vlastně co se týká dalších výzev, které budou, tak jsem dělala poptávku, kdo by měl zájem vyjet na stáž do ciziny, a přihlásila se půlka sborovny, takže my budeme teďka v rámci nějakého dalšího vzdělávání dělat asi nějakou stáž, nějaký výměnný pobyt.“

Při organizaci kurzů dalšího vzdělávání se také osvědčuje uzpůsobení podmínek tak, aby realizace kurzu zohledňovala osobní potřeby učitelů a aby kurz časově co nejméně zasahoval do rodinného života pedagogických pracovníků.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „...my jezdíme dvakrát do roka, jako učitelský sbor, na výjezdy, kde vždycky se snažíme, aby tam nás vzdělávali buď speciální pedagogové, nebo psychologové. Tohle dělám asi od roku 2005, zhruba, a fakt teda jezdíme celý sbor. Ale ne na víkendy. Pozor, to je jedno pravidlo: Nikdy nebrat učitelům jejich dovolenou, jejich víkendy. Tedy jedeme normálně ve školním roce. Já tomu říkám, že děti mají individuální vzdělávání doma, aby to nebylo ředitelské volno. Protože když dám ředitelské volno, tak ty děti, které přijdou do družiny, nemají nárok na obědy, a musí platit plnou cenu. Takže my nedáváme ředitelské volno. Je to individuální vzdělávání doma, domluveno s rodiči, oni o tom vědí, že se budou děti individuálně vzdělávat, dva dny. Vždycky to je čtvrtek až pátek, ale zase funguje školní klub a školní družina. To znamená, že ti rodiče, kteří nemají tu možnost si to dítě nechat doma, nebo ho dát k babičce, tak vědí, že ho můžou poslat do školy. A že o něj bude postaráno. A těm rodičům nevadí, že my na dva dny dvakrát v roce odjedeme, protože vědí, že učitelé se tam jeli vzdělávat, a že většinou to má pak dopad i na ty děti v tom dobrém slova smyslu. A že o ty děti je opravdu, v té době, kdy ti učitelé jsou pryč, že je o ně postaráno. To je důležité. A většinou jedeme kolem sedmnáctého listopadu a kolem Velikonoc. Vyjíždíme ve středu odpoledne po vyučování a vracíme se v pátek po obědě tak, aby učitelé měli dostatek času se v pátek postarat o rodinu, nakoupit, zařídit, protože je to učitelský sbor, který je složený převážně z žen. Tak aby ten manžel nemohl říct: ‚Zase jsi byla dlouho pryč, a tady není nic hotového.‘ A aby byly s tou rodinou, ty dva dny, normálně doma, a v pondělí přišly odpočínuté do práce.“

Při práci s učitelským sborem ve školách vzdělávajících sociálně znevýhodněné romské žáky ředitelé také často cítí potřebu reagovat na zvýšené ohrožení syndromem vyhoření – jako prevence, ale i jako nástroje řešení už existujících

problémů, zde fungují **mentoring** a **supervize**. Mentorské vedení může sloužit k přenosu zkušeností i jako nástroj emocionální podpory mezi zkušenějšími a méně zkušenými kolegy, supervizní setkávání přináší do učitelského sboru možnost získat nadhled a sdílet vlastní profesní obtíže.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„Máme supervizi samozřejmě, která částí týmů je přijímaná velmi dobře, a část dosud nepochopila, o čem supervize je. Ale nicméně se ta supervize osvědčuje jako v dílčích a individuálních případech, což si myslím, že je hrozně fajn. Například, třeba i já pracuji na supervizi s paní zástupkyní nebo s vedoucí učitelkou ze školky máme supervizi vedení. A my jsme s paní zástupkyní každá úplně jiná, což je hrozně fajn pro tu práci, ale taky to někdy naráží. Takže je dobrý, když tohle to máme pod nějakým vedením. Nebo se sejdou paní učitelky, paní učitelka a dvě asistentky a řeší vlastně pod supervizí jednu tu situaci na třídě, anebo supervizi využila i začínající kolegyně, která vlastně se zhroutila, po nějaké hodině u žáků druhého stupně, takže si myslím, že tohle jsou takový ty momenty, který ty učitele ošetří, pomůžou překonat nějaký problém, a tím i ti učitelé z toho školství neutečou, nebo jim to tak neublíží.“*

V neposlední řadě pak může v podpoře pedagogů školy pomoci zprostředkování různých **zaměstnaneckých benefitů**, které učitelé ocení jako další formu odměny za jejich náročnou práci a které zároveň i mohou přispět ke zvýšení jejich celkové psychické i fyzické odolnosti.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„Takže snažím se i z fondu FKSP, aby měli nějaké benefity. Teď jsem minulý rok navrhla kartu [název permanentky umožňující vstup do sportovních zařízení], a hrozně se osvědčila. Má ji asi sedmáct zaměstnanců, a vlastně, myslím si, že to prospívá tomu, že víc sportují, takže jsou celkově takový víc odolnější a i se druží, že třeba jdou dva spolu plavat, nebo jdou dvě do solné jeskyně atd. Takže to taky je jakoby takový relaxační. Děláme takové nějaké pravidelné sezení, teď bych chtěla udělat výjezd společný do Základní školy [název školy v jiném regionu ČR], s kterou máme nějakou spolupráci, spojený s výletem.“*

5.9 Spolupráce školy s dalšími institucemi

V zájmu zajištění co nejvyšší možné úrovně vzdělávání je pro školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků nezbytné vytvoření sítě

spolupracujících institucí. Základem zde bývá dobrá komunikace a **spolu-práce se zřizovatelem školy** – i Moree (2019) zmiňuje, že tam, kde školy cítí podporu zřizovatele, je pro ně snazší vytvářet pro-inkluzivní vzdělávací prostředí. Podpora zřizovatele může mít řadu různých podob, často se promítá do personální oblasti, a v současnosti může být realizována například formou různých projektů spolufinancovaných ze zdrojů Evropské unie.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „...město pro nás udělalo velký projekt. Jedeme teďka druhý a připravuje se třetí. V každém tom projektu má každá škola koordinátora inkluze. Teď ho teda máme na půl úvazku, a k tomu ještě máme z projektu na 0,3 úvazku kariérního poradce. A musím říct, že tohle je pro mě i pro školu obrovský přínos. I pro učitele, protože pak jsme jim fakt odebrali řadu starostí, třeba ty IVP a všechny tyhle věci, které se týkají těch podpůrných opatření, dělá to školní poradenské pracoviště. Pro mě je to obrovská úleva, koordinátorka inkluze je pro mě jako třetí zástupce. A za normálních podmínek já nemám možnost jí dát nějakou úlevu. Jako výchovnému poradci, když máme pět set dětí, dostane tři hodiny dolů, ale devatenáct si musí odučit – když to ty školy takhle dělají, tak normálně musí ten výchovný poradce padat na pusu, musí. Kdyžto u nás ona teď má, díky projektu, půl úvazku na tu poradenskou práci. Učí si nějakých deset, jedenáct hodin. A zbytek se může věnovat této administrativě, ale zároveň i té metodické pomoci, těm učitelům. Může vést a řídit celý ten sbor téměř dvaceti lidí. Tak to je pro mě jako strašná pomoc od města. Pak já můžu jako ředitel manažerovat a řídit další věci. Že to mám na koho delegovat, a ty lidi mají ten prostor, že to můžou přijmout.“

Efektivní je také přímá finanční podpora škol ze strany zřizovatele, směřovaná na platy učitelů – díky takovému navýšení rozpočtu mohou školy zaměstnat více učitelů a rozdělit ročníky do většího počtu tříd s menším počtem žáků. Podpora platů tak vede k větší individualizaci výuky a zlepšení vzdělávacích výsledků žáků.

Pavel, expert: „...třeba v [jméno města] právě z vlastního rozpočtu dotují učitele na vyloučených školách, protože chtějí, aby měly menší počet dětí ve třídách, aby prostě neměly třicet, ale měly třeba dvacet dětí na třídu. A dělá to obec, jako takový afirmativní přístup, ale neslyšel jsem tam žádnou kritiku, že by to bylo jako něco špatného. Naopak řekli, jo obec se snaží, chtějí s tím stavem něco dělat, finančně je podporuje. Bylo to na třech školách, původně podporovali

dvě - [jméno školy], [jméno školy] - a poté do toho zařadili i [jméno školy]. Takže vlastně tři školy, skutečně finančně podporovali, tím že platili učitele, aby se to napětí tam zmírnilo...“

Zřizovateli základních škol jsou obvykle obce nebo městské části, u kterých ovšem může být nadstandardní finanční podpora vybrané školy vnímána kriticky ostatními školami spadajícími pod stejného zřizovatele. Někdy tak může být všeobecně snáze akceptovatelná finanční podpora od vyšších správních orgánů, například od krajského úřadu.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „My máme, zaplat' Pán Bůh, podporu i díky dobrému přístupu krajského úřadu, oni nám přidávají na naši školu, na sociálně znevýhodněné žáky. V loňském roce jsme takhle měli asi sto osmdesát tisíc. Ono to samozřejmě není na ty pomůcky, které bychom možná také potřebovali, ale je to hlavně na ty učitele, na jejich platy. Co se týká pomůcek samozřejmě, my se toho snažíme hodně nakoupit. My víme, že pro nás jsou hrozně důležité pracovní činnosti. Na ty pracovní činnosti nám ty děti nepřinesou vůbec nic. Takže my jsme teď dostali i deset tisíc korun od zřizovatele, právě na vybavení dílen a na takové věci nebo na materiál hlavně.“

Podpora školy ze strany zřizovatele ale nemusí být jen finanční – pro školy a jejich ředitele je vítaná i podpora morální, spojená například s oceněním práce školy anebo s důvěrou, se kterou zřizovatel posiluje celkovou autonomii školy.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „U nás ta městská část mi nebránila v ničem, co jsem si vymyslela. Když jsem si to zafinancovala nebo jsem sáhla na nějaký projektové peníze, tak opravdu mi nebránili. Což je také jako pozitivum. Protože znám spoustu různých zřizovatelů, kteří opravdu školám do jejich práce hodně mluví, a není to ku prospěchu věci. Tak u nás ne. Jinak jediné, s čím opravdu pomohli i finančně, tak to bylo s těmi dětskými skupinami. Teď už to máme z projektu evropského, ale stejně je potřeba stále to dofinancovávat, protože je tam spoluúčast.“

V oblasti kooperace mezi základní školou a dalšími institucemi může ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků pomoci i **spolupráce s mateřskými školami**. Například Němec a kol. (2019a) v této souvislosti doporučují

zavedení systému předávání informací o žácích mezi mateřskými a základními školami nebo i vzájemné návštěvy žáků škol, díky kterým lze usnadnit přechod dětí z předškolního do základního vzdělávání. Zejména po zavedení povinného roku předškolního vzdělávání mohou aktivní a spolupracující mateřské školy významně podpořit školní připravenost sociálně znevýhodněných žáků.

Agáta, speciální pedagožka ZŠ Topolová: *„Ta školka je strašně důležitá, myslím si, že ta školka je v něčem třeba i důležitější než ta první třída. Rozvíjí se tam nejenom ty sebeobslužné návyky, ale i myšlení, znalost barev. Je to strašně důležité proto, aby se nastavila ta matematika, ty písmenka a tak dále. Protože to se pak vidí u těch poruch učení. Nebo když to dítě mělo problémy s prostorovým vnímáním, tak ta matematika mu potom nejde. On se naučí něco mechanicky, ale ta logika už je tam mnohem nižší. Takže já se pak musím vrátit na to prostorové vnímání.“*

U škol segregovaných, navštěvovaných převážně nebo dokonce výhradně sociálně znevýhodněnými romskými žáky, hraje specifickou roli také **spolupráce s ostatními základními školami** v regionu. Studie Veřejného ochránce práv (2018) doporučuje, aby žáci měli možnost účastnit se společně s žáky jiných základních škol různých mimoškolních aktivit a tak získávali zkušenosti, které pomohou předcházet vzájemným předsudkům a antipatiím.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: *„Naše děti mají možnost potkávat s dětmi z ostatních škol. My se proto zúčastňujeme různých akcí. Nemůžeme teda na takové ty olympiády v češtině, matice, tam bychom asi nebyli úspěšní, tak si myslím, že tam je to zbytečné. Ale rozhodně můžeme na výtvarné soutěže, sportovní soutěže. Teď nás třeba čekají závody na lodích, ty jsou v [jméno města] pravidelně každý rok, tak na ty také chodíme. Teď jedou kluci na fotbálek. Takže se snažíme, aby tohle fungovalo.“*

Některým školám navštěvovaným větším množstvím sociálně znevýhodněných romských žáků se také osvědčuje spolupráce se školami podobného typu – vedení škol, ale i učitelé zde mohou sdílet zkušenosti z praxe. A i vědomí, že jiné školy a jiní učitelé řeší podobné problémy a obtíže ve vzdělávání žáků, může mít samo o sobě povzbuzující efekt.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: *„My jsme takoví specifictí. Já když jsem na poradě*

ředitelů a poslouchám tam jejich problémy, tak máme úplně diametrálně odlišné problémy. Ale zase se nám úžasně spolupracuje se školami z [jméno města], s [jméno školy]. Se školami, které mají vlastně stejné složení žáků a které mají úplně stejné problémy jako my. Takže s těmi jsme v kontaktu, vyměřujeme si zkušenosti a to funguje. Dříve jsme se scházeli v rámci projektů, pak projekty skončily, ale scházíme se i bez nich... I to Hnutí R, to bylo moc fajn. Ono najednou zjistíte, že ty problémy nemáte sám. Že jsou školy, které mají úplně stejné problémy, a je to moc fajn, spíš na pozvednutí morálky. A některé věci a zkušenosti jsme si vzájemně přebírali.“

Vzhledem k vyšším počtům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se některým školám osvědčuje také spolupráce se speciálními školami – expertní názory a zkušenosti speciálních pedagogů z těchto škol mohou pak učitelé využít i při vzdělávání žáků s různými druhy postižení v hlavním vzdělávacím proudu.

Tomáš, ředitel ZŠ Smrková: „...tak abychom dokázali našim kolegům pomoc, tak jsme potřebovali navázat spolupráci se speciálními školami, od nich se opravdu snažíme získávat vědomosti. Jeden grant, který máme postavený na spolupráci se speciální školou v [jméno města], je postavený filozoficky na tom, že oni umí vzdělávat tyto děti. Ne my, jako učitelé z běžných základních škol. Čili říkáme: ,Vy nám poradte, vy nám to ukažte. My se od vás rádi budeme učit.“

Z hlediska usnadnění přechodu žáků do vyšších stupňů vzdělávání je důležitá i **spolupráce se středními školami**. Základní školy navštěvované větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků přirozeně usilují o co nejvyšší míru pokračování jejich absolventů na různých úrovních středního vzdělávání, s důrazem na spolupráci s těmi středními školami, které umí a jsou ochotné poskytovat znevýhodněným žákům dostatečnou podporu.

Alice, ředitelka ZŠ Dubová: „...máme velmi dobrou spolupráci vlastně s učilištěm ve [jméno lokality], kdy i oni naše absolventy tahají z toho úřadu práce do té školy, a poskytují jim fakt neskutečné zázemí. To si myslím, že opravdu dělají maximum.“

Z oblasti školních institucí může být pro školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků atraktivní i **spolupráce s vysokými školami**.

Užitečné mohou být v tomto ohledu například praxe studentů pedagogických oborů, kteří mohou pomoci učitelům ve vyučování i při zajištění odpoledních doučování.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: *„...od loňska jsme fakultní škola, a je tam spolupráce opravdu, chodí k nám hodně studenti z fakulty na praxi.“*

Segregované školy jsou z pohledu veřejnosti často zatížené i poměrně nízkým statutem, spolupráce s fakultami a univerzitními pracovišti zde může být také nástrojem pro zvýšení prestiže školy a budování dobrého jména školy mezi rodičovskou veřejností.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: *„Spolupracujeme s pedagogickou fakultou, což jsme dříve nepracovali. Stali jsme se partnerskou školou. To bych řekla, že zase pomohlo, po té stránce zvýšení nějaké prestiže té školy.“*

Mezi institucemi z oblasti školství je pro školy s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků velmi významná i **spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami**. Zde je problematická zejména bariérovost systému, který diagnostické vyšetření žáka a z něj vyplývající doporučení podpůrných opatření podmiňuje předchozím objednááním a osobní návštěvou žáka a jeho zákonného zástupce v poradenském zařízení – pro řadu sociálně znevýhodněných žáků a jejich rodičů je ale poradenské zařízení mnohdy obtížně dostupné. Školy se proto společně s poradnami snaží vyvinout maximum úsilí pro to, aby poradenské služby byly pro žáky a rodiče žáků co nejdostupnější.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: *„...ti rodiče musí jít do té poradny, musí se tam objednat, a musí přijít na vyšetření. A tam teda míváme velké problémy, protože ti rodiče už tam nedojdou, nebo hodně mění telefonní čísla, takže ta poradna se jim nedovolá, a už nám nedá zpětnou vazbu, že rodič nedošel a že ten termín propadl... A pak se mi taky někdy stává, že tam ti rodiče jít nechťejí, třeba proto, že je to už v osm ráno. Opravdu jsme jeden čas to měly s poradnou domluvené tak, že jim dávali ty termíny na desátou, aby fakt došli.“*

Osvědčeným a velmi funkčním postupem je realizace diagnostických vyšetření a poradenských služeb pracovníky PPP přímo v prostorách školy. Naneštěstí tento postup dosud stále nepatří mezi povinnosti poradenských zařízení, tedy to, zda budou realizovat diagnostická vyšetření alespoň jednou za čas přímo ve

škole, záleží vždy na ochotě a možnostech pracovníků příslušné pedagogicko-psychologické poradny.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Z poradny nám vcelku vycházejí vstříc. Dříve to byl ideální stav, kdy i přijeli k nám do školy a vyšetřovali děti i tady ve škole, ale to se nám teď zase podaří, protože budou vyšetřovat děti do přípravné třídy, takže to se skutečně tady. No a paní vedoucí byla tak jako osvícená, že i věděla, že ti rodiče si k nim do poradny pro ty zprávy nedojdou. Takže i poslala třeba sociální pracovníci té poradny sem a ona předávala ty zprávy těm rodičům tady ve škole. Takže to potom hodně pomůže. Když tam s nimi nemusím jezdit.“

Stále aktuálním problémem v oblasti spolupráce mezi školami a pedagogicko-psychologickými poradnami je také nízká schopnost poradenských zařízení diagnostikovat znevýhodnění vyplývající z nezdravotních příčin. Poradenská zařízení nemají žádné pokyny v tom, jak diagnostikovat sociálně podmíněné bariéry ve vzdělávání žáků, i proto pak sociálně znevýhodněným žákům doporučují podpůrná opatření méně, než by bylo potřeba. Inspirativní je v tomto ohledu příklad školy, která si sama v minulosti vytvořila dotazník pro identifikaci sociálního znevýhodnění žáka a s využitím tohoto dotazníku pomáhala místní pedagogicko-psychologické poradně dané znevýhodnění u žáků diagnostikovat.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „...my jsme si udělali vlastní dotazníky, kde ten rodič napsal, že nebydlí, že nemá své bydlení, že dítě má pokojíček se třemi dalšími. To oni to klidně napsali. Napsali: ‚Ano, rádi bychom se věnovali, ale nemáme to. Ano, rádi bychom jim dali na pomůcky, ale nemáme dostatek peněz.‘ Vždycky tam bylo to slovo ano, že bychom to jako chtěli, ale nemůžeme. A tím pádem, oni to fakt vyplnili ten dotazník. To jsme poslali do poradny, a poradna na základě těch dotazníků, co ten rodič napsal a podepsal, řekla: ‚Ano, tohle dítě je sociálně znevýhodněné.‘ A napsali nám větu, že na základě informací, které mají ze školy a od rodičů, se to dítě jeví jako sociálně znevýhodněné...“

U žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí existuje také větší riziko vzniku poruch chování, a protože školy s větším počtem těchto žáků slouží často také jako preferované vzdělávací instituce pro žáky s různými druhy zdravotního znevýhodnění, včetně psychiatrických onemocnění, je mnohdy velmi potřebná **spolupráce se středisky výchovné péče**, event. s dalšími institucemi zapojenými do práce s dětmi s problémy v chování.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „...když máte dítě, které má fakt problémy s chováním, na druhém stupni, tak rozvrátí ne jenom svoji třídu, ale klidně během dne rozvrátí půlku školy. Pak je zase třeba čtrnáct dní v klidu, ale pak se zase najde nějaký důvod. Někdy jsou to psychiatrické případy, pro které moc není umístění. [jméno střediska výchovné péče], [jméno střediska výchovné péče], psychiatrie, se všemi spolupracujeme.“

Z mnoha různých důvodů je pro školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků potřebná i **spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi**. Jak uvádí například Němec a kol. (2019a), tyto organizace často zajišťují doučování a intervence v rodinném prostředí žáků, ale poskytují i sociální poradenství, díky kterému se daří podpořit celkový životní standard rodin, které pak sekundárně mohou zajistit dětem lepší zázemí pro vzdělávání. Z výpovědí pracovníků škol je zřejmé, že ne se všemi neziskovými organizacemi je spolupráce optimální, u řady neziskových organizací ale učitelé a ředitelé vidí ve vzájemné spolupráci nezpochybnitelný přínos.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Spolupracujeme i s mnoha neziskovkami. Já mám trochu výhrady, nebo nepracujeme nijak dobře s [jméno organizace], protože to byla ta organizace, která chtěla naši školu zavřít. Tak tam jsou takové napjaté vztahy. Ale jinak jsme chtěli spolupracovat s různými neziskovkami, pracujeme spíš s těmi menšími. [jména tři neziskových organizací] To byly teď tři vlastně, s kterými spolupracujeme nejvíc, ale nevím, jestli jsem na někoho nezapomněla.“

Při propojení školy s neziskovým sektorem pomáhá školám také spolupráce s organizacemi místní charity, které často zajišťují sociální práci v rodinách a mohou také pomoci k propojení mezi školou a rodinným prostředím žáků.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „A my máme tady ve škole vlastní charitu. Máme pronajatou místnost a tam sedí dvě pracovnice z oblastní charity. Oni napsali projekt a právě fungují v rámci tady toho sídliště, což nám tedy také pomáhá. Když máme nějaké problémy jako s rodinou nebo něco, tak dojdeme nejdřív k nim a oni jdou pak za tou rodinou. Takže to takhle funguje.“

V přesahu do sociální práce některým školám pomáhá také **spolupráce s nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež** – společně s pracovníky těchto

zařízení školy mohou snáze řešit jak mimoškolní přípravu dětí, tak i třeba podporu školní docházky a prevenci absencí žáků.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „My máme přímo ve škole, už asi patnáct let, jeden nízkoprah. Ovšem ze začátku to nebylo jednoduché, problém byl třeba v tom, že děti nechodily do školy a pak byly v nízkoprahu, a ty učitelky naše je viděly, že chodí do toho nízkoprahu a že nechodí do školy, tak si pro ně do toho nízkoprahu přišly. Jenomže ten šéf toho nízkoprahového klubu přišel úplně hotový, že oni mají určité podmínky, a kdyby tohle někdo zjistil, že jim nedají peníze, že to nejde. Takže jsme zase museli udělat kompromis, protože ti učitelé řvali: „Ale my jsme je viděli, že chodí do prahu a oni se vymlouvají, že jsou nemocní!“ Pak jsme se ale naučili komunikovat spolu s tím nízkoprahem tak, že ty naše učitelky nešly přímo tam, ale řekly: „Hele třeba Pepíček, vidíme, že je tady, ale do školy nechodí už pět dní, můžete to nějak zařadit, domluvit?“ A dneska už je to bez problémů.“

Důležitým partnerem školy v oblasti řešení sociálních problémů žáků může být také **OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí**. Macků (2019) upozorňuje, že v některých případech má škola dokonce zákonem danou povinnost s OSPODem spolupracovat – škola má takto definovanou povinnost oznámit OSPODu podezření na ohrožení dítěte v jeho domácím prostředí, dále má škola povinnost umožnit pracovníkům OSPODu návštěvu dítěte ve škole a v neposlední řadě má škola povinnost na vyžádání vydat pracovníkům OSPODu zprávu o dítěti. V praxi ovšem spolupráce školy s OSPODem často naráží na limity pravomocí, kterými Orgán sociálně-právní ochrany dítěte směrem k rodičům dětí disponuje.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „No víte, my s OSPODem spolupracujeme dobře, ale mohlo by to být i lepší. Ale za to nemůže OSPOD, za to může systém. Že vlastně ty sankce, pro ty rodiče jsou tak malé, že není nástroj, jak je třeba donutit k něčemu.“

Zároveň je ale z výpovědí některých pedagogických pracovníků patrné, že záleží hodně i na aktivitě a přístupu konkrétního OSPODu – některé orgány sociálně-právní ochrany dětí přistupují k výkonu svých pravomocí aktivně a jejich práce má větší dopady, jiné OSPODY přistupují ke své práci méně aktivně a jejich role v posílení funkce rodiny žáka je zanedbatelná.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „...musím říct, že [označení lokality 1] OSPOD funguje velmi špatně. Velmi špatná zkušenost. Pro srovnání... my máme tady děti, které spadají pod [označení lokality 2] OSPOD. A tam bylo podezření, že děti chodí za školu, tak se psalo na OSPOD. Z OSPODu okamžitě šli do té rodiny, hned ten den. A pak se vlastně dostavili sem a s těmi dětmi mluvili tady. Oproti tomu ten [označení lokality 1] OSPOD, ten nám prostě napíše X krát, že musíme postupovat tak a tak, napsat, jednat s rodiči, obeslat a já nevím co... a v podstatě nám nikdy jako nepomohli. Naopak, ty problematické rodiny z nich mají jen srandu. Máme tady děti, dítě, které za tenhle školní rok bylo čtyřikrát možná pětkrát ve škole. A je úplně v pohodě.“

Na komunikaci s orgány sociálně-právní ochrany dětí může navazovat i **spolupráce školy se ZDVOP – Zařízeními pro děti vyžadující okamžitou pomoc**. V těchto zařízeních jsou dočasně umístovány děti odebrané z rodin z rozhodnutí soudu, v důsledku nevyhovujících sociálních podmínek v rodině. Vzdělávací potřeby takto umístěných žáků pak škola řeší s pracovníky ZDVOP.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „...u [jméno ZDVOP] to teď máme obráceně, že vlastně dítě bylo v rodině, ale my jsme dali podnět na odebrání, takže je v [jméno ZDVOP]. A pak [jméno ZDVOP] je v [jméno lokality], a máme s nimi dobrou zkušenost, takže nám vlastně, poprvé nám dali děti, protože neměli kam, a teď, když už je mají na nějakou tu přechodnou dobu, tak je dávají k nám.“

Z ostatních státních institucí může být pro školy vzdělávající větší počet sociálně znevýhodněných romských žáků přínosná také **spolupráce s policií**. Například studie Veřejného ochránce práv (2018) popisuje příklad základní školy, pro kterou městská policie zajišťovala dopravní bezpečnost žáků při ranním příchodu do školy a po začátku výuky pak monitorovala okolí s cílem nasměrovat do školy i ty žáky, kteří dosud ve škole nebyli. V jiných případech pracovníci škol popisují dobrou spolupráci s policií v oblasti realizace preventivních programů.

Kamila, ředitelka ZŠ Buková: „S policií spolupracujeme i v tom dobrém slova smyslu. Oni teď mají docela dobré ty protidrogové a preventivní programy, a jsou to většinou zkušené školitelé, kteří sem chodí, a je to i zajímavé a docela to s těmi dětmi umí, tak to funguje. Takže máme dost takových akcí, když tedy pomínu ty negativní, že sem policie chodí také kvůli výslechům.“

Funkční spolupráce s policií v tom nejlepším možném provedení může posilovat i autoritu školy a vazby na místní komunitu – v ideálním případě pracovníci místní policie znají rodiny žáků a mohou v těchto rodinách intervenovat mimo jiné i ve prospěch školní docházky nebo slušného chování žáků.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „...tady u nás jeden pán, který pracuje u policie a tedka je i v zastupitelstvu, vede, vlastně aby děti nebyly na ulici, tak vede boxerský kroužek. A tam i naše děti hodně chodí. A jemu když zavoláme, tak on to sem přijde vyřídit, nemusí se psát žádný poznámky. A pomáhá i třeba s rodiči, že je tak srovná. Pak mi jenom zavolá, že je to vyřízený, a zase to chvíli funguje. On tím jak všechny zná, jak je na ulici, že to není kancelářská myš, ale fakt jako chodí venku a zná ty rodiče našich žáků, takže je třeba i usměrni, když na nás startují. A naopak, když jsou to tady pak nějakí kluci problematičtí, tak i je přijde srovnat. A přece jenom, když on je takový boxer, tak to na ty děti platí, líp než nějaká poznámka, nebo nějaké přemlouvání.“

5.10 Východiska pro budoucí praxi

Na výše uvedených opatřeních ze vzdělávací praxe segregovaných nebo segregací ohrožených škol je možné identifikovat řadu následováníhodných příkladů: Je zřejmé, že ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků je potřeba podporovat pozitivní a vstřícnou atmosféru školy, povzbuzovat aktivní zapojení žáků do výuky i do života školy, zapojovat do vyučování prvky alternativních pedagogických metod, v kurikulu obsáhnout motivy z romské historie a kultury, podporovat předškolní vzdělávání formou přípravných tříd a základní vzdělávání formou doučování, posílit roli školy v organizaci volnočasových aktivit pro žáky, systematicky rozvíjet práci s rodiči žáků, z alternativních zdrojů hradit školní stravování a pomůcky pro žáky, rozvíjet školní sbor v oblasti personálních kapacit i v oblasti znalostí a dovedností pedagogů, spolupracovat s dalšími školními i mimoškolními institucemi. Všechna uvedená opatření sama o sobě mají zcela jasný potenciál pro zvýšení kvality vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků.

Nicméně je potřeba zdůraznit, že všechna výše uvedená **opatření by měla být realizována v souladu s ideou de-segregace** – tedy tak, aby neposilovala oddělené vzdělávání romských žáků v samostatných školách a třídách. Jakkoli toto může znít samozřejmě, praxe v dané oblasti je složitější: Už Rostas (2012) poukazuje na existenci dvou názorově oddělených táborů odborníků, mezi

kterými jedna skupina prosazuje de-segregaci a vzdělávání romských žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu, zatímco druhá skupina se přiklání spíše k potřebě zvyšování kvality výuky v segregovaných školách. Zásadní argument pak v této oblasti předkládá studie Veřejného ochránce práv (2018), podle níž pro-aktivní přístup některých škol, které zavádějí mnohá podpůrná opatření pro sociálně znevýhodněné romské žáky, vede k tomu, že se v daných školách shromažďuje stále více romských žáků z okolních lokalit, a tím dobře míněná snaha školy paradoxně posiluje její segregované postavení.

Abyste výše uvedená opatření skutečně podporovala kvalitu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a zároveň aby realizace těchto opatření nenapomáhala vzniku segregovaných tříd a škol, je nutné, aby tato **opatření byla realizována ve většině škol** – nebo ještě lépe ve všech školách – v regionech s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných romských rodin. Jedině tím, že všechny potřebné služby a formy intervence budou dostupné ve všech školách v lokalitě, lze zabránit kumulaci romských žáků v některé konkrétní základní škole.

Alternativním řešením, jak dosáhnout na potřebnou podporu sociálně znevýhodněných romských žáků a zároveň nepřispívat ke koncentraci těchto žáků ve vybrané základní škole, by mohla být realizace **podpůrných opatření nějakým dalším, mimoškolním subjektem**. Inspirativní model popisuje Mušinka (2012) na příkladu Komunitního centra „Nový svět“ z Liptovského Mikuláše: Toto centrum má v nabídce řadu podpůrných aktivit pro místní romské děti, v dopoledních hodinách se centrum věnuje předškolní přípravě dětí do šesti let, v odpoledních hodinách pracovníci centra zajišťují doučování pro školou povinné žáky a volnočasové aktivity pro dospívající. Takto koncipovaná realizace služeb a aktivit pak vede k zajištění potřebné podpory pro sociálně znevýhodněné romské děti a žáky, aniž by zároveň posilovala segregaci těchto žáků v konkrétních školách.

„Když chceme nějakou systémovou změnu, tak to přeci není jen o Romech, ale je to i o Neromech. Každému to má přinést užitek, nějaké zlepšení. Třeba v případě inkluzivního vzdělávání, to vůbec není o romských dětech, to přece pomůže absolutně jakémukoliv dítěti. Ale tak je potřeba i komunikovat směrem ven. Je potřeba, aby si to ti lidé uvědomili, že to není speciálně pro nějaké děti, ale že je to pro všechny děti.“

David Tišer, herec, scénárista a lektor

Horváthová, J., Sigmund Heráková, A. (2018) Amendar. Pohled do světa romských osobností, s. 47

„Já jako člověk pracující ve školství nemůžu říct, že bych vnímal, že lidi chápou, že je inkluze pro všechny děti, pořád je spojována hlavně s Romy. Právě proto si myslím, že inkluze bude dobrá jedině tehdy, pokud se přestane spojovat s romstvem. Inkluze není jen pro romské děti, ale pro všechny, které mají nějaký handicap, deficit, aby měly právo na stejné vzdělávání, jako mají děti z majority, děti zdravé atd. Inkluze je o tom, aby každé dítě školu opouštělo s takovým výstupem, aby mohl být do budoucna maximálně využit jeho potenciál, aby se u něj vzdělanost naplnila do té nejvyšší míry. Tak se ptám, proč jim to neposkytnout?“

Marian Dancso, učitel v ZŠ Litvínov-Janov
Rozhovor pro portál Romea.cz (online, cit. 2020-03-21)

Strategie pro de-segregaci

6.1 Podpora přechodu romských žáků do nesegregovaných škol

Primárním cílem de-segregace je rovnoměrné rozmístění sociálně znevýhodněných romských žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a proto i základním nástrojem de-segregace je podpora přechodu romských žáků do nesegregovaných základních škol. K zajištění redistribuce sociálně znevýhodněných romských žáků mezi školy hlavního vzdělávacího proudu může sloužit několik dílčích kroků – zejména jde o uzavírání segregovaných škol; dále o tzv. bussing, tedy zajištění dopravy žáků ze sociálně vyloučené lokality do různých základních škol v okolí; a v neposlední řadě i o změny v nastavení spádovosti škol.

Patrně nejradikálnějším krokem v procesu de-segregace může být **postupně uzavírání segregovaných škol**. Ačkoli za současného stavu je takový krok v mnoha lokalitách jen obtížně představitelný, ve vybraných případech škol s menším počtem žáků může být uzavření segregované školy smysluplnou součástí optimalizace sítě škol.

Vojtěch, expert: „Souhlasím s tím, že by Česká školní inspekce, ministerstvo vnitra a ministerstvo školství měly zasahovat v případech, že dochází k segregaci. Avšak recepty na řešení se budou pravděpodobně lišit dle každé situace a budou vyžadovat dlouhodobé úsilí. Z České republiky jsou však známy již případy dobré praxe uzavření segregovaných škol – Sokolov, Krnov.“

Bylo by ovšem chybou domnívat se, že uzavření segregované školy samo o sobě problém segregace vyřeší. Například Lauritzen a Nodeland (2018) upozorňují v této souvislosti na riziko fenoménu „white-flight“, tedy odchodu neromských žáků ze škol, do kterých jsou sociálně znevýhodnění romští žáci nově zařazováni. Logan, Minca a Adar (2012) na příkladu ze Spojených států amerických ukazují, že i po zrušení segregované školy přetrvává nadměrné zařazování sociálně znevýhodněných žáků z etnických minorit do jiných škol v regionu. Je tedy zřejmé, že nepromyšlené a necitlivé uzavření segregované školy může vést pouze k přesunu celého problému segregace do jiné školy nebo jiných škol v daném regionu.

Příklad dobré praxe uzavření segregované školy popisují Čada, Hůle a kol.

(2019), kteří ukazují, že tento postup může být řešením, ale pouze za předpokladu, že je doprovázen dlouhodobou a efektivní spoluprací mezi zřizovatelem a řediteli všech škol v lokalitě. Důležité je spravedlivé nastavení spádovosti škol tak, aby sociálně znevýhodnění romští žáci byli zastoupeni ve všech okolních školách v přibližně srovnatelných počtech, a také ochota ředitelů škol toto nastavení spádovosti průběžně měnit v případě, že by začalo docházet k neúměrnému zatížení některé školy.

Zkušenosti z praxe dotčených základních škol, u kterých došlo k přijetí sociálně znevýhodněných romských žáků ze zrušené segregované školy, ukazují, že úspěšné začlenění těchto žáků do školy hlavního vzdělávacího proudu je realizovatelné, a to dokonce i když se jedná o žáky s přidruženým zdravotním handicapem, například s mentálním postižením. Výhodou je, pokud se jedná o žáky z místní komunity.

Tomáš, ředitel ZŠ Smrková: [popisuje přijetí žáků ze zrušené základní školy praktické] *„Tam si myslím, že romští žáci byli přijímaní, tak jako řeknu hodně lidsky. Hodně s pochopením. Ne u každého, ale spíš jsem to vnímal, jako jo dobrý. Protože to byli místní. A ono když, obrazně řečeno, jste si s někým hrál na písku a on se pak dostane do problémů, tak se pak špatně říká ne. Takže ty lidi se tady víceméně všichni znají.“*

V případě rušení segregované školy je pak rozhodně žádoucí adekvátním způsobem předem připravit základní školy, na které budou žáci ze zrušené segregované školy přecházet, a jejich učitele – zejména v oblasti individualizace výuky a v oblasti práce s heterogenním žákovským kolektivem.

Tomáš, ředitel ZŠ Smrková: *„No nejdřív bych doporučil těm lidem, kteří rozhodují o tom rušení a nerušení, aby dobře zvážili, jestli to je adekvátní krok. Potom bych doporučil dlouhodobou přípravu té školy. Aby to neměli tak, jako jsme to měli my. Že to je vlastně ze dne na den. Najednou se rozhodlo, a teď co bude? Aby ti kolegové měli dostatečný čas se na to připravit, zvolit si i třeba, jestli na té škole chtějí zůstat nebo ne. Protože ta práce je úplně jiná... To v podstatě učíte v každé třídě jako v malotřídce. A ta technologie výuky, na to potřebujete, abyste nešli cestou pokusu a omylu, tak je dobré mít nějaké zkušenosti a zjistit, co v podstatě i já sám jsem schopn zvládnout.“*

Dalším opatřením podporujícím přechod sociálně znevýhodněných romských žáků do nesegregovaných škol může být tzv. **bussing**, tedy zprovoznění systému

veřejné dopravy, obvykle formou školních autobusů, které by rozvážely žáky ze sociálně vyloučených lokalit do různých škol v dané oblasti. V kontextu de-segregace romských žáků popisují příklad dobré praxe z bulharského Vidinu Ryder, Rostas a Taba (2014), kteří ale také zdůrazňují význam komunikace s rodiči žáků, jejichž obavy z dojíždění dětí do vzdálenějších škol by mohly efektivitu opatření výrazně oslabit. V České republice je jako příklad dobré praxe uveden provoz školního autobusu obsluhujícího sociálně vyloučenou lokalitu v Kadani, zmiňovaný studií Agentury pro sociální začleňování (2012), která zároveň doporučuje posílit důvěru rodičů žáků v toto opatření například tím, že jako doprovod žáků ve školním autobuse bude zaměstnána vybraná maminka pocházející ze sociálně vyloučené lokality.

Na určitá úskalí a negativa bussingu upozorňuje studie Veřejného ochránce práv (2018), která zmiňuje, že jde o poměrně nákladné opatření, které může oslabovat komunitní rozměr školy a vést k menší intenzitě komunikace mezi zákonnými zástupci žáků a vzdálenými školami. Organizačně náročnější dojíždění do škol může potencionálně také dále oslabovat školní docházku žáků a zvyšovat jejich absence na vyučování. I výpovědi pedagogických pracovníků škol ukazují, že snaha o zavádění určitých alternativ bussingu nemusí nalézt mezi rodiči sociálně znevýhodněných romských žáků příliš velké pochopení.

Kateřina, ředitelka ZŠ Lipová: „Takže já jsem se před několika lety snažila malé děti od druhé třídy dostat do [jméno města]. Vždy jsem se domluvila s rodiči, vytipovala jsem rodinu, která je taková slušná a hlavně vím, že těm dětem pomohou. Ty děti, kdyby pak přešly do té [jméno města] školy, tak ten nápor bude veliký, a je zapotřebí, aby tomu dítěti někdo pomohl. Takže jsem našla i pány ředitele, kteří by mi i dvě, tři děti do toho [jméno města] vzali, ale pak to ztroskotalo na rodičích. Nechtěli to dojíždění. Potom, když se do toho [jméno města] třeba přestěhují kvůli bydlení, tak tam ty děti dají. Ale já myslím, že ta škola tady není úplně dobře, vzhledem k tomu, že tu jsou jen romské děti. Že by opravdu potřebovaly vidět něco jiného.“

Významným opatřením v přesměrování sociálně znevýhodněných romských žáků ze segregovaných škol do ostatních škol v lokalitě může být také **změna spádovosti škol**. V současném nastavení vzdělávacího systému představuje spádovost především nástroj určité garance přijetí žáka v místní základní škole – rodiče žáků mají možnost vybrat si pro své dítě libovolnou základní školu, nicméně pouze jejich spádová škola má povinnost je přednostně přijmout. Tam, kde má celá sociálně vyloučená lokalita, nebo třeba i několik

místních vyloučených lokalit, nastavenou spádovost do jedné základní školy, je vysoká pravděpodobnost odchodu ostatních žáků z této školy a vznik školy segregované. Na druhou stranu pokud zřizovatel – obec, město nebo městská část – nastaví spádovost sociálně vyloučené lokality tak, aby žáci z lokality byli rozděleni mezi několik místních škol, může takové nastavení spádovosti představovat aktivní nástroj omezující místní rozměr segregace a přivádějící sociálně znevýhodněné romské žáky do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „...ale musím říct, že nám zmizely nějaké jako problematické obvody. Jsou totiž ředitelé a školy, kde ty romské děti nechtějí, a prostě těm rodičům řekli, že je nevezmou. A že mají plno. A teďka jim nemůžou říct ne, protože patří k nim do obvodu. Předtím většinou ty děti chodily k nám, ale teďka musí tam.“

Problematickým místem spravedlivějšího přenastavení spádovosti škol může být neochota běžných škol přijímat sociálně znevýhodněné romské žáky – Čada, Hůle a kol. (2019) v této souvislosti popisují případ obce, která se rozhodla změnit spádovost některých místních sociálně vyloučených lokalit a namísto školy ohrožené segregací nově přiřadit tyto lokality k místní „prestižní“ škole, jež v minulosti romské žáky odmítala; rodiče romských žáků si ovšem dobře uvědomovali, že v „prestižní“ škole o jejich děti nestojí, a tak nadále, navzdory spádovosti, usilovali o přijetí svých dětí do školy jim přátelské, ovšem ohrožené segregací. Titíž autoři pak také zdůrazňují, že v mnoha lokalitách sociálně znevýhodněné romské rodiny poměrně často mění své bydliště a že je proto nutné měnit a upravovat spádovost průběžně – tak, aby postupem času nedocházelo k neúměrnému zatížení některé konkrétní školy.

Každopádně je ale zřejmé, že změna spádovosti škol vyžaduje průběžnou a intenzivní spolupráci mezi zřizovateli škol, všemi školami v lokalitě, rodiči sociálně znevýhodněných romských žáků a i místními neziskovými organizacemi.

Petra, expertka: „...navíc máme dobrou spolupráci s městským obvodem, kde vlastně zřizovatel spolupracuje s naší skupinou romských rodičů, a tam došlo dokonce k překreslení spádových oblastí, tak aby nedocházelo k té segregaci, protože tam byla jedna segregovaná škola, kterou se podařilo uzavřít, a město nás vlastně oslovilo ke spolupráci. Takže se tam překreslily spádové oblasti.“

6.2 Podpora změn uvnitř škol hlavního vzdělávacího proudu

Pro úspěšné zařazení sociálně znevýhodněných romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu se ukazuje jako nezbytná **změna atmosféry ne-segregovaných škol**. Jak zdůrazňují Thijs a Verkuyten (2014), vytváření etnicky heterogenních žákovských kolektivů může zvyšovat určité napětí mezi žáky, a proto je zásadní, aby školy aktivně pracovaly na svém klimatu a posilovaly strategie multikulturního vzdělávání.

Změna atmosféry je v mnoha školách klíčovou podmínkou pro úspěch de-segregačních strategií, bohužel i proto, že řada škol není v současné době nastavena vůči romským žákům přátelsky – například ve výzkumu Ciché a kol. (2016) více než polovina z dvou set dotazovaných pedagogů základních a středních škol uvedla, že vztah jejich žáků vůči Romům je negativní. Tomu odpovídá i míra šikany, kterou romští žáci v základních školách zažívají – podle studie Amnesty International (2015) jsou romští žáci v základních školách terčem šikany daleko častěji než jejich neromští vrstevníci, a to jak ze strany ostatních žáků školy, tak mnohdy bohužel i ze strany učitele; v téže studii navíc romští žáci vypovídají o nespravedlivém přístupu učitelů, kteří za stejné prohřešky trestají romské žáky přísněji než žáky neromské.

Pro praxi je v zájmu přijetí sociálně znevýhodněných romských žáků do běžných škol nutné, aby tito žáci získali rovné postavení i zacházení jak v žákovském kolektivu, tak i od učitelů.

Petra, expertka: „Je tam víc překážek, někdy podceňování toho dítěte ze strany učitele, což může být vnímáno jako šikana. Někdy ten učitel to dělá skrytě a shazuje sebevědomí tomu dítěti. To romské dítě musí na sobě odpracovat doslova dvojnásobek toho co neromské dítě... chtělo by to nějakého mentora nebo někoho, kdo ukáže učiteli ty různé formy metodiky výuky, jak to dítě zahrnout, aby se necítilo jinak. Když třeba přijde do třídy, tak usmát se na něj. To jsou maličkosti, které opravdu vím, že u těch romských dětí hrají velikou roli. Víam to sama podle sebe, že mně stačil prostě úsměv a aby mi někdo věřil. A u některých dětí to také vidím. Jo, když přijde, plácne si s učitelem. Jo takový neformálnější vztah.“

Příčinou segregace ve školství může být také specifická nabídka podpůrných služeb v určité konkrétní škole – tím, že jedna vybraná škola začne nabízet více podpůrných služeb korespondujících s potřebami sociálně znevýhodněných

romských žáků, začne být těmito žáky více vyhledávaná a v důsledku se pak stává školou „specializovanou“ na tyto žáky, a proto segregovanou. Dalším důležitým úkolem pro vedení škol, zřizovatele škol i celý vzdělávací systém je proto **zajistit, aby podpůrné služby byly dostupné ve všech školách v regionu**. Decentralizaci podpůrných služeb a zajištění potřebných pozic, jako jsou třeba asistenti nebo poradenští pracovníci, ve větším počtu škol v lokalitě lze podpořit například prostřednictvím projektů spolufinancovaných z prostředků Evropské unie.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: *„Magistrát, přes odbor rozvoje, organizoval projekt [název projektu] a teď realizuje projekt [název projektu]. Projekty jsou pro všechny školy ve městě a vytvářejí zdroje pro financování zaměstnanců, kteří podporují inkluzivní vzdělávání. V současném projektu naše škola zaměstnala výchovného poradce jako koordinátora inkluze a také kariérového poradce. Kariérový poradce se opravdu stará o volbu povolání a vše, co je s tím spojené, a pracuje již s dětmi od 5. ročníku, a má dostatek času pracovat i s rodinami, kde vzdělání není prioritou. Koordinátor inkluze má na starosti vše v oblasti žáků se SVP a řídí celé školní poradenské pracoviště, které v současné době čítá dvacet tři pedagogických pracovníků – osmnáct asistentů, dva speciální pedagogy, školního psychologa, kariérového poradce a školního metodika prevence.“*

Při snížení počtu žáků v segregovaných školách a současném zajištění podpůrných služeb ve školách hlavního vzdělávacího proudu by alespoň některé, kvalitní a angažované, **segregované školy mohly sloužit jako zdroje metodické podpory** – pedagogičtí pracovníci segregovaných škol by mohli předávat učitelům běžných základních škol své zkušenosti z oblasti práce se sociálně znevýhodněnými romskými žáky.

Milada, expertka: *„Já si myslím, že pro ty děti, že by bylo dobrý, kdyby z těch segregovaných škol chodili informovat učitele do těch ostatních škol, jak to vlastně dělat.“*

Důležitou roli v procesu zapisování sociálně znevýhodněných romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu může hrát také **spolupráce jednotlivých aktérů s místními neziskovými organizacemi**, jejichž role může být různá – například Amnesty International (2015) zmiňuje v této souvislosti případ, ve kterém se až po intervenci místní neziskové organizace nesegregovaná škola uvolila zapsat romské děti do prvních tříd. V jiných případech mohou

neziskové organizace sloužit jako určitý prostředník, který monitoruje celou situaci ve školách v dané lokalitě a díky své znalosti specifických podmínek jednotlivých škol pomáhá rodičům romských žáků vybrat vhodnou nesegregovanou školu.

Petra, expertka: *„Měla by fungovat spolupráce mezi zřizovatelem a řediteli škol. Když vědí, že jsou v blízkosti vyloučené lokality nebo ve vyloučené lokalitě, nebo že jsou ohroženi tím, že budou romská škola nebo mají jakékoliv takovéto obavy. Tak právě my, nebo neziskové organizace, které se tím zabývají, tak by měly sedět za jedním stolem a domluvit se. Protože my těm rodičům pomáháme vybírat školy. Jasně, že nechceme, aby ty školy byly segregované, proto se snažíme romské děti rozprostřít mezi školami. Když vlastně s těmi rodiči pracujeme, tak my jim říkáme, tahle škola má tolik procent, tahle tolik a tolik. Protože my o tom víme. Statistiky, oficiální data říkají něco jiného, my v té komunitě jsme, známe tu školu, tak přesně víme, kdo je Rom, kdo není, kolik je tam dětí. Takže my jim vždycky dáme na výběr, a řekneme jim, bylo by lepší možná sem nebo sem. Kvůli tomu, aby se to procento romských dětí nezvýšilo, snažíme se to jakoby zvážit, vybalancovat. A tohle to by měli dělat ve spolupráci ředitel, zřizovatel a neziskové organizace.“*

Pro fungování celého systému a zajištění postupného přechodu sociálně znevýhodněných romských žáků do běžných škol je klíčová také **spolupráce s rodiči romských žáků**, jejichž aktivní přístup může být významnou hybnou silou v celém procesu školní de-segregace – i studie od Moree (2019) poukazuje na to, že rodiče romských žáků jsou si stále více vědomi hodnoty vzdělávání, že se lépe než dříve orientují v celém vzdělávacím systému, že více vyžadují zvýšení kvality vzdělávání v segregovaných školách a také že více usilují o udržení svých dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. I zplnomocnění – empowerment – rodičů v oblasti výběru školy tak může být rozhodujícím krokem v posílení kvality vzdělávání romských žáků.

Petra, expertka: *„...já věřím, že ta změna musí jít zespod, ale i z vrchu. Že to nikdy není tak, že jenom jedna skupina nebo jenom jedna věc se musí udělat, k tomu, aby se něco změnilo. Vždycky je to souhra relevantních aktérů. Takže pocit, změnu, kterou vidím v našem regionu, tím, že tu komunitu organizujeme, tak máme zplnomocněné romské rodiče, takže opravdu vědí, jaká je jejich povinnost, hájí svá práva, vědí, jak mají jednat... a mentalita nebo způsob uvažování těch romských rodičů se mění. Takže už to není ten argument, já dám svoje dítě*

mezi jeho vrstevníky, které dobře zná a je tam v bezpečí. Ne, ten rodič to dítě dá na nesegregovanou školu, a myslí, že je to dobře a stojí si za tím.“

6.3 Zvýšení atraktivity segregovaných škol pro majoritní žáky a jejich rodiče

Vedle přesunu sociálně znevýhodněných romských žáků ze segregovaných škol do škol hlavního vzdělávacího proudu představuje alternativní cestu k de-segregaci i posílení atraktivity segregovaných škol směrem k majoritním žákům a jejich rodičům.

Jedna z efektivních cest, jak posílit kvalitu školy, spočívá v **rozšíření vzdělávací nabídky** o vybrané učební okruhy. Samotné posílení výuky v některém předmětu může být atraktivní i pro sociálně znevýhodněné romské žáky – jak ukazuje Mušinka (2012) na příkladu základní školy ve Spišském Hronově, kde v rámci obohacení výuky cizího jazyka angažovali rodilí mluvčí na pozice lektorů, zavedli odpolední kroužky i víkendové aktivity v angličtině. Díky širší a zajímavější vzdělávací nabídce vzrůstá celková atraktivita školy, dané opatření tak má jak potenciál posílit výuku žáků romských, tak i potenciál přilákat do školy žáky neromské.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: *„My máme na druhém stupni rozšířenou výuku výpočetní techniky, globální výchovu, tam je to hodně zaměřené na [jméno lokality], aby vlastně znaly svoje okolí, a pak je to rozšířená tělesná výchova. Takže ti, co sportují. Romské děti chodí víc na tu globální výchovu a na tu tělesnou výchovu, protože na té výpočetní technice je potom víc matematiky, víc češtiny, dělá se tam závěrečná práce z té výpočetní techniky, je to takové náročnější, tak jsou spíš na té globálce a na tom tělocviku. Ale to si volí sami, to pak jdou vlastně učitelé, když jsou na konci páté třídy třídní schůzky, tak jdou vyprávět rodičům. A rodiče doma s dětmi zvolí, který program chtějí. Není to, že bychom někoho nevzali. Stane se opravdu, že nemusí být sice jedničkář, ale zajímají ho počítače, tak jde na počítače, není to prostě výběrová skupina. Může si to dítě zvolit.“*

Podpora vzdělávací nabídky školy může probíhat také formou různých projektů, vedle cizího jazyka, sportu nebo výpočetní techniky může být orientována také na ekologii, environmentální vzdělávání, zdravé stravování...

Petra, expertka: *„...na té [jméno lokality] se to daří. Je to o spolupráci zřizo-*

vatele a ředitele školy, a jak je kompetentní. Záleží to na managementu školy. Když je ten ředitel schopný, stojí si za svým, ví jak, tak se mu daří ty neromské rodiče udržet. Pořádá různé akce, kde se ti romští a neromští rodiče potkávají, mimoškolní aktivity, mají tam různé soutěže, nebo naopak nějaké testy. Jo, že se snaží tu prestiž své školy zvýšit. Nebo mají nějaký eko projekt, což jakoby ty neromské rodiče láká. Že se prostě snaží tu školu udělat tak, aby byla lákavá i pro ty neromské, byť tam jsou ty romské děti... nebo v [jméno města] existuje školka, která je přímo v té vyloučené lokalitě a má různé projekty. Má tam asi padesát procent nebo šedesát procent Romů, je vnímaná jako romská školka, ale dokáže si udržet rodiče neromské, a to tím, že oni mají jídelnu, kde mají zdravou výživu, mají tam dílnu, kde ty děti si mohou vyrábět samy. Mají tam projekty na zlepšení klimatu. A tím vlastně oni přitahují rodiče majoritní, a to procento romských žáků tam klesá... Takže opravdu záleží na schopnosti ředitele a managementu té školy.“

V rámci posílení vzdělávací nabídky stojí za zvážení také možnost zavedení vnitřní diferenciací výuky, v rámci které se žáci v hlavních vzdělávacích předmětech dělí na skupiny podle aktuální míry znalostí a dovedností – taková diferenciací má potenciál vyhovovat znevýhodněným žákům a současně vycházet vstříc i potřebám žáků nadaných.

Pavel, expert: „...ty děti chodily do jedné třídy, a potom se třeba třídily na ty hlavní předměty. Připadalo mi to i spravedlivé, že třeba u těch slabších dětí se procvičovala víc čeština a matematika, takové ty problematické věci. A ty děti, které mohly dosáhnout víc, tak měly třeba matematické semináře, kde se sešly z třech tříd, paralelek, a tam dostávaly víc učiva. A to mi připadá jako nejlepší řešení, pokud bychom chtěli myslet i na děti, které jsou nadané. Ale připadalo mi to dobrý i z hlediska těch romských i sociálně znevýhodněných dětí, že měly možnost tu látku procvičit, měly takové to opakování z matematiky, z českého jazyka, a byly si jistější.“

V návaznosti na rozšíření vzdělávací nabídky může někdy pomoci i **organizace přípravných kurzů pro předškoláky**. Tyto kurzy probíhají během školního roku předcházejícího zápisu dítěte do první třídy a mohou mít podobu cyklu odpoledních nebo víkendových setkání. Výhodou kurzů je, že rodiče i děti si zde mohou vyzkoušet prostředí školy, ubezpečit se, nakolik je pro ně dané prostředí vhodné, a podle toho se rozhodnout, zda dítě do školy zapsat pro následující plnění školní docházky.

Michaela, ředitelka ZŠ Kaštanová: „*My jsme třeba nechali mluvit rodiče dětí, které k nám už chodí. Tak právě mluvil shodou okolností můj bývalý spolužák, který říkal: ‚Na přípravný kurz jsem sem šel jako s rezervou. Manželka mi řekla: ‚Pojď, půjdeme to zkusit‘. ‚Dobře, ale nechce se mi sem prostě, je to [jméno školy]‘. Pak říkal: ‚Jo, dobrý, kurz, tak prostě uvidíme‘. No a přišel zápis, tak ho tedy nechali zapsat sem, a říkal: ‚Dnes jsem spokojený, vůbec mi Romové nevadí, nezaznamenali jsme konflikty nikde, všechno jako v pohodě. Jsem rád, že tady kluk je.‘“*

Některé školy dávají – ve snaze přilákat do školy i neromské žáky – **důraz na maximální možnou otevřenost**. Snaží se zvát rodiče žáků do školy, dávají jim možnost zažít školní atmosféru a zúčastnit se vyučovacích hodin. Úspěšnost takového přístupu je různá, někteří rodiče se i tak nakonec rozhodnou umístit své dítě do jiné školy, jiní ale prostřednictvím vlastního zážitku zjistí, že škola nabízí atraktivní výukový program a bezpečné vzdělávací prostředí, a rozhodnou se zapsat své dítě ke vzdělávání právě zde.

Zuzana, zástupkyně ZŠ Dubová: „*Když sem někdo chce dát dítě, tak my nezastíráme, jaká jsme škola, chceme naopak, aby rodiče nebo i s dítětem přišli. Provedeme je po škole, můžou se jít podívat do hodiny. Domluvíme si třeba i další schůzku, aby fakt věděli od začátku, do čeho jdou... Oni je třeba pak přihlásí, protože, jak říkám, ono se jim to hrozně líbí, a jsou jako kolikrát i mile překvapení, jak se tady učí. Třeba dneska je projektový den a vidíte, že je tu normální školní ruch, nic extrémního.“*

Do značné míry v protikladu k této otevřenosti stojí často kontroverzní snaha některých škol **přijímat opatření zohledňující předsudky majoritní společnosti**. Už Amnesty International (2015) zaznamenala, že některé segregací ohrožené školy přijímají opatření ve snaze udělat romské žáky „méně viditelnými“, například formou etnicky podmíněné oddělené výuky v některých vyučovacích předmětech, což je pochopitelně diskriminační, protizákonné a i jinak lidsky nepřijatelné. Na druhé straně ale lze pochopit postoj škol, jejichž ředitelé si dobře uvědomují velký rozsah předsudků české majority vůči romské menšině a snaží se, třebas i neradi, tyto předsudky zohlednit formou drobných nediskriminačních opatření, která pomáhají udržet ve škole neromské žáky a vyhnout se statutu segregované školy.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: „...*v přípravném ročníku jsme měli těch romských*

děti prostě plno. Protože oni si to řekli, a ty děti sem jako dávali rádi. A nastal další problém. Oni, jak to mají někteří Romové jinak postavený, tak rodina se vyspí, a všichni si jdou pro to dítě, třeba pět lidí najednou jde pro jedno dítě. Takže se začalo stávat, že tam u těch rodičů najednou ta majoritní skupina byla v menšině, a ta minoritní ve většině... A všichni ti učitelé říkali: ‚Podívej se, před tou školou stojí víc Romů nežli těch bílých‘. Říkám: ‚No jistě, protože ti ostatní jsou v práci. Tihle v práci nejsou, a tak chodí jako Hujerovi, zatímco tamti chodí po jednom. Protože máme každý jinou kulturu, jinak se na to díváme.‘ A tak nejprve jsme to udělali tak, že přípravný ročník nebude chodit od osmi do školy, ale od půl deváté. Protože oni se mohou dýl vyspat, a pak teda přivedou to dítě. A nebudou chodit v půl dvanácté, ale až ve dvanáct. Takže se ty skupiny vlastně budou míjet. A tohle začalo fungovat. Nikomu nevadilo, že ty romské děti jsou v té škole, a ti rodiče se míjeli. A najednou byl úplný klid.“

Další možnou cestou jak zatraktivnit segregované školy i pro neromské žáky a jejich rodiče je **podpora alternativních přístupů ve vzdělávacím programu školy**. Zavádění prvků waldorfské pedagogiky, Montessori, programu Začít spolu a dalších alternativ může být efektivní zejména ve větších městech, kde existuje větší populace liberálních rodičů vyhledávajících pro své děti méně tradiční formy školního vzdělávání.

Pavel, expert: „...a mně připadalo, že ten ředitel udělal docela dobrý krok, když tam otevřel paralelní třídu s programem Začít spolu. A připadá mi, že se tam tím pádem dostávají lidi trochu jiní, než jen ti se sociálním znevýhodněním, protože je to pro ně atraktivní. Většinou jsou to lidi otevřený, nejsou rasisti, a tím pádem tam dochází k takovému přirozenému promíchávání lidí.“

Tyto alternativní vzdělávací strategie, které upřednostňují svobodu dítěte ve vzdělávání před tradiční frontální výukou, často vyhovují potřebám romských žáků, současně ale mohou být atraktivní i pro neromské žáky, pro které by tradiční výuka mohla být příliš svazující.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „Lákáme je na to, co bych řekla, že je trochu tendence k jakési alternativě. Jo, ale ne moc. Ale nebráníme se výuce venku, v parku, když chtějí děti chodit bosy, chodí bosy. Máme komunitní kruhy... Takže bych řekla, že se tam malinko míchá nějaká ta Waldorfská pedagogika, snažíme se hodně pracovat s názorem, s pomůckami, aby ta výuka nebyla nudná, frontální...“

Příklady dobré praxe, vedoucí k zatraktivnění školy pro neromské žáky a jejich rodiče, lze nalézt i v oblasti **spolupráce s mimoškolními partnery**. Například různé formy systematické spolupráce s lokálními společnostmi a podniky mohou škole pomoci získat výhodu v soutěži s ostatními školami v lokalitě a tím přilákat zájem rodičů majoritních žáků i v situaci, kdy je škola aktuálně navštěvovaná nadprůměrně vysokým počtem sociálně znevýhodněných romských žáků.

František, ředitel ZŠ Jedlová: *„...já mám hodně kamarádů, kteří uspěli ve vedoucích funkcích, různých tady těch zajímavých zaměstnavatelů atd. Tak jsme zašli do hospody, udělali jsme si takový pěkný projekt vzájemné spolupráce, s opravdu významnými partnery, [jméno banky], [jméno průmyslové firmy], [jméno výrobce nábytku], ti opravdu velcí zaměstnavatelé a hráči v mém městě... Já jsem po nich nechtěl peníze, já chtěl deklarované partnerství. Já jsem říkal, já chci, aby bylo vidět, že prostě půjdeme spolu, našim dětem něco ukážete, něco je naučíte. Takže sem chodí ředitel banky učit třetáky finanční gramotnost. To je prostě naprostá pecka, to nikdo jiný tady nemá. Nosí si s sebou počítačku na peníze, falešné peníze, staré peníze. A přijede, a ještě s sebou vezme ředitelku pobočky, a s těmi dětmi prostě to takhle dělají. Báječné. Nebo ředitel [jméno stavební firmy], což je velikánský moloch, který staví obrovské investice. Tak, taky jsme spolužáci, takže taky jsme se domluvili: My jsme jim nabídli nějaké kulturní aktivity našich žáků na jejich akcích, například, a oni zase recipročně nám pomohli třeba vstoupit do nějakého projektu, kdy se staví ze stavebnic z cihliček, nebo vzali děcka do zoologické zahrady, zaplatí jim autobus a podobně. Takže tak děláme věci společně.“*

Snaha posílit zájem neromských žáků a jejich rodičů musí být doprovázena také **opatřeními pro zlepšení pověsti** segregované školy. V této oblasti lze prvních pokroků dosáhnout prací uvnitř školy, v rámci pedagogického sboru. V některých případech je totiž zřejmé, že učitelé segregovaných nebo segregací ohrožených škol – když mimo školu při různých neformálních příležitostech mluví o své práci – tíhnou ke zdůrazňování náročného chování romských žáků, a tím přispívají k tomu, že je škola veřejností vnímaná jako „problémová“ a „romská“. Proto je důležité přesvědčit zaměstnance školy, aby propagovali lepší pověst školy a více prezentovali kladné stránky školy i v rámci neformální komunikace s veřejností žijící v okolí školy.

Iva, ředitelka ZŠ Borovicová: *„...hlavně ti lidé, kteří tady pracují, nesmí šířit,*

co není pravda. Protože když tyhle lidé budou říkat, že opravdu mají ve třídách Romů a že to je strašný, tak lidé venku se toho chytanou a začnou říkat ‚Ježíš-marijá, vždyť ona tam učí, to je jasné, tam ti Romové jsou, a ona je učí a je to strašné.‘ A už se pak nemluví o tom, jestli má problém s jedním dítětem nebo s půlkou třídy. Už se to potom všechno zobecní, je tam problém, tam bych dítě nedala, a tohle. Takže nejdřív musíte pracovat s tím sborem, aby ten se teda naučil o těchto věcech nemluvit takhle, a aby to všechno začal vidět tak, jak to opravdu je, což je náročný.“

Ke zlepšení reputace školy mezi rodiči neromských žáků je žádoucí také **podporovat pozitivní publicitu školy při kulturních akcích a v médiích.** Studie Veřejného ochránce práv (2018) v této souvislosti zmiňuje příklad pracovnice školy, která dokonce vstoupila do kulturní komise městského úřadu, aby se mohla lépe podílet na pořádání akcí, díky nimž lze budovat lepší jméno školy a také více přivádět žáky školy do veřejného prostoru. I dlouhodobá a systematická snaha o vytváření pozitivního jména školy v médiích – ideálně jak v tištěných periodikách, tak i na webu a v oblasti sociálních sítí – může být podle zkušenosti některých škol efektivním nástrojem, jak posílit pozitivní obraz školy mezi rodiči majoritních žáků, a tím i podpořit jejich zájem o vzdělávání ve škole s vyšším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků.

František, ředitel ZŠ Jedlová: „...já jsem se domluvil tady s jedním novinářem, město vydává měsíčník, tak tam jsem začal psát jakoby moudra o školství. Ne jenom o škole, kdo sem přišel a koho jsme potkali, ale obecně o školství: co rodiče dneska očekávají od školy, jaký jsou děti ve školství a co to s sebou nese. Aby ti rodiče měli vůbec povědomí, co to vlastně ta škola znamená, protože každý má dneska pocit, že rozumí školství, protože chodil do školy, a ona to zase taková sranda není. A vydržel jsem to celý rok. Fakt každý měsíc jsem si něco našel, když byly sběry dat, a takový ty trošičku i třeba odbornější věci jsem nějak napsal tak, aby to třeba i ta babička pochopila. Což musím říct, že se hodně kvitovalo, a vždycky jsem tam dal to naše školní logo... Ale my jsme potřebovali oslovit i tu skupinu, která ty tiskoviny nečte. Dneska mladý a noviny, to moc dohromady nejde, že jo... Speciálně ty maminky, ty třicátnice, mají děti okolo tří let a začínají plánovat, že bude nějaká škola. Ty nesedí na pískovišti, ty sdílí na facebooku. Tak máme školní web a Facebook, kde obden sdílíme fotky, aktivity, k tomu nějaký lehce takový dvě, tři věty nějaký komentář. To dělá náš tým propagandy, dva z našich asistentů pedagoga, mají za to nějaké peníze

navíc, a mají možnost konzultovat to s odborníkem, internetovým publicistou a marketérem na sociálních sítích.“

6.4 Změna diskurzu: od de-segregace škol k inkluzivnímu vzdělávání pro všechny

Vedle změn směřujících k přechodu sociálně znevýhodněných romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu a vedle opatření s cílem podpořit vstup neromských žáků do segregovaných škol, je ještě jeden dílčí krok, který se pro proces de-segregace ukazuje jako zásadní – tím krokem je **změna diskurzu**, a to sice od úzkého zaměření na de-segregaci romských žáků k širšímu důrazu na podporu inkluzivního vzdělávání všech žáků.

Petra, expertka: „To je to samé, když děláte reklamu. Když chcete, aby ta reklama někoho zaujala, musí znít lákavě. Tak je to s komunikací téhle problematiky. Nekomunikovat to jako problém, ale změnit ten narativ. Komunikovat to je jako něco výhodného. Ne říct tady je de-segregace nebo tak. Ale říkat, že prostě chceme zkvalitnit naši školu, chceme to mít lepší v tom daném městě. Prostě najít ten pozitivní narativ.“

Z části je to otázka pojmenování/zacházení se slovy – studie Veřejného ochránce práv (2018) v této souvislosti ukazuje, že ředitelé základních škol se sami vyhýbají slovu „de-segregace“, patrně protože si uvědomují, jaké negativní konotace toto slovo má v očích veřejnosti.

Současně ale může potřebná změna narativu souviset i s charakterem realizovaných intervencí, které tak mohou být méně etnicky definované a více zaměřené na všechny potřebné žáky – takové intervence jsou pak v souladu se závěry výzkumu, ve kterém Kostka (2015) srovnávala efektivitu vybraných projektů financovaných ze strukturálních fondů EU a došla k závěru, že etnicky neutrální přístup přináší významně větší pokroky než přístup etnicky specifický.

Posun od de-segregace, úzce zaměřené na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků, k širšímu konceptu rozvoje inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky může také celé dané problematice i navrhovaným opatřením přinášet daleko větší podporu veřejnosti, která je mnohdy pro úspěch navrhovaných opatření nezbytná.

Jak také zdůrazňuje Rostas (2012), v úsilí o de-segregaci Romové zůstávají často sami, zatímco v úsilí o vytvoření všeobecně dostupného inkluzivního

vzdělávacího prostředí se zájmy Romů spojují se zájmy různých skupin žáků se zdravotním postižením a zájmy žáků z dalších znevýhodněných skupin. A je zřejmé, že kolektivně prosazované zájmy znevýhodněných menšin mají větší šance na získání podpory a na úspěch.

6.5 Východiska pro budoucí praxi

Principiálně by de-segregace škol měla v budoucnu zahrnovat dvě základní strategie: 1) podporu přechodu sociálně znevýhodněných romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu; 2) podporu kvality segregovaných škol a jejich otevření pro majoritní žáky. Obě tyto strategie v sobě mohou nést řadu dílčích opatření, klíčová je ale pro ně hlavně změna atmosféry mainstreamových škol a získání podpory veřejnosti.

Dlouhodobým cílem de-segregace musí být změna myšlení pedagogů – změna, která otevře dveře do škol hlavního vzdělávacího proudu i sociálně znevýhodněným romským žákům a zajistí, že i tito žáci se budou cítit v běžných školách vítáni a přijímáni. S tím pak souvisí nejen změny uvnitř škol a školních sboroven, ale také potřebné změny v pregraduální přípravě budoucích učitelů, kteří by už před nástupem do pedagogické profese měli být systematicky připravováni v oblasti vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáků z etnických menšin.

Podmínkou skutečně a dlouhodobě udržitelné de-segregace škol je získání podpory veřejnosti. Jak trefně formuloval Rostas (2012, s. 365) – pro dosažení skutečného úspěchu v odstranění segregace musí veřejnost akceptovat, že „the only game in town“ je plná inkluze Romů a dalších znevýhodněných skupin. Klíčem k dosažení veřejné podpory zde může být změna diskurzu a celkové koncepce inovativních strategií – při prosazování jednotlivých změn ve vzdělávání tak neusilujeme „pouze“ o de-segregaci škol, ale zaměřujeme se na celý systém podpory inkluze ve vzdělávání. Naším cílem tak není optimalizace vzdělávacího systému „jen“ pro Romy, naším cílem je nalezení inkluzivní a současně nejlepší možné formy vzdělávání pro všechny žáky.

Shrnutí

Romové představují nejpočetnější a současně nejvíce znevýhodněnou etnickou menšinu v Evropě. Jedním z vážných problémů vzdělávacích systémů, zejména v některých státech střední a východní Evropy, je segregace romských žáků do škol a tříd mimo hlavní vzdělávací proud – segregace, která nejen že je nezákonná, ale má vážné negativní dopady do celkové úrovně vzdělání romské menšiny a vytváří významnou bariéru v soužití mezi Romy a většinovou společností.

Tato publikace se zabývá fenoménem segregace romských žáků ve vzdělávání z pohledu výsledků kvalitativního výzkumu kombinovaných s poznatky řady dřívějších odborných studií na dané téma. Názory pedagogů i expertů z praxe se tak prolínají s parafrázemi studií renomovaných institucí a odborníků.

Cílem publikace je ukázat, jak segregace vzniká, kteří aktéři se na vzniku segregovaných škol podílejí, čím je situace segregovaných škol charakteristická – znalost těchto klíčových aspektů segregace je pak důležitá primárně pro hledání nástrojů prevence (jak vzniku segregovaných škol a tříd předcházet) a řešení (jak segregované školy a třídy postupně přivést k de-segregaci). Ve výsledku je zřejmé, že k odstranění segregace je nutná aktivita mnoha různých aktérů, ať už jde o městské nebo obecní úřady, které mohou segregaci předcházet lepším nastavením spádovosti škol, nebo o poradenská zařízení, která mohou důkladnou diagnostikou zabránit neoprávněnému zařazování romských žáků do speciálního školství, nebo o školy hlavního vzdělávacího proudu, které mohou vstřícným a podporujícím postojem vůči sociálně znevýhodněným romským žákům předejít jejich odchodu na školy segregované. Jen omezené nástroje ke změně mají k dispozici i samy segregované školy, které se mohou větší otevřeností nebo vyšší nabídkou vzdělávacích alternativ pokusit získat i etnicky majoritní žáky a přispět tak k postupnému zvýšení heterogenity žákovského kolektivu.

V zájmu přenosu dobré praxe se publikace soustředí i na popis nástrojů, které segregované (nebo segregací ohrožené) školy s úspěchem používají pro podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků a které by mohly být inspirativní pro školy hlavního vzdělávacího proudu – mezi tyto nástroje patří práce romských asistentů, podpora multikulturality v kurikulu, systematická organizace doučování nebo posílení role školy v sociální oblasti.

V souhrnu publikace představuje segregaci romských žáků ve vzdělávání jako složitý fenomén, v jehož jádru stojí hluboce zakořeněné předsudky vůči

Romům - z dlouhodobého hlediska je tak nutné postupně bourat bariéry mezi Romy a etnickou majoritou a odstraňovat předsudky nejen v řadách pedagogů a žáků, ale i mezi rodiči žáků a širokou veřejností.

Summary

The Roma represent the largest and at the same time the most disadvantaged ethnic minority in Europe. One of the serious problems in education systems, especially in certain Central and Eastern European countries, is the segregation of Roma students in schools and classes outside of mainstream education. This segregation is not only illegal but also has serious negative effects on the overall level of education of the Roma minority and creates a significant barrier to coexistence between the Roma minority and the majority society.

This publication addresses the phenomenon of the segregation of Roma students in education using qualitative research combined with the findings of a number of previous professional studies on the topic. The experience-based opinions of teachers and experts are thus intertwined with paraphrases of studies by various institutions and experts.

The aim of the publication is to show how segregation arises, which actors participate in the process of creating segregated schools, and what the specifics of segregated schools are. Knowledge of these key aspects of segregation is important in the search for preventative tools (how to prevent schools and classes from becoming segregated) and solutions (how to gradually lead segregated schools and classes to desegregation). As a result, it is clear that the elimination of segregation requires the activity of many different actors, whether municipal authorities, which can prevent segregation when setting school catchment areas, or counseling facilities, which can thoroughly diagnose the unjustified placement of Roma students, or mainstream schools, which can develop friendly and supportive attitudes towards socially disadvantaged Roma students and thus prevent them from leaving for segregated schools. Only limited tools for change are available to segregated schools themselves, e.g. they can try to attract non-Roma students through greater openness or a higher range of educational alternatives and thus contribute to a gradual increase in the heterogeneity of student groups.

In order to transmit examples of good practice, the publication also focuses on describing the tools that segregated schools (or schools at risk of segregation) successfully use to support the education of socially disadvantaged Roma students, which could be inspiring for mainstream schools. These tools include the work of Roma assistants, support for multiculturalism in the curriculum, systematic organization of tutoring or strengthening the social work role of the school.

In summary, the publication presents the segregation of Roma students as a complex phenomenon, at the core of which are deep-rooted prejudices against Roma. In the long term, it is therefore necessary to progressively remove barriers between Roma and non-Roma and remove prejudices, not only among teachers and students, but also between the students' parents and the general public.

Literatura

- AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ (2012). *Příručka pro obce*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 978-80-7440-068-1. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/prirucka-pro-obce.pdf>
- AMNESTY INTERNATIONAL (2015). *Chce to více snahy: Etnická diskriminace romských dětí v českých školách*. Londýn: Amnesty International. Dostupné z: https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650
- ARABADJIEVA, K. (2016). 'Challenging the school segregation of Roma children in Central and Eastern Europe'. *International Journal of Human Rights*, 20(1), 33–54. ISSN 1744-053X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13642987.2015.1032266>
- BALABÁNOVÁ, H. (1994). 'Převýchova není integrace'. *Učitel'ské noviny*, 97(38), 19. ISSN 0139-5718.
- BALABÁNOVÁ, H. (1998). 'Nesmíme vyhrotit konflikt...' [Redaktorka NEVIDLOVÁ, Š.]. *Tvar*, 6(21), 9. ISSN 0862-657X.
- BOŘKOVCOVÁ, M. (2019). Jazykové a komunikační bariéry žáků. In NĚMEC, Z. a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, 54–61. ISBN 978-80-87963-84-5.
- BOŘKOVEC, M. (2013). Odpolední skupinové doučování. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, 26–30. Dostupné z: http://www.clovekv tisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf
- BOŘKOVEC, M., RANGLOVÁ, K., ŠEBOVÁ, B. (2013). Jak poznat sociálně znevýhodnění dítěte? In KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, 4–8. Dostupné z: http://www.clovekv tisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf
- BRANTLINGER, E. (2005). 'Qualitative Studies in Special Education'. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. ISSN 0014-4029. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- CICHÁ, M. a kol. (2016). 'Romové očima pedagogů základních a středních škol'. *Antropowebzin* (1–2), 2016. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/224>
- CINCIBUSOVÁ, D. (2016). 'Zklamání je to nejhorší, co můžete dítěti ukázat'. *Romano Voďi / Romská duše*, 13(3), 6–8. ISSN 1214-8660.
- CVVM (2019). *Vztah české veřejnosti k národnostním skupinám žijícím v ČR - bře-*

- zen 2019 [tisková zpráva]. Centrum pro výzkum veřejného mínění – Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2019 [online, cit. 2019-08-29]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/vztahy-a-zivotni-postoje/4909-vztah-ceske-verejnosti-k-narodnostnim-skupinam-zijicim-v-cr-brezen-2019>
- COLLINS, M., COLLINS, G. and BUTT, G. (2015). 'Social Mobility or Social Reproduction? A Case Study of the Attainment Patterns of Students According to Their Social Background and Ethnicity'. *Educational Review*, 67(2), 196–217. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.859127>
- COMMITTEE OF MINISTERS – COUNCIL OF EUROPE (2019). *Communication from the authorities ("Comprehensive Evaluation of the Reform of Inclusive Education in Relation to Roma Pupils") (05/04/2019) in the case of D. H. AND OTHERS v. Czech Republic* (Application No. 57325/00). Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/execution/submissions-czech-republic>
- ČADA, K., HŮLE, D. a kol. (2019). *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády ČR, Odbor pro sociální začleňování (Agentura). Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Analyza_segrecace_2019_1.1.pdf
- ČLOVĚK V TÍSNI, MILLWARD BROWN (2012). *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012, včetně porovnání s rokem 2009*. Praha: Člověk v tísni [online, cit. 2019-09-04]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/dotaznikove_setreni_stredoskolaci_jsns_2012.pdf
- DAVIDOVÁ, E. a UHEREK, Z. (2014). *Romové v československé a české společnosti v letech 1945–2012: národnostní struktura, specifika romské rodiny a migrací*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky; 5/2014. ISBN 978-80-86729-98-5.
- DANCSO, M. *„Inkluze je o tom, že každé dítě máme vzdělávat tak, aby maximálně využilo svůj potenciál“*. Rozhovor pro portál Romea.cz, vedla Lenka Jandáková. [online, cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/publicistika/rozhovory/marian-dancso-inkluzje-o-tom-ze-kazde-dite-mame-vzdelavat-tak-aby-maximalne-vyuzilo-svuj-potencial>
- EUROPEAN COMMISSION (2020). *Roma integration in the EU* [online, cit. 2020-03-09]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-and-eu/roma-integration-eu_en
- ERRC: EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTER (2004). *Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. European Roma Rights Center:

- Hungary. Dostupné z: <http://www.errc.org/reports-and-submissions/stigma-ta-segregated-schooling-of-roma-in-central-and-eastern-europe>
- EUROPEAN UNION FUNDAMENTAL RIGHTS AGENCY (2017). „*Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma – Selected findings*“. EU FRA: Vienna. Dostupné z: <https://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings>
- Evropská úmluva o ochraně lidských práv* [online, cit. 2020-03-20]. Dostupné z: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf
- EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA (2007). *Věc D. H. a ostatní proti České republice (stížnost č. 57325/00). Rozsudek*. Štrasburk, 13. listopadu 2007. Dostupné z: http://eslp.justice.cz/justice/judikatura_eslp.nsf/WebSearch/1DCD666F85A02043C1257BE300471725?openDocument&Highlight=0,
- FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015). *Možnosti systémového řešení metodického vedení a financování poskytování podpory žákům se SVP*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-69-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/navrh/navrh-05.pdf>
- FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>
- FUČÍK, P. (2015). Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šetření. In JARKOVSKÁ L. et al. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- GABAL, I., ČADA, K. (2010). Romské děti v českém vzdělávacím systému. In MATEJŮ, P. a kol. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-032-2.
- GAC (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: MPSV. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/07-13/oplzz/analyza-socialne-vyloucenych-lokalit-v-cr-1>
- GAC spol. s r.o. a NOVÁ ŠKOLA o.p.s. *Vybrané pojmy*. [online, cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa/pojmy.html>
- GARCÍA-GRACIA, M. (2008). 'Role of Secondary Schools in the Face of Student Absenteeism: A Study of Schools in Socially Underprivileged Areas', *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 263–280. ISSN 1464-5173. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13603110601103204>
- GIDDENS, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- GOTTFRIEDOVÁ, M. (2019). [ústní sdělení v rámci panelové diskuze *Cesty*

- romských žáků ke vzdělávání – dopady inkluzivní reformy]; 24. 6. 2019, Praha; organizátor panelu Nadace Open Society Fund Praha.
- HABART, T. (2007). Segregace romských dětí v České republice. In NIKOLAI, T. a kol. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 24–41. ISBN 978-80-86961-45-3. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/en/pribehy-ze-spatne-ctvrti-1069pub>
- HARRY, B. (2007). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In FLORIAN, L. *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE, 2007, 67–84. ISBN 13-978-1-4129-0728-6.
- HAVEL, Václav (1995). *Projev prezidenta republiky Václava Havla při odhalení pomníku Romům na místě internačního cikánského tábora a u příležitosti 50. výročí ukončení II. světové války v Evropě*; Lety u Písku, 13. května 1995.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HORVÁTOVÁ, R. (2019). ‚Aby i rodič z ghetta věděl, že vzdělání nabízí dětem budoucnost‘ [Rozhovor s Magdalenou Karvayovou]. *Romano Voři / Romská duše*, 16(1–2), 4–7. ISSN 1214-8660.
- HORVÁTHOVÁ, J., SIGMUND HERÁKOVÁ, A. (2018). *Amendar. Pohled do světa romských osobností*. Brno: Muzeum romské kultury. ISBN 978-80-86656-36-6.
- HORVÁTOVÁ, R. (2018). ‚Děti potřebují především čas a zájem rodičů‘ [Rozhovor s Naděždou Vaškovou]. *Romano Voři / Romská duše*, 15(12), 4–7. ISSN 1214-8660.
- HÜBSCHMANOVÁ, M. (1993). *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP Olomouc. ISBN 80-7067-355-9.
- CHARALAMBOUS, E., KYRIAKIDES, L. & CREEMERS, B. P. M. (2018). ‚Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study‘. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 42–52. ISSN 0191-491X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>
- JAHODA, R., GODAROVÁ, J. (2016). *Odhad nákladů veřejných rozpočtů vynakládaných na jednoho nezaměstnaného*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7416-235-0. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_412.pdf
- JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K. & J. OBROVSKÁ (2015). ‚We treat them all the same, but...‘. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers’ responses. *Race Ethnicity and Education*, 18(5), 632–654. ISSN 1361-3324. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013457>
- KALEJA, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-160-0.

- KALEJA, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KLEMPAR, M. (2019). [ústní sdělení v rámci panelové diskuze *Cesty romských žáků ke vzdělávání – dopady inkluzivní reformy*]; 24. 6. 2019, Praha; organizátor panelu Nadace Open Society Fund Praha.
- KOSTKA, J. (2015). Implementation of Roma Inclusion Policies: Why Defining the Problem Matters. *Social Inclusion*, 3(5). Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.17645/si.v3i5.231>
- LAURITZEN, S. M., NODELAND, T. S. (2018). „What is the problem represented to be?“ Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24, 168–189. ISSN 1747-938X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- LOGAN, J. R., MINCA, E., ADAR, S. (2012). ‘The Geography of Inequality: Why Separate Means Unequal in American Public Schools’. *Sociology of Education*, 85(3), 287–301. ISSN 1939-8573. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0038040711431588>
- MACKŮ, L. (2019). Základní informace ke spolupráci OSPOD a školy. In NĚMEC, Z. a kol. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer. ISBN 978-80-87963-84-5.
- MATOUŠEK, R. (2018). *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Praha: Odbor pro sociální začleňování (Agentura) Úřadu vlády ČR. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/financni_dopady_predcasnych_odchodu-pdf/
- MESSING, Vera (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary and Slovakia. *European Education*, 49, 89–103. ISSN 1944-7086. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠKOLCI, J., KUBÁNOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, L. (2017). *Who really wants the inclusion of Roma children in education? Mapping motivations of various school stakeholders in Slovakia*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Slovak Governance Institute. ISBN 978-80-972608-1-1. Dostupné z: <http://www.governance.sk/wp-content/uploads/2017/06/0-4.pdf>
- MOREE, D. (2019). *Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha. ISBN 978-80-87725-52-8. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty_romskych_zaku_ke_vzdelavani_Dopady_inkluzivni_reformy.pdf

- MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2017). *Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: MŠMT ČR [online, cit. 2018-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39658/>
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2020). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. Tab. C1.7.1 Základní vzdělávání – žáci/dívky podle druhu postižení – podle území a formy integrace*. [online, cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- MUŠINKA, A. (2012). *Podarilo sa – Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0531-2. Dostupné z: <http://archiv.vlada.gov.sk/romovia/data/files/8857.pdf>
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. (2002). *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-031-X.
- NEKORJAK, M., SOURALOVÁ, A., VOMASTKOVÁ, K. (2011). 'Uvínutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností'. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 47(4), 657–680. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/256966872_Uvznuti_v_marginalite_vzdelavaci_trh_romske_skoly_a_reprodukce_socialne-prostorovych_nerovnosti
- NĚMEC, J., ed. (2012). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-807315-224-6.
- NĚMEC, Z. a kol. (2019a). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-905807-9-4.
- NĚMEC, Z. (2019b). Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 29(1), 41–52. ISSN 1211-2720.
- NĚMEC, Z., HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I. (2018). 'The role of teaching assistants in the education of students from ethnic minorities in the Czech Republic'. In GOMÉZ CHOVA, L., LÓPEZ MARTÍNEZ, A., CANDEL TORRES, I. (eds.). *ICERI2018 Proceedings (11th International Conference of Education, Research and Innovation)*. Seville: IATED Academy. 8407–8413. ISBN 978-84-09-05948-5. Dostupné z: <https://library.iated.org/view/NEME-C2018ROL>
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2015). 'When I need to do something else with the other children, then

- I can rely on her': teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*. 30(4), 459–473. ISSN 1469-591X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1035904>
- NĚMEC, Z. a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-903631-9-9.
- OLÁH, V. (1998). 'Koncepte výchovy a vzdělávání romské populace'. *Romano kurko* (7)4, 4.
- OSN - ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ (1989). *Úmluva o právech dítěte*. New York: OSN. Český překlad dostupný z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>
- PAPE, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.
- PÁCHOVÁ, A., RENDL, M. (2013). 'Proč romské děti selhávají v inteligenčních testech'. In *Pedagogika* 62 (01), 54–69. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=268&lang=cs>
- PÁNA, L. (2010). Postoje příslušníků národnostních menšin a Čechů k vzájemnému soužití. In BITTNEROVÁ, D. a MORAVCOVÁ, M. (eds.) *Etnické komunity v kulturní a sociální soudržnosti*. Praha: FHS UK, 2010. 61–82. ISBN 978-80-87398-08-1.
- PAVELČÍKOVÁ, N. (2004). *Romové v českých zemích v letech 1945–1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu. ISBN 80-86621-07-3.
- PEKÁRKOVÁ, S., NIKOLAI, T. (2007). Projevy segregační praxe romských dětí ve vzdělávání. In NIKOLAI, T. a kol. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 42–56. ISBN 978-80-86961-45-3. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/en/pribehy-ze-spatne-ctvrty-1069pub>
- PEKÁRKOVÁ, S., LÁBUSOVÁ, A., RENDL, M., NIKOLAI, T. (2011). *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-05-7.
- PRŮCHA, J. (2011). *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- RADA EVROPY - COUNCIL OF EUROPE (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Strasbourg: Council of Europe, Commissioner for Human Rights. Dostupné z: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>
- RADA VLÁDY PRO ZÁLEŽITOSTI ROMSKÉ MENŠINY (2019). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018*. Praha: Úřad vlády ČR - Rada

- vlády pro záležitosti romské menšiny, [online, cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2018-177049/>
- RADA VLÁDY PRO ZÁLEŽITOSTI ROMSKÉ MENŠINY (2018). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017*. Praha: Úřad vlády ČR – Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, [online, cit. 2018-12-30]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>
- REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROSTAS, I. (2012). *Ten Years After : A History of Roma School Desegregation in Central and Eastern Europe*. New York: Central European University Press. ISBN 978-615-5053-13-9.
- ROMANO SUNO '18. *Sborník příspěvků literární a výtvarné soutěže* (2018). Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-905807-8-7. Dostupné také z: <http://www.novaskolaops.cz/sborniky-viteznych-praci>
- ROSTAS, I., KOSTKA, J. (2014). 'Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe'. *European Educational Research Journal*, 13(3), 268–281. ISSN 1474-9041. Dostupné z: <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.3.268>
- RYDER, A. R., ROSTAS, I., TABA, M. (2014). "Nothing about Us without Us": The Role of Inclusive Community Development in School Desegregation for Roma Communities'. *Race, Ethnicity and Education*, 17(4), 518–539. ISSN 1361-3324. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885426>
- SCANLON, M. et al. (2019). "No one in our family ever went to college": Parents' orientations towards their children's post-secondary education and future occupations'. *International Journal of Educational Research*, 93, 13–22. ISSN 0883-0355. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.005>
- SEDLÁČKOVÁ, P. (2007). Sociální vyloučení. In NIKOLAI, T. a kol. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 10–19. ISBN 978-80-86961-45-3. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/en/pribehy-ze-spatne-ctvrti-1069pub>
- STARČEVIĆ, J., DIMITRIJEVIĆ, B., MACURA MILOVANOVIĆ, S. (2016). 'Rethinking the Role of Pedagogical Assistants: Establishing Cooperation between Roma Families and Schools in Serbia'. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 6(4), 73–90. ISSN 1855-9719. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128559>
- STRAND, S. (2007). 'Surveying the views of pupils attending supplementa-

- ry schools in England'. *Educational Research*. 49(1), 1-19. ISSN 0013-1881. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00131880701200682>
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠČUKA, T. (2019). ‚Máme kapacity pro vytváření inkluzivního prostředí na školách?‘ *Romano hangos / Romský hlas - čtrnáctideník Romů v České republice*, 21(6), 1-2.
- ŠOTOLOVÁ, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
- ŠOTOLOVÁ, E. (2003). ‚Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty‘. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově*. 52(1), 79-83. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1875&lang=cs>
- ŠTRACHOVÁ, K. (2013). Speciální pedagog. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísní. 132-136. Dostupné z: http://www.clovekvtsini.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf
- ŠVARIČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THIJS, J., VERKUYTEN, M. (2014). ‚School ethnic diversity and students' interethnic relations‘. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21. ISSN 2044-8279. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>
- TOMANDL, M. (2010). K teoretickým aspektům formování sociální identity. In BITTNEROVÁ, D. a MORAVCOVÁ, M. (eds.). *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-08-1.
- TULIA, P. (2010). ‚Romská otázka?: už dnes je pozdě‘. *Psychologie dnes*, 6(2), 60-61. ISSN 1212-9607.
- U.S. SUPREME COURT (1954). *Brown v. Board of Education of Topeka*. [online, cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/#tab-opinion-1940809>
- VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV (2018). *Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv - ombudsmana. Sp. zn.: 86/2017/DIS/VB. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/>
- WALKER, G. (2008). ‚Overrepresented Minorities in Special Education in the

United States and Romania: Comparison between African-American and Roma Populations in Disability Studies'. *Research in Comparative and International Education*, 3(4), 394–403. ISSN 1745-4999. Dostupné z: <https://doi.org/10.2304/rcie.2008.3.4.394>

WILTSE, L. (2015). 'Not just 'sunny days': Aboriginal students connect out-of-school literacy resources with school literacy practices'. *Literacy*, 49(2), 60–68. ISSN 1741-4369. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/lit.12036>

Zákon č. 198/2009 Sb. *Zákon o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)*.

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

„Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“:
O segregaci romských žáků ve vzdělávání

Zbyněk Němec

Vydala Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2020

Počet stran: 198

Formát: A5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7603-219-4

