



## **Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí**

---

*„Vyzrálá demokratická osobnost musí mít mimořádné ctnosti a schopnosti: schopnost uvažovat logicky o příčinách a následcích, schopnost vytvářet diferencované kategorie, pokud jde o etnické skupiny a jejich charakteristické znaky, ochotu přiznat svobodu ostatním a schopnost využít svobody konstruktivně. Je těžké všech těchto vlastností dosáhnout a uchovat si je. Mnohem snazší je podlehnout přílišnému zjednodušování a dogmatismu, odmítnout dvojznačnosti vlastní demokratické společnosti, požadovat jednoznačnost, „uniknout svobodě“.*“

Gordon Willard Allport, O povaze předsudků, 1954

*„Oddělit je od ostatních podobného věku a schopností pouze kvůli jejich rase vyvolává pocit méněcennosti, pokud jde o jejich postavení v komunitě, což může ovlivňovat jejich srdce a mysl způsobem, který již pravděpodobně nebude možné odčinit.“*

Soudce Earl Warren v rozsudku Brown v. Board of Education, Nejvyšší soud USA, 1954

*„Dětská duše si velmi citlivě všímá toho, zda je okolím přijímána či nikoliv, a chová-li se škola k němu již při prvním setkání odmítavě či dokonce nepřátelsky, pak se nelze divit, že se jeho postoje nejen ke škole, ale potažmo i ke všem veřejným a státním institucím stanou v budoucnu hostilními.“*

Soudce JUDr. Jiří Šopek v rozsudku Okresního soudu  
v Ostravě, 2017



## Obsah

A.	Úvodní slovo .....	4
B.	Shrnutí .....	6
C.	Doporučení .....	8
D.	Co to je segregace? .....	11
E.	Důsledky segregace .....	13
E.1	Sociální důsledky segregovaného vzdělávání .....	13
E.2	Pedagogické důsledky segregovaného vzdělávání .....	18
E.3	Ekonomické důsledky segregovaného vzdělávání .....	23
F.	Segregace z pohledu práva .....	28
F.1	Právo na vzdělání bez diskriminace .....	29
F.2	Oddělené třídy .....	30
F.3	Oddělené školy .....	36
F.4	Právní důsledky segregace ve vzdělání .....	43
G.	Přehled desegregačních opatření .....	47
G.1	Předškolní vzdělávání .....	48
G.2	Nastavení školských obvodů .....	50
G.3	Bussing .....	52
G.4	Školní vzdělávací programy .....	54
G.5	Příprava učitelů a inovace výuky .....	55
G.6	Asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti a mediátoři .....	58
G.7	Práce s rodinami .....	61
G.8	Doučování a mentoring .....	63
G.9	Prevence šikany .....	66
G.10	Pomoc s finančními náklady .....	68
H.	Výsledky výzkumného šetření .....	71
H.1	Cíl a metoda výzkumu .....	71
H.2	Pohledy zástupců/-kyň vybraných škol na společné a oddělené vzdělávání ....	72
H.3	Příčiny odděleného vzdělávání .....	79
H.4	Důsledky odděleného vzdělávání .....	93
H.5	Zkušenosti s řešením odděleného vzdělávání .....	97
I.	Návrh desegregačního plánu .....	124
I.1	Řešení stávající segregace na úrovni škol .....	124
I.2	Řešení stávající segregace na úrovni tříd .....	126
J.	Přehled právních předpisů .....	128



K. Zdroje.....	129
L. Přehled používaných zkratk ..... 137	137



## A. Úvodní slovo

V České republice jsou školy, do kterých chodí zejména romští žáci. Nejedná se o speciální školy, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o běžné základní školy, které ale například fungují v blízkosti sociálně vyloučené lokality, do kterých okolní školy neformálně posílají romské zájemce anebo ze kterých v důsledku nárůstu počtu romských dětí odešla většina neromských dětí. Domnívám se, že školy s převahou romských žáků neposkytují svým žákům stejnou vzdělávací příležitost jako školy se smíšenými kolektivy. Segregace ve vzdělávání má řadu negativních důsledků. Z toho důvodu jsem se rozhodla vydat toto doporučení,<sup>1</sup> jehož cílem je přispět do celospolečenské diskuse o tomto tématu a poskytnout obcím a školám praktický návod, jak nastavit společné vzdělávání romských a neromských dětí.

Uvědomuji si, že problémy se segregovaným vzděláváním nevznikají pouze v důsledku etnicity žáků. Důležitou roli hraje i socioekonomický status rodin žáků nebo míra jejich sociálního vyloučení. Vzhledem k mému zákonnému zmocnění<sup>2</sup> však toto doporučení zaměřuji na etnickou segregaci ve vzdělávání.

Mám za to, že samotná segregovaná škola má omezené možnosti, jak situaci řešit. Těžko může ovlivnit fungování místní vzdělávací sítě, případné nevhodné kroky zřizovatele nebo svobodnou volbu školy rodiči žáka. Jsou to právě obce v pozici zřizovatele, kdo může situaci pozitivně ovlivnit. Obcím, které se chtějí této příležitosti chopit, proto zprostředkovávám praktické poznatky z terénu.

Zdůrazňuji však, že pro úspěšné nastavení společného vzdělávání romských a neromských žáků je naprosto nezbytná spolupráce všech zúčastněných aktérů, a to nejen těch úzce spjatých s oblastí vzdělávání – obec, školy, pedagogové, žáci a jejich rodiče, nevládní organizace – ale i těch, kteří hrají důležitou úlohu v celkovém kontextu – sociální odbor obce, orgán sociálně-právní ochrany dětí, sociální pracovníci a městská policie. Zároveň apeluji na to, aby případné desegregační snahy nebyly unáhlené, ale promyšlené a dobře naplánované.

Agentura pro sociální začleňování v současné době realizuje výzkum, který má analyzovat příčiny vzniku segregovaných škol. Jeho výsledky by měly být známy v první polovině roku 2019. V doporučení jsem se proto namísto příčin segregace zaměřila na doplňující témata, kterými jsou zejména důsledky segregace a možnosti řešení.

V úvodu doporučení se věnuji důsledkům segregace ve vzdělávání, následně ji hodnotím z pohledu práva, na základě studia domácí a zahraniční literatury podávám přehled desegregačních opatření, předkládám poznatky z praxe, které vyplynuly z výzkumného šetření a v závěru pro inspiraci uvádím návrh desegregačního plánu. Zároveň Ministerstvu

---

1 Zmocňuje mě k tomu zákon o veřejném ochránci práv, konkrétně § 21b písm. c), podle kterého veřejný ochránce práva vydává doporučení k otázkám souvisejícím s diskriminací.

2 Dle zákona o veřejném ochránci práv mám přispívat k prosazování práva na rovné zacházení se všemi osobami bez ohledu na jejich rasu nebo etnický původ, národnost, pohlaví, sexuální orientaci, věk, zdravotní postižení, náboženské vyznání, víru nebo světovní názor (§ 21b). Socioekonomický status nebo míra sociálního vyloučení ve výčtu není.



školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvu práce a sociálních věcí, České školní inspekci, vysokým školám, krajům, obcím a školám adresuji konkrétní doporučení, jak stávající situaci zlepšit. Toto doporučení se v zásadě nevztahuje na specifickou situaci škol, které mají větší podíl romských žáků v důsledku zkreslené diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a jejich zařazení do speciálních škol.

Výzkumného šetření se zúčastnili ředitelé a ředitelky a další zaměstnanci deseti základních škol v České republice a jeden zřizovatel. S nimi jsme si povídali o tom, jak dosáhnout společného vzdělávání romských a neromských žáků. Všem respondentům a respondentkám tímto děkuji za jejich ochotu, věnovaný čas a cenné informace.

Brno 12. prosince 2018

Mgr. Anna Šabatová, Ph.D., v. r.  
veřejná ochránkyně práv  
(doporučení je opatřeno elektronickým podpisem)



## B. Shrnutí

### Co to je segregace ve vzdělávání?

Ve škole nebo třídě se vzdělávají romští žáci odděleně od neromských žáků v počtu, který výrazně převyšuje jejich poměrné zastoupení v celé populaci či dané oblasti, s omezenou možností vzájemného kontaktu a s rozdílnými vzdělávacími příležitostmi.

### Jaké jsou její důsledky?

Důsledky jsou sociální, pedagogické a ekonomické. Etnická segregace ve vzdělávání:

- snižuje šance vyčleněných žáků na dosažení vyššího stupně vzdělání,
- posiluje sociální vyloučení a znesnadňuje vymanění se z bludného kruhu chudoby,
- přispívá k sociálnímu napětí mezi různými skupinami obyvatel,
- klade neúměrně vysoké nároky na pedagogickou práci a vyvolává riziko pracovního přetížení učitelů,
- přispívá k masivním odchodům žáků z řad majority a pedagogů pryč z určitých škol, a tím destabilizuje místní vzdělávací soustavy,
- neodpovídá vzdělanostním potřebám vývoje budoucího světa,
- vede k nižší ekonomické aktivitě absolventů takto zatížených škol,
- zvyšuje ekonomickou zátěž zřizovatele v podobě nutnosti dodatečného dotování provozu školy z městského rozpočtu,
- způsobuje významné ztráty hrubého domácího produktu České republiky.

### Je segregace nezákonná?

Ředitelé/-ky škol a obce nesmějí rozdělovat děti do tříd, škol nebo stanovovat školské obvody podle etnicity žáků, jinak by se dopustili **přímé diskriminace**. A to ani se souhlasem romských rodičů nebo v důsledku tlaku rodičů z majority. Pokud při tom použijí na etnicitě neutrální kritérium (např. výsledek testu školní zralosti), kvůli kterému ale fakticky vznikne etnicky oddělená třída nebo škola, může se jednat o **nepřímou diskriminaci**. O nepřímou diskriminaci nepůjde, pokud by kritérium sledovalo legitimní cíl a prostředky k jeho dosažení by byly přiměřené a nezbytné.

Stát má odpovědnost zabránit vzniku segregovaných škol a zjednat nápravu již existujících segregací. Vzhledem k negativním důsledkům segregace by obce měly aktivně předcházet samovolnému vzniku romských škol.

**Česká školní inspekce** kontroluje, zda škola neodděluje romské a neromské děti neoprávněně. **Ministerstvo vnitra** kontroluje, zda vyhláška obce stanovující školské obvody nevede k segregaci romských dětí. **Antidiskriminační žalobou** se lze u soudu domáhat upuštění od diskriminace, odstranění následků diskriminačního zásahu a přiměřeného zadostiučinění formou omluvy a náhrady nemajetkové újmy v penězích. Ve výjimečných případech může být segregace **tretným činem**.



### **Jak se dá segregaci předcházet nebo zabránit?**

Nezbytná je spolupráce všech významných aktérů, kteří působí v oblasti vzdělávání a kteří mají vliv na širší sociální kontext. Jde především o MŠMT, ČŠI, kraj, obec jako zřizovatele, vedení škol, pedagogy, žáky a jejich rodiče, nevládní organizace, odbor sociální péče města, OSPOD, sociální pracovníky/-ce a městskou policii. Identifikovali jsme deset opatření, která mohou přispět ke společnému vzdělávání:

- (1) kvalitní společné předškolní vzdělávání romských a neromských dětí,
- (2) vhodné nastavení školských obvodů,
- (3) rozvážení či doprovody žáků do vzdálenějších škol (bussing) s cílem dosažení rovnoměrného zastoupení romských a neromských žáků ve školách na území obce,
- (4) přesvědčení školy o smysluplnosti společného vzdělávání a jeho výslovná deklarace v jejím školním vzdělávacím programu,
- (5) dobrá příprava učitelů na etnicky heterogenní třídní kolektivy (další vzdělávání, sdílení dobré praxe mezi školami, hospitace ve školách, mentoring),
- (6) pomoc dalších (ne)pedagogických pracovníků školy (asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti, mediátoři) a podpora externích subjektů v lokalitě,
- (7) vytváření příležitostí pro setkávání romských a neromských rodin s cílem zlepšovat vzájemné vztahy,
- (8) doučování a mentoring žáků,
- (9) prevence šikany a nastavení přátelského školního klimatu,
- (10) pomoc nemajetným rodinám s finančními náklady na vzdělávání.

### **Jaké jsou poznatky z praxe?**

Na téma segregace ve vzdělávání jsme provedli výzkumné šetření. Respondenty byli ředitelé/-ky a další pracovníci deseti škol, kteří mají zkušenost se společným/odděleným vzděláváním romských a neromských žáků.

Respondenti za hlavní příčiny segregovaného vzdělávání označili segregaci v bydlení, nečinnost nebo nevhodný zásah zřizovatele, nesouhlas části rodičů se společným vzděláváním, menší ochotu části škol přijmout romské děti, stahování žáků s vyšší potřebou podpory do segregovaných škol a absenci systémového řešení a jeho politické podpory.

Kromě deseti výše uvedených desegregačních opatření respondenti považovali za důležité budování dobrého jména školy s cílem přilákat neromské žáky a pravidelné setkávání se zúčastněnými aktéry (městská policie, OSPOD, neziskové organizace, ostatní školy, vedení města).

Oslovení ředitelů a ředitelky škol v zásadě vnímají oddělené vzdělávání romských a neromských žáků jako problém, chtěli by situaci změnit, ale nevědí jak. Často mají školy pouze omezené možnosti, jak situaci řešit. Klíčová je iniciativa obce jako zřizovatele.



### **C. Doporučení**

**Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy** doporučuji, aby:

- výslovně deklarovalo, že segregace ve vzdělávání je nepřipustná,
- u škol s více než třetinovým podílem romských žáků ve spolupráci s Ministerstvem vnitra a Agenturou pro sociální začleňování zjišťovalo příčiny takového etnického složení školy,
- naplnilo úkol uvedený ve Strategii romské integrace do roku 2020, jehož je gestorem, a ve spolupráci s kraji a obcemi zamezilo vzniku segregovaných škol a postupně transformovalo romské a především ostatní školy v okolí ve školy inkluzivní,
- obcím a školám poskytlo metodické vedení, jak segregaci ve vzdělávání předcházet a jak nastavit společné vzdělávání romských a neromských dětí,
- ve spolupráci s Ministerstvem vnitra, Ministerstvem pro místní rozvoj a Ministerstvem financí zajistilo obcím, které se potýkají s etnickou segregací ve vzdělávání, dostatek financí na zajištění společného vzdělávání romských a neromských dětí,
- stabilizovalo financování pozic, které tvoří zejména školní poradenská pracoviště (sociální pedagogové, speciální pedagogové, školní psychologové a školní asistenti) tak, aby jejich služby byly běžně dostupné ve všech školách (současné nastavení financování především formou podpůrných opatření nebo z tzv. šablon je nesystémové, postrádá flexibilitu a je časově omezené, což školám znemožňuje dlouhodobé plánování),
- finančně podpořilo pedagogy, kteří vzdělávají žáky ve smíšených třídních kolektivech a kteří ve zvýšené míře spolupracují s pracovníky školního poradenského pracoviště (od září 2016 je zajištěno financování podpůrných opatření jako například činnost asistenta pedagoga, tyto finance však nepokrývají zvýšenou pracovní zátěž pedagogů, kteří s asistenty spolupracují),
- ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí připravilo koncepci sociální práce na školách (např. pomocí školních sociálních pracovníků, sociálních pedagogů a školních asistentů), promítlo ji do legislativy a zajistilo její financování,
- i nadále podporovalo projekty, jejichž cílem je dotovat zážitkovou pedagogiku, exkurze a vzdělávací výlety žáků se sociálním znevýhodněním (takovým projektem jsou například vzdělávací programy paměťových institucí),
- zjednodušilo administraci a rozšířilo rozsah svého dotačního programu na školní obědy pro žáky se sociálním znevýhodněním podle praktických poznatků škol a nevládních organizací (např. změna dotačního období z kalendářního roku na školní rok, rozšíření podpory z žáků základních škol i na děti v předškolním vzdělávání).





**Ministerstvu práce a sociálních věcí** doporučuji, aby:

- ve spolupráci s Ministerstvem pro místní rozvoj, kraji a obcemi bránilo vzniku sociálně vyloučených lokalit a předcházelo etnické segregaci v bydlení, která je jednou z příčin segregace ve vzdělávání,
- poskytlo odpovídající součinnost a metodické vedení ostatním subjektům v otázkách sociální práce navazující na desegregaci ve vzdělávání,
- zjednodušilo administraci a rozšířilo rozsah projektu Obědy do škol podle praktických poznatků krajů a škol (např. povinnost školy uhradit oběd, který si žák nevyzvedl z důvodu absence, lepší nastavení subjektu, který je žadatelem a příjemcem financí, jelikož kraje v zásadě zacílené školy nezřizují, rozšíření podpory i na žáky, jejichž rodiny se pohybují těsně nad hranicí pro nárok na dávky v hmotné nouzi).

**České školní inspekci** doporučuji, aby:

- školám poskytovala metodickou podporu při společném vzdělávání romských a neromských žáků a sdílela s nimi příklady dobré praxe (např. inovativní metody výuky, zapojování rodičů do komunitní činnosti školy),
- informovala zřizovatele a Ministerstvo vnitra o existenci segregované školy, o kterých se dozví při své inspekční činnosti,
- vedla ředitele a ředitelky škol, ve kterých se romští a neromští žáci vzdělávají v oddělených třídách, k dodržování školského a antidiskriminačního zákona,
- při své inspekční činnosti aktivně prověřovala podezřelé okolnosti, které mohou vést k etnické segregaci či diskriminaci, a to na úrovni celé vzdělávací soustavy v daném místě, zvláště u škol, které jsou v blízkosti školy se zvýšeným počtem romských žáků.

**Vysokým školám** doporučuji, aby:

- studijní programy, které připravují budoucí pedagogy zejména mateřských, základních a středních škol, systémově rozvíjely dovednosti studentů ve vztahu ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s důrazem na práci s heterogenním třídním kolektivem.

**Krajům** doporučuji, aby:

- z pozice zřizovatele sociálních služeb na svém území aktivně vytvářely podmínky pro sociální práci, jejímž cílem je podpora společného vzdělávání romských a neromských žáků a předcházení segregaci v bydlení,
- z pozice zřizovatele školských poradenských zařízení zajistily dostatečné personální a finanční podmínky pro jejich chod tak, aby zařízení mohla flexibilně reagovat na poptávku po vyšetřeních a v krátkém časovém intervalu vydávat zprávy a doporučení,
- při udělování souhlasu se zřízením přípravné třídy nebo speciální třídy (podle § 16 odst. 9 školského zákona) zohlednily potenciální segregační dopady svého rozhodnutí,
- se zapojily do projektu Obědy do škol, který administruje Ministerstvo práce a sociálních věcí (podle veřejně dostupných informací se do projektu prozatím nezapojil Ústecký kraj, Jihočeský kraj, Olomoucký kraj a Pardubický kraj),



**Obcím** doporučuji, aby:

- monitorovaly vývoj místní vzdělávací sítě a předcházely vzniku segregovaných škol (tříd),
- ve spolupráci se všemi zúčastněnými aktéry navrhly a schválily desegregační plán, pokud na svém území mají segregovanou školu či třídu (inspirace viz část I),
- při nastavování školských obvodů zohledňovaly potenciální segregační dopady svého rozhodnutí,
- po realizaci desegregačního plánu průběžně vyhodnocovaly jeho dopady a monitorovaly místní vzdělávací síť s ohledem na možnou resegregaci (opětovné vytvoření segregované školy).

**Školám** doporučuji, aby:

- při přijímání žáků k povinné školní docházce byly otevřené všem žákům a neodmítaly romské žáky kvůli jejich etnicitě, takový postup je nezákonný,
- při rozdělování žáků do tříd zohledňovaly potenciální segregační dopady svého rozhodnutí,
- ve svém školním vzdělávacím programu výslovně deklarovaly, že se nebrání diverzitě, odmítají diskriminaci a segregaci a že se zavazují ke každému žákovi přistupovat se snahou o maximální rozvoj podle jeho potenciálu dle individuálních schopností a dovedností,
- své pedagogické pracovníky aktivně podporovaly v dalším vzdělávání se zaměřením na specifika výuky v heterogenních třídních kolektivech a výuky romských žáků,
- cíleně budovaly stabilní školní poradenská pracoviště se zastoupením pozic sociálního pedagoga, školního asistenta nebo školního sociálního pracovníka (některé pozice lze například financovat z tzv. šablon),
- vytvářely příležitosti pro společné mimoškolní setkávání romských a neromských dětí a jejich rodičů (např. pořádání společenských a kulturních akcí),
- potřebným žákům poskytly zázemí (personální, prostory) pro domácí přípravu a doučování (lze zafinancovat jako podpůrné opatření ve formě pedagogické intervence, z tzv. šablon nebo ve spolupráci s nevládními organizacemi),
- dbaly o přívětivé školní klima, důsledně prověřovaly jakékoli podezření na šikanu a šikanu bezodkladně řešily v souladu s odbornými doporučeními,
- mezi svými žáky a potenciálními zájemci o vzdělávání na dané škole vyhledávaly ty, kteří potřebují pomoc s finančními náklady na své vzdělávání.



#### D. Co to je segregace?

Pojem segregace vychází z latinského *segregare*, což lze přeložit jako oddělit, vzdálit, vyloučit. V dějinách všech kultur jsme s procesy oddělování jedné skupiny od druhé na základě různých důvodů a vylučování určitých jedinců na okraj společnosti konfrontováni neustále.<sup>3</sup> Toto někdy více, jindy méně jasné ohraničování a zvýznamňování odlišnosti může probíhat přímo ve fyzickém prostoru (rozdílné oblasti, kde lidé bydlí) anebo v symbolické rovině (podřazené a nadřazené postavení). „Segregaci definuje míra nerovnoměrného rozmístění a koncentrace sociálních skupin v prostoru, a tím i teritoriální izolace od ostatních sociálních skupin a zároveň i specifická příčina, která vede k prostorové koncentraci, a tou je nerovné postavení sociální skupiny ve společnosti.“<sup>4</sup>

Segregace se může projevovat ve všech oblastech sociálního, ekonomického, kulturního i politického života. Můžeme na ni narazit v zaměstnání, ve školách, v bydlení i přístupu k dalším statkům a službám. Nerovné postavení může vycházet z dílčích charakteristik jednotlivců, jako je pohlaví, věk, etnicita, náboženské vyznání, fyzický stav.

Tématem této zprávy je segregace v oblasti vzdělávání na základě etnicity. Segregační vzdělávací systém se vyznačuje tím, že na základě určitých charakteristik od sebe odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí. Žáci stejných kategorií jsou v něm vzdělávání odděleně od sebe a mají minimální kontakt s jinými skupinami. Segregace může probíhat v oddělených školách, ale také v paralelních třídách v rámci jedné instituce.<sup>5</sup>

Z údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále též „MŠMT“) vyplývá, že v České republice existuje 77 základních škol, v nichž je dle odhadů více než polovina žáků romského původu. Na dalších 59 školách tvoří Romové více než třetinu a méně než polovinu všech žáků. V základních školách s nadpolovičním podílem romských žáků byla ve školním roce 2016/17 vzdělávána téměř čtvrtina ze všech žáků romského etnika žijících v ČR.<sup>6</sup>

Abychom mohli vést debatu nad důsledky segregace a diskutovat o návrzích na opatření, jak jí předcházet, je potřeba ujasnit, co je tímto termínem myšleno. Segregace nebyla doposud na mezinárodní ani evropské úrovni právně definována, ale je opakovaně zakázána v lidskoprávních smlouvách a v Evropské úmluvě o lidských právech.<sup>7</sup> Pro účely této zprávy školní segregaci pojímáme následovně.

3 MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*. 2000, 36 (3), 285-298.

4 SÝKORA, Luděk, ed. *Segregace v České republice: stav a vývoj, příčiny a důsledky, prevence a náprava* [dokument pdf]. Praha: Univerzita Karlova, 2007 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://web.natur.cuni.cz/segregace/images/stories/dokumenty/kapitola1.pdf>.

5 NIKOLA, Tomáš. *Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém* [dokument pdf]. program Varianty, společnost Člověk vtisni, o.p.s., 2008 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts\\_155.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf).

6 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2017/18. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, listopad 2017.

7 ERRC. *Průvodce pro monitorování a zdokumentování segregace ve školství v České republice* [dokument pdf]. 2017 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-czech-republic-czech-2014.pdf>.



**Etnickou segregaci ve vzdělávání chápeme jako jev, který vzniká při naplnění jedné nebo více z těchto podmínek:**

- (1) ve škole nebo školní třídě jsou vzděláváni žáci, kteří jsou znevýhodněni na základě svého etnického původu, v počtu, který výrazně převyšuje jejich poměrné zastoupení v celé populaci a/nebo dané oblasti;
- (2) ve škole nebo školní třídě existuje pouze malý nebo žádný kontakt mezi skupinami žáků různého etnického původu na jakékoli úrovni;
- (3) ve škole nebo školní třídě nejsou skupině žáků na základě jejich etnického původu dostupné stejné vzdělávací příležitosti, z nichž čerpá zbytek společnosti, a to i přes srovnatelnou úroveň školních budov, dopravní dostupnosti, vzdělávacího obsahu i kvalifikace pedagogů včetně jejich platů.



## E. Důsledky segregace

Oddělené vzdělávání určitých skupin žáků od majoritní části populace s sebou nese řadu důsledků.<sup>8</sup> Ať už budeme na prostorovou segregaci v segmentu školství nahlížet jako na výsledek nezamýšleného působení širokého spektra aspektů nebo cílený záměr, je vždy pro úplnost debaty o tomto jevu nutné představit také přehled dopadů, které jsou s daným institucionálním nastavením spojeny. Shrnutím domácích i zahraničních odborných prací věnujících se segregovanému vzdělávání lze rámcový výčet doprovodných jevů rozdělit do tří základních oblastí – důsledky sociální (chudoba a nerovnost), pedagogické (zatížení škol, jejich pedagogů i žáků) a ekonomické (finanční náklady a ztráty). Pro komplexní vhled do problematiky se v následujícím rozboru uvedených aspektů soustředíme vždy jednotlivě na mikro, mezo i makro úroveň každé z dimenzí. Za mikro úroveň budeme pro účely tohoto doporučení vnímat jedince (žáka), případně jeho rodinu. Do středové mezo úrovně se dostávají komplexní systémy školy, či celé uzavřené vzdělávací soustavy měst a obcí. Makro úroveň pro nás bude představovat stát, jeho vzdělávací politika a česká společnost.

Etnická segregace ve vzdělávání:

- snižuje šance vyčleněných žáků na dosažení vyššího stupně vzdělání,
- posiluje sociální vyloučení a znesnadňuje vymanění se z bludného kruhu chudoby,
- přispívá k sociálnímu napětí mezi různými skupinami obyvatel,
- klade neúměrně vysoké nároky na pedagogickou práci a vyvolává riziko pracovního přetížení učitelů,
- spouští masivní odchody žáků z řad majority a pedagogů pryč z určitých škol, a tím destabilizuje místní vzdělávací soustavy,
- neodpovídá vzdělanostním potřebám vývoje budoucího světa,
- vede k nižší ekonomické aktivitě absolventů takto zatížených škol,
- zvyšuje ekonomickou zátěž zřizovatele v podobě nutnosti dodatečného dotování provozu školy z městského rozpočtu,
- způsobuje významné ztráty hrubého domácího produktu České republiky.

### E.1 Sociální důsledky segregovaného vzdělávání

Školní prostředí hraje důležitou roli v procesu socializace každého jedince. Rámec i průběh vzdělávacího procesu do značné míry určuje další studijní a kariérní aspirace, budoucí profesní dráhu, volbu životní strategie i podobu vzájemného soužití jednotlivých členů či skupin společnosti. Nyní se budeme zabývat dopady, které lze identifikovat na základě absence pozitivních zdrojů heterogenního třídního kolektivu v podobě možnosti

---

<sup>8</sup> Ke snaze o jejich pojmenování dochází již v 60. letech 20. století ve Spojených státech amerických. Tamější soudní spor *Brown v. Board of Education of Topeka* měl významný vliv na další vývoj (nejenom) vzdělávacích systémů po celém světě. V českém kontextu se tomuto tématu začíná věnovat větší pozornost po vynesení rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D. H. a ostatní proti České republice* v roce 2007. V reakci na toto rozhodnutí iniciuje MŠMT sběr prvních dat.



vzájemného učení, obohacování a čerpání z různorodého spektra podnětů a přítomnosti pouze omezených vstupů homogenní skupiny.

### E.1.1 Segregované vzdělávání snižuje vzdělávací výsledky a studijní i kariérní aspirace žáků a žákyň

Rozsudek Nejvyššího soudu USA z roku 1954 v případě Brown<sup>9</sup> deklaruje, že segregace má tendenci zpomalovat vzdělávací a mentální vývoj afroamerických dětí. Navíc poukazuje na možné důsledky v podobě vzniku pocitu méněcennosti a podhodnoceného vnímání vlastního postavení ve společnosti.<sup>10</sup> Na tato zjištění navazují další studie, které dovozují, že vzdělávání založené na přirozeně smíšených skupinách podporuje dovednosti i znalosti členů menšin.<sup>11</sup> Pokud se žáci z minoritního prostředí vzdělávají ve smíšených školách, namísto segregovaného školního prostředí, dosahují lepších studijních výsledků<sup>12</sup> a jsou ohroženi menším rizikem předčasného ukončení vzdělávání<sup>13</sup>. Přičemž studie ukazují, že integrace nemá žádný nebo pouze minimální dopad na výsledky ostatních studentů.<sup>14</sup>

Vysvětlení lze hledat v psychologickém vlivu heterogenního prostředí, kdy „kromě sociálního zázemí a mentálních schopností mají na dosažené vzdělání vliv také vzdělanostní aspirace, na jejichž utváření se podílí sociální okolí, ať již jde o výchozí rodinu, vrstevníky nebo učitele ve škole.“<sup>15</sup> Aspirace, které jsou produktem očekávání širšího okolí, tak hrají důležitou úlohu v přístupu ke vzdělávání. Jinými slovy to, v jakém prostředí se děti vzdělávají, má výrazný vliv na jejich studijní výsledky. Pokud bude studijní skupina složena pouze ze žáků ze slabého sociálního zázemí, kde vzdělání nemá významnou hodnotu, jejich studijní výsledky budou slabé, a to bez ohledu na jejich potenciál. Naopak pokud budou tito žáci v kontaktu se spolužáky, kteří vzdělávání hodnotu přisuzují, jejich studijní výsledky se zlepší.

Výše popsané zahraniční zkušenosti se projevují i v kontextu české vzdělávací soustavy. „Děti ze sociálně vyloučeného prostředí, které se v rodině či v sousedství často setkávají

---

9 Rozhodnutí Nejvyššího soudu Spojených států ze dne 17. května 1954, *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483.

10 CLARK, Kenneth B. a Mamie P. CLARK. Racial Identification and Preference in Negro Children. In: Committee on the Teaching of Social Psychology. *Reading in Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1947, s. 169–178.

11 Např.: COLEMAN, James S. *Equality Of Educational Opportunity*. Washington: National Center For Educational Statistics, 1966. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.

12 HALLINAN, Maureen T. Diversity Effects on Student Outcomes: Social Science Evidence. *Ohio State Law Journal*. 1998, 59(733), 733–754.

13 SCHOFIELD, Janet Ward. Maximizing the benefits of a diverse student body: Lessons from school desegregation research. In: ORFIELD, Gary. *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2001, s. 99–109. ISBN 9781891792021.

14 Např.: CRAIN, Robert L. a Rita E. MAHARD. The Effect of Research Methodology on Desegregation-Achievement Studies: A Meta-Analysis. *American Journal of Sociology*. 1983, 88(5), 839–854.

15 GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21–40. ISBN 80-200-1400-4, s. 33.



s nadreprezentovanou nezaměstnaností, nízkou kvalifikací a úzkým spektrem profesí, se tak nepotkají s žákyněmi a žáky z lépe postavených či více vzdělaných rodin ani ve škole.<sup>16</sup> Tento aspekt má zásadní vliv na jejich nízké akademické výsledky. Současně data prokazují, že romští žáci ve zvýšené míře předčasně ukončují vzdělávací dráhu. Jedná se až o desetinásobně vyšší četnost předčasného ukončení základní školy u romských žáků, než je celostátní průměr.<sup>17</sup> Právě nízké studijní aspirace a motivace, které mohou být zčásti způsobeny také odděleným vzděláváním a nepřítomností kladných vzorů, mohou být jednou z příčin tohoto rozdílu.

Významně se liší také další směřování romských dětí ze základních škol nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a populace dětí vycházejících ze ZŠ z celé České republiky. „Zatímco přibližně osm z deseti romských dětí, které si podaly přihlášku, směřuje na učební obory, v celku populace míří kolem sedmi dětí z deseti k maturitě.“<sup>18</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **snižuje šance vyčleněných žáků na dosažení vyššího stupně vzdělání**. V důsledku homogenity školního i rodinného prostředí, ve kterém se příslušníci menšin pohybují, dochází k přenosu nízkého vzdělání z rodičů na jejich děti. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **vzdělanostní aspirace žáků z minorit zvyšuje**. Vrstevnické působení ambicióznějších představ o životních drahách, podmíněných důležitostí vzdělání dětí ze silnějšího sociálního zázemí, pozitivně dopadá na změnu vztahu k formálnímu vzdělávání u jejich znevýhodněných spolužáků. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **zvyšuje úroveň vzdělanosti České republiky**.

### E.1.2 Segregované vzdělávání prohlubuje sociální vyloučení

Český školský systém nedokáže vyrovnávat rozdílnou startovní pozici, která se odvíjí od slabšího sociálního zázemí.<sup>19</sup> Tím je velmi omezena mezigenerační mobilita a rozvoj vzdělanostního kapitálu jedinců, kteří jsou tak odsouzeni ke kopírování životní dráhy svých rodičů. Tímto efektem dochází k reprodukci a prohlubování sociálního vyloučení u žáků, kteří jsou absolventy segregovaných základních škol. V delším časovém období je navíc zřejmé, že vzdělanostní úroveň romských obyvatel sociálně vyloučených lokalit se v České

16 GAC. Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy [dokument pdf]. Praha, 2010 [cit. 2018-11-01], s. 7. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Prechody\\_RD\\_ze\\_ZS\\_na\\_SS.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf).

17 Agentura Evropské unie pro základní práva. Druhé šetření o menšinách a diskriminaci v Evropské unii: Romové – vybrané výsledky [dokument pdf]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2018 [cit. 2018-11-01]. ISBN 978-92-9491-877-2, s. 27. Dostupné z: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings\\_cs.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_cs.pdf).

18 Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy v pozn. pod čarou č. 16, s. 19.

19 PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK, a kol. Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků [dokument pdf]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2018-11-01], s. 29. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20C5%A1et%C5%99e\\_n%C3%AD/PISA\\_2012\\_hlavn%C3%AD\\_zjist%C3%A9n%C3%AD\\_matgr.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20C5%A1et%C5%99e_n%C3%AD/PISA_2012_hlavn%C3%AD_zjist%C3%A9n%C3%AD_matgr.pdf).



republiky nijak významně nelepší. Generace rodičů, kteří získali vzdělání před rokem 1989, má obecně spíše vyšší vzdělání než generace jejich dětí.<sup>20</sup>

V důsledku pak můžeme ve vyloučeném prostředí zaznamenat zvýšený výskyt sociálně patologických jevů, jako jsou zadluženost, exekuce, nebankovní půjčky, kriminalita, závislosti.<sup>21</sup> „Vzájemná a provázaná kombinace (...) těchto problémů pak vytváří bludný kruh, ze kterého je pro osoby v podmínkách sociálního vyloučení obtížné až nemožné se vymanit.“<sup>22</sup> Dané je platné zvláště v kombinaci s absencí možnosti navýšování společenského kapitálu skrze vzdělávání. „Život ve specifickém prostoru vyloučených lokalit ohraničuje sociální kontakty rodin víceméně na okruh lidí s podobnými strategiemi, což se v důsledku podepisuje i na vzdělanostních drahách dětí. Z hlediska školní úspěšnosti a aspirací jsou dětem bezprostředně dostupné víceméně podobné vzorce a rolové modely.“<sup>23</sup>

Společné vzdělávání by mimo studijní úspěšnosti mělo pozitivní dopad i na další sociální problémy spojené s nevyhovujícími životními podmínkami. Ve výzkumech<sup>24</sup> lze sledovat například vliv mezi vzděláváním v segregovaných školách a mírou trestné činnosti. V americkém kontextu vyšších škol se dozvídáme, že soustředění znevýhodněných mladých lidí do jedné a téže školy může zvyšovat celkovou kriminalitu v oblasti a také pravděpodobnost, že jedinci mohou páchat trestné činy společně.<sup>25</sup> Současně může mít snaha o zajištění společného vzdělávání vliv také v oblasti zdraví a kvality života. Medicínská studie mezi afroamerickými matkami dochází k závěru, že desegregace škol snižuje míru předčasné porodnosti, zvyšuje znalosti v oblasti mateřství a snižuje pravděpodobnost, že dítě bude mít nezletilé rodiče.<sup>26</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **posiluje sociální vyloučení a znesnadňuje vymanění se z bludného kruhu chudoby**. Zahraniční výzkumy ukazují, že v důsledku homogenity školního i rodinného prostředí, ve kterém se příslušníci menšin pohybují, může docházet ke kumulativnímu výskytu patologických jevů v podobě záškoláctví, užívání návykových

20 Světová banka. Česká republika: Šance na zlepšení za městnanosti Romů [dokument pdf]. Kancelář rady vlády pro romskou problematiku, 2008 [cit. 2018-11-01]. ISBN 978-80-87041-52-9. Dostupné z: [http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-1224622402506/CZ\\_Roma\\_Employment\\_Full\\_Report\\_in\\_Czech.pdf](http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-1224622402506/CZ_Roma_Employment_Full_Report_in_Czech.pdf).

21 GAC. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [dokument pdf]. Praha, 2015 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analiza-socialne-vyloucenych-lokalit-gac.pdf>.

22 Tamtéž., s. 14.

23 NEKORJAK, Michal, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*. 2011, 47(4), 657–680, s. 674.

24 Např.: WEINER, David A., Byron F. LUTZ a Jens LUDWIG. The Effects of School Desegregation on Crime [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2009 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w15380.pdf>.

25 BILLINGS, Stephen B., David J. DEMING a Stephen L. ROSS. Partners in Crime: Schools, Neighborhoods and the Formation of Criminal Networks [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2016 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w21962.pdf>.

26 SHEN, Menghan. The effects of school desegregation on infant health. *Economics & Human Biology*. 2018, 30(September 2018), 104–118.





látek a dalších prvků rizikového způsobu života. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **negativní projevy života na společenském okraji zmírňují, jelikož jejich výskyt nedosahuje takové četnosti, aby mohly být vnímány jako společensky uznávaná norma.** Přítomnost odlišných způsobů jednání majoritní části společnosti se tak pro členy minority stává mechanismem učení a zdrojem obohacování i vzájemného sblížení hodnot a aplikovaných životních strategií. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **pomáhá odstraňovat výskyt chudoby na území České republiky.**

### E.1.3 Segregované vzdělávání zvyšuje sociální napětí a společenskou netoleranci

Česká společnost otevřeně projevuje odtažitý vztah k příslušníkům menšin. Dlouhodobě nejhorší vztah občané deklarují vůči Romům.<sup>27</sup> „Největší míru sociální distance lidé projevují vůči muslimům a Romům ... Romové jsou však na tom znatelně hůře. Jako u jediné skupiny se u nich objevuje největší podíl souhlasu s krajní kategorií škály sociální distance“<sup>28</sup>, kdy respondenti volí absolutně nesouhlasné postoje v míře projevovaných sympatií vůči této skupině.

Odlišnost životních stylů je významným zdrojem nepochopení, antipatií a odtažitosti. Rozložení populace ve školách dle etnicity a sociálního zázemí snahy o překonání nevraživosti oslabují. Jednotlivé školy či školní třídy, založené na (ne)přímém principu výběrovosti, představují nepřírozený vzorek populace, který je ochuzen o hodnoty nacházející se na obou dvou pólech populačního spektra. „V tomto kontextu je nutné si uvědomit, že segregované školství přináší také segregovanou společnost a že inkluzivní školství je mimo jiné i prostředek kultivace společnosti.“<sup>29</sup> Prostupně heterogenní vzdělávací systém založený na nesegregovaném prostředí totiž učí děti již od malička toleranci, empatii, porozumění, odbourává xenofobii, rasismus a učí společnému životu s menšinami. Pokud žáci mají příslušníka některé menšiny za spolužáka, jsou vůči této skupině díky této zkušenosti mnohem vstřícnější.<sup>30</sup> V heterogenním kolektivu totiž dítě lépe rozvíjí sociální a občanské cítění, umění komunikace nebo schopnost řešit problémy.<sup>31</sup>

27 CVVM. Vztah české veřejnosti k národnostním skupinám žijícím v ČR – březen 2018 [dokument pdf]. 2018 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z:

[https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4584/f9/ov180409.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4584/f9/ov180409.pdf).

28 STEM. Jaký máme vztah k menšinám v naší společnosti? [dokument pdf]. 2010 [cit. 2018-11-01], s. 2. Dostupné z: [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2076\\_1329.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2076_1329.pdf).

29 BASLOVÁ, Michala a Anita HOMROVÁ. Analýza role ZŠ praktické v procesu vzdělávání [dokument pdf]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012 [cit. 2018-11-01], s. 129. Dostupné z: <https://www.dovekvtsni.cz/media/publications/40/file/1360764203-an-ka2-prakticke-skoly.pdf>.

30 TROPP, Linda R. a Mary A. PRENOVOST. The Role of Intergroup Contact in Predicting Children's Interethnic Attitudes: Evidence from Meta-Analytic and Field Studies. In: LEVY, Sheri R. a Melanie KILLEN. *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. New York, NY: Oxford University Press, 2008, s. 236–248. ISBN 9780195189742.

31 TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.



Sociální koheze je podmínkou udržitelného a stabilního ekonomického i kulturního rozvoje.<sup>32</sup> Zvyšující se mobilita a migrace globalizovaného světa nám dává možnost těžit z různorodosti, namísto nutnosti řešit výrazné sociální nepokoje.

Etnická segregace ve vzdělávání **přispívá k sociálnímu napětí mezi různými skupinami obyvatel**. V důsledku odlišnosti životních stylů majoritní a minoritní části společnosti a omezené možnosti seznámit se s existující šíří životních strategií již v průběhu školní docházky se zvyšuje netolerance mezi dětmi, které pak často nenajdou klíč ke společnému soužití ani v dospělosti. Společné vzdělávání romských a neromských dětí, pokud je správně uchopeno a má dostatečné materiální i personální zabezpečení, naopak **žáky přirozeně učí vzájemnému respektu a vnímání odlišnosti**. Již od malička mají děti možnost se v bezpečném prostředí školy pod vedením pedagogických odborníků učit nacházet řešení každodenně vznikajících konfliktních situací nenásilným způsobem. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **zvyšuje soudržnost obyvatel České republiky**.

## E.2 Pedagogické důsledky segregovaného vzdělávání

Prostorově oddělené vzdělávání má negativní důsledky i v pedagogické oblasti. Výuka v etnicky homogenních třídách bez přirozené diverzity klade na pedagogy vysoké nároky a představuje pro ně zvýšenou zátěž. Tento stav může prostřednictvím tzv. „bílého odlivu“ (white flight) žáků z majority destabilizovat místní vzdělávací soustavy, a v celospolečenském kontextu ohrožuje schopnost českého vzdělávacího systému adekvátně reagovat na výzvy budoucího globálního vývoje.

### E.2.1 Segregované vzdělávání zvyšuje zátěž pedagogů

České školství se tradičně soustředí především na funkci vzdělávací a pedagogové jsou chápáni zejména jako odborníci na dílčí předměty, ve kterých předávají studentům znalosti.<sup>33</sup> Jako velmi problematické pro výkon své práce vnímají kázeňské problémy dětí, projevy agresivity a chování, které narušuje průběh výuky.<sup>34</sup> V případě třídních kolektivů s vyšším počtem dětí ze sociálně vyloučeného prostředí je pedagogická práce výrazně náročnější, jak v potřebě individualizovaného přístupu a obtížnosti budování vztahu důvěry mezi školou a rodinou<sup>35</sup>, tak v udržování kázně a dosahování akademických výsledků<sup>36</sup>.

32 POTŮČEK, Martin. Evropské a národní strategie sociálního začleňování – teorie a praxe. In: SIROVÁTKA, Tomáš, ed. *Sociální vyloučení a sociální politika*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 75–82. ISBN 80-210-4225-7.

33 MORAVEC, Štěpán, a kol. Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol [dokument pdf]. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o. s., 2015 [cit. 2018-11-01], s. 6. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289>.

34 STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.

35 GAC. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [dokument pdf]. Praha, 2009 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf).

36 JANÁK, Dušan, Martin STANOEV a kol. Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově [dokument pdf]. Opava: Slezská univerzita v Opavě,



Na školách s velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků jsou pedagogové ve zvýšené míře zatíženi agendou, kterou by měli zvládat ještě nad samotný rámec výuky. Jedná se například o řešení častých absencí, obtížnou spolupráci s rodiči, delikventní nebo agresivní jednání části žáků, násilí<sup>37</sup>, šikanu. I když vyučující sami mnohdy interpretují svou pozici jako posláni<sup>38</sup>, vysoká zátěž může být dlouhodobě neúnosná a vést k syndromu vyhoření a případnému odchodu nebo zvýšené fluktuaci. Vybočování z chování, které je ve školním prostředí považováno za normální, se tak může objevovat v případě obou skupin aktérů, tedy nevhodném chování žáků<sup>39</sup> i pedagogů<sup>40</sup>. Tyto vyhocené situace nevznikají jako prvotní nastavení samotných aktérů v rámci školy, ale jsou výsledkem vzniklého prostředí.

Řešení této situace nelze hledat v posílení restriktivních opatření nebo preventivních programů; to by bylo pouze krátkodobým vypořádáním se s následky. Je potřeba se soustředit na příčiny problému, které tkví ve vysoké koncentraci žáků ohrožených rizikovým chováním. V případě společného vzdělávání se tato zátěž rovnoměrně rozpustí a pro její zvládnutí lze využívat například strategie vrstevnické podpory, ve které se žáci samotní navzájem podporují v učení.<sup>41</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **neúměrně zvyšuje náročnost pedagogické práce a riziko pracovního přetížení učitelů**. Pokud vede k nadměrnému zastoupení žáků ohrožených rizikových chování, nese sebou nejen horší podmínky pro výuku, ale také nutnost každodenního řešení řady průvodních negativních jevů na úkor samotné pedagogické činnosti. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **přináší do třídy potřebnou diverzitu spojenou s možností více vtahovat žáky do utváření vzdělávacího procesu**. Učitelé mohou rozdílnou úroveň dovedností jednotlivých žáků využívat pro vzájemnou podporu slabších a silnějších žáků, kdy slabší se učí od těch silnějších a silnější díky roli mentorů upevňují naučenou látku a zvyšují svoje znalosti a kompetence v procesu předávání dovedností. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **přispívá k demokratizaci vzdělávání a ukotvování demokratických hodnot již od dětství**.

---

Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-188-4. Dostupné z: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/cadff46a-06a2-4225-a28c-52330dd91826>.

37 EITLE, David a Tamela MCNUITY EITLE. Segregation and School Violence. *Social Forces*. 2003, 82(2), 589–616.

38 KAŠPAROVÁ, Irena, Štěpán RIPKA a Kateřina SIDIROPULU JANKŮ. Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality [dokument pdf]. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008 [cit. 2018-11-01]. ISBN 978-80-87041-56-7. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Monitoring-romskych-lokalit\\_Morava.pdf](https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Monitoring-romskych-lokalit_Morava.pdf).

39 Tamtéž.

40 Česká školní inspekce. Inspekční zpráva: Základní škola, Ostrava-Slezská Ostrava, Na Vizině 28, příspěvková organizace [dokument pdf]. 2018 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Files/Get/71e436b8b1f34b30a669092b8bf0bc71>.

41 WORLEY, Jacob a Nirmala NARESH. Heterogeneous Peer-Tutoring: An Intervention That Fosters Collaborations and Empowers Learners. *Middle School Journal*. 2014, 46(2), 26–32.



## E.2.2 Segregované vzdělávání vede k nestabilitě místní vzdělávací soustavy

Vysoká koncentrace žáků z etnických menšin a/nebo ze sociálně znevýhodněného prostředí v určitých školách s sebou přináší také zvýšenou destabilizaci místní vzdělávací soustavy v podobě přestupů žáků na jiné školy, nedodržování spádovosti, změn trvalého pobytu rodin, odchodů pedagogů a nálepkování škol dle přisouzené kvality. Jakmile se ve výraznější míře začne skladba žáků měnit směrem k vyššímu zastoupení minoritních skupin, žáci z majority začínají odcházet a proporcionální zastoupení znevýhodněných dětí se spirálovitě zvyšuje až do bodu dosažení absolutní hodnoty. „Výzkumy na toto téma opakovaně přinášejí informace, že tento proces je dynamizován a násoben, pokud se na škole vzdělává výrazný počet dětí považovaných svým sociálním okolím za romské.“<sup>42</sup>

Tento jev je označován jako „white flight“<sup>43</sup> nebo „bílý odliv“<sup>44</sup>. V důsledku překročení hranice třetinového podílu žáků ze sociálně slabšího prostředí se spouští proces odlivu lépe situovaných žáků do jiných škol. Tento efekt lze názorně ilustrovat na příkladu Brna, kde v roce 2004 došlo ve dvou případech ke sloučení dvojice škol. Zatímco na dvou z nich byla vždy převaha romských žáků, na druhých naopak převažovaly neromské děti. Jedna ze škol „zaznamenala po sloučení odchod celkem 200 ne-romských žákyň a žáků ... I přes usilovnou snahu o udržení ne-romských dětí se škola nesetkala s úspěchem, takže v současné době ... navštěvují školu téměř výhradně romské děti.“<sup>45</sup> Na druhé sloučené škole nebyla situace zpočátku tak vyhrocená, ale postupně odešlo na 140 neromských dětí. Obě školy zaznamenaly také poměrně významný odchod pedagogických pracovníků, kteří nebyli ochotni se změně přizpůsobit.<sup>46</sup>

I přesto, že tento proces byl na začátku vnímán jen jako záležitost formálního charakteru, rozvinul se ve vypjatou událost s řadou nezamýšlených důsledků. Na přítomnost těchto průvodních jevů a tendencí k jejich demonizaci upozorňují výzkumníci ze států, které dlouhodobě usilují o řešení segregace.<sup>47</sup> Pro Českou republiku mohou tyto zkušenosti představovat inspiraci, jak nenechat situace na jednotlivých školách eskalovat a plánovat širší strategie řešení vztahující se např. na celé město<sup>48</sup> a nejenom jeho omezenou část, jak bylo popsáno výše.

---

42 Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy v pozn. pod čarou č. 16, s. 23.

43 RENZULLI, Linda A. a Lorraine EVANS. School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*. 2005, 52(3), 398–418.

44 KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7.

45 Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality v pozn. pod čarou č. 38, s. 50.

46 Tamtéž.

47 HAWLEY, Willis D. The New Mythology of School Desegregation. *Law and Contemporary Problems*. 1978, 42(4), 214–233.

48 ROSSELL, Christine H., Willis D. HAWLEY. White Flight from School Desegregation: Magnitude, Sources, and Policy Options. Institute for Public Policy Studies Vanderbilt University, 1981. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245024.pdf>.



Dosažením rovnoměrného zastoupení různých skupin žáků bez jejich nadreprezentace se zvyšuje také připravenost škol na přijetí jakéhokoliv žáka. Všechny školy by měly být připraveny na vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami, disponovat odbornými personálními kapacitami (školní psycholog, speciální pedagog) a pedagogickým sborem připraveným na jejich začlenění, z čehož by měly užít všechny děti.<sup>49</sup> V té chvíli odpadá potřeba rodičů hledat pro své děti alternativy, vycházející z obavy, že jejich spádová škola nedosahuje poptávané kvality. Možnost svobodné volby školy, kterou zajišťuje právní řád České republiky, nemusí představovat pro společné vzdělávání zásadní překážku. Příklady z Finska, které je ukázkou spravedlnosti i efektivity vzdělávacího systému, dokládají, že rodiče nemají potřebu hledat školu mimo místo jejich bydliště, pokud se mohou spolehnout na to, že všechny školy mají srovnatelnou kvalitu.<sup>50</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **se negativně projevuje v masivních odchodech žáků z řad majority a pedagogů pryč z takto stigmatizovaných škol.** V důsledku překročení hranice třetinového podílu žáků ze sociálně slabšího prostředí se spouští proces odlivu lépe situovaných žáků do jiných škol. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **rozprostírá žáky s rozmanitými vzdělávacími potřebami rovnoměrně do všech škol.** V každé škole je tedy odpovídající podíl žáků bez nepřírozené nadreprezentovanosti specifických skupin. Tento aspekt je prospěšný celé společnosti, protože **pedagogové každé školy jsou připraveni volit různé výukové strategie a metody dle individuálních potřeb jednotlivých žáků.**

### E.2.3 Segregované vzdělávání neodpovídá potřebám vývoje budoucího světa

Na příkladu nejrozvinutějších demokracií a neúspěšnějších ekonomik světa lze pozorovat snahu poskytnout všem jedincům víceméně srovnatelné vzdělávací příležitosti, a to bez ohledu na jejich původ, rodinné zázemí a socioekonomickou situaci. Škola totiž může značně ovlivňovat výsledky svých žáků, a kompenzovat tak omezení vyplývající z prostředí, do kterého se narodili. To však pouze za předpokladu heterogenního složení třídních kolektivů, v nichž nepřevažují žáci s nízkým socioekonomickým statutem.<sup>51</sup>

Česká republika patří v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále též „OECD“) k zemím s nejsilnějším vlivem socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky žáků. V projektu PISA je socioekonomické zázemí měřeno indexem sociálního, ekonomického a kulturního statusu (ESCS). Tento index zahrnuje různé aspekty rodinného i domácího zázemí a kombinuje informace o dosaženém vzdělání a povolání rodičů s informacemi o vybavenosti domácnosti a jejich kulturních a vzdělávacích zdrojích.

49 UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [dokument pdf]. Salamanca, Spain: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

50 KOMULAINEN, Sirikka. White Flight in Finland? A Qualitative Study into Finnish-born Families Housing and School Choices in Turku. *Finnish Yearbook of Population Research*. 2012, 47(2012), 51–64.

51 OECD. School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000 [dokument pdf]. Paris: OECD Publishing, 2005 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>.



Žáci s nízkým indexem ESCS se v českém systému soustředí do určitých škol, které následně dosahují limitovaných vzdělávacích výsledků. „Již předchozí analýzy PISA prokázaly, že velký podíl rozdílů v průměrných výsledcích žáků jednotlivých škol je způsoben rozdíly mezi samotnými školami“<sup>52</sup>, ne vzdělávacím potenciálem jednotlivých žáků. Dalším varovným signálem by pro nás měl být fakt, že vliv socioekonomického zázemí na výsledky žáků má v České republice vzrůstající tendenci.<sup>53</sup>

Naproti tomu školy se zastoupením žáků se širokým spektrem různých dispozic dokáží lépe vyrovnávat rozdíly mezi slabšími a silnějšími studenty, což se pozitivně odráží v jejich studijních výsledcích.<sup>54</sup> Další výzkumy doplňují, že vzdělávací systémy, které podporují smíšené školství, mají lepší celkové průměrné výsledky než systémy, které se soustředí na výběrovost.<sup>55</sup> I přes lepší výsledky žáků ve výběrových školách je tento efekt převážen silně negativním dopadem na žáky v nepriviligovaných školách, a celkový dopad na průměrný výsledek celého systému je nepříznivý.<sup>56</sup>

V kontextu optimálního nastavení vzdělávání je legitimní také otázka výstupů. Úspěšné vzdělávací systémy se začínají od znalostí přiklánět spíše ke kompetencím učení se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy a dalším. „Svět, do kterého dospějí dnešní žáci, bude od každého mladého člověka vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou ani známy, stýkat se s lidmi, na které vůbec nejsme zvyklí“<sup>57</sup>, což nelze efektivně realizovat teoretickou formou ve třídách a skupinách, které nejsou rozmanité svým složením a rovnoměrně nekopírují naši společnost.

Etnická segregace ve vzdělávání **neodpovídá potřebám vývoje budoucího světa**. V důsledku odlišných vzdělávacích příležitostí a významných rozdílů mezi jednotlivými typy škol dochází ke stagnaci a konzervaci vzdělávacího systému. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **dokáže pružněji reagovat na současné potřeby moderní společnosti**. Heterogenní třídní kolektivy jsou potřebné pro adekvátní rozvoj kompetencí, které jsou předpokladem úspěšné přípravy na požadavky a povolání budoucnosti, jejichž podobu nedokážeme nyní ani predikovat. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **se vzdělávací systém vyvíjí paralelně s ostatními oblastmi života**.

52 Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků v pozn. pod čarou č. 19, s. 29.

53 Tamtéž.

54 VAN EWIJKA, Reyn a Peter SLEEGERS. The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2010, 5(2), 134–150.

55 HANUSHEK, Eric A. a Ludger WOESSMANN. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries* [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w11124.pdf>.

56 HOFFER, Thomas B. Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1992, 14(3), 205–227.

57 BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6, s. 5.



### E.3 Ekonomické důsledky segregovaného vzdělávání

Segregované vzdělávání má kromě nepříznivých sociálních dopadů i negativní ekonomické důsledky, a to zejména v podobě nižší ekonomické aktivity absolventů daných škol a jejich slabší uplatnitelnosti na trhu práce. Navíc (mnohdy zbytečně) navyšuje zatížení obecních rozpočtů měst, jakožto zřizovatelů základních škol, které v důsledku etnické homogenity trpí nízkou naplněností. Na makro úrovni pak segregované vzdělávání přináší významné ztráty v potenciální míře hrubého domácího produktu, kterými je Česká republika v důsledku své vzdělávací politiky dlouhodobě zatížena.

#### E.3.1 Segregované vzdělávání zvyšuje závislost na sociálním systému

Pokud srovnáme školy dle podílu zastoupení romských žáků, a tudíž míry jejich segregace, ukazuje se přímá korelace mezi procentuálním zastoupením romských žáků a volbou vzdělávací trajektorie po ukončení základní školy. Čím vyšší je podíl romských žáků, tím méně jich odchází na gymnázia a střední školy, a naopak se zvyšuje podíl žáků, kteří volí méně ambiciózní studium v podobě středních odborných škol, učilišť, či celkového nepokračování v dalším vzdělávání.<sup>58</sup>

Odpovídají tomu také data reprezentativního dotazníkového šetření mezi zkoumanou populací obyvatel sociálně vyloučených lokalit a populací ČR, kdy vzdělanostní rozdíly jsou enormní. Celkem 63 % osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách má pouze základní vzdělání (ukončené nebo neukončené), kdežto v běžné populaci je to jenom 18 %.<sup>59</sup> Naopak studenti, kteří navštěvovali nesegregované školy, jsou méně ohroženi předčasným odchodem ze vzdělání<sup>60</sup>, v dospělosti budou mít vyšší příjmy<sup>61</sup> a s největší pravděpodobností budou žít v budoucnosti mimo sociálně vyloučené prostředí<sup>62</sup>.

---

58 Struktura odchodů ze ZŠ směrem k SŠ podle podílu romských dětí na škole (v %):

a) 50 a víc % romských žáků - víceletá gymnázia (1); čtyřletá gymnázia (1); jiné střední školy (21) střední odborné učiliště (34); odborné učiliště (16); nehlášení na školu (10); ukončení před 9. třídou (17);

b) 21 – 50 % romských žáků - víceletá gymnázia (4); čtyřletá gymnázia (4); jiné střední školy (31) střední odborné učiliště (31); odborné učiliště (12); nehlášení na školu (3); ukončení před 9. třídou (15);

c) do 20 % romských žáků - víceletá gymnázia (7); čtyřletá gymnázia (9); jiné střední školy (45) střední odborné učiliště (26); odborné učiliště (5); nehlášení na školu (2); ukončení před 9. třídou (6).

upraveno dle Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit v pozn. pod čarou č. 35.

59 TOUŠEK, Laco, a kol. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. *Demografie*. 2018, 60(1), 21–35.

60 SWANSON, Christopher B. Sketching a portrait of public high school graduation: Who graduates? Who doesn't?. In: ORFIELD, Gary. *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004, s. 13–40. ISSN 9781891792533.

61 JOHNSON, Rucker C. Long-run Impacts of School Desegregation & School Quality on Adult Attainments [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w16664.pdf>.

62 WELLS, Amy Stuart a Robert L. CRAIN. Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation. *Review of Educational Research*. 1994, 64(4), 531–555.



Z dlouhodobých statistik ČSÚ současně víme, že s rostoucím dosaženým vzděláním roste výdělek<sup>63</sup> a výrazně klesá pravděpodobnost nezaměstnanosti. V populaci osob se základním vzděláním nebo bez vzdělání se nezaměstnanost pohybuje kolem 25 %, u vyučených kolem 10 %, u středoškoláků s maturitou kolem 5 % a u vysokoškolsky vzdělaných osob okolo 2,5 %.<sup>64</sup> Se zvyšujícím se dosaženým formálním vzděláním se snižuje hrozba nezaměstnanosti. Lidé s vysokoškolským vzděláním mají tedy dle výše uvedených dat dlouhodobě 10krát nižší míru nezaměstnanosti, než lidé s nejméně základním vzděláním.

Jak vyplývá z výše uvedených parametrů o přechodu žáků na střední školy, absolventi segregovaných základních škol dosahují velmi nízkých vzdělanostních výstupů, a dostávají se tak do skupiny nejvíce ohrožené nezaměstnaností. Podle současných parametrů důchodového systému se u obyvatel České republiky očekává ekonomická aktivita až do věku 65 let. Dle propočtů si tak můžeme ilustrovat životní dráhu osob dle stupně jejich dosaženého vzdělání: (1) Osoba se základním vzděláním vstupuje na trh práce v 15 letech. Očekává se tedy 50 let ekonomické aktivity. Z této doby však skutečně odpracuje pouze necelých 38 let. V průměru déle než 12 let pak bude nezaměstnaná. (2) Osoba se středním vzděláním bez maturity vstupuje na trh práce v 18 letech. Očekává se tedy 47 let ekonomické aktivity. Z této doby však skutečně odpracuje zhruba 43 let a 8 měsíců. V průměru 3 roky a 4 měsíce bude nezaměstnaná. (3) Osoba se středním vzděláním s maturitou vstupuje na trh práce v 19 letech. Očekává se tedy 46 let ekonomické aktivity. Z této doby skutečně odpracuje zhruba 43 let a 11 měsíců. V průměru 2 roky a 1 měsíc bude nezaměstnaná.<sup>65</sup>

Roční náklady na jednu celoročně nezaměstnanou osobu se za rok 2014 pohybovaly kolem 207 000 Kč, přičemž tento odhad zahrnuje jak náklady na příjmové straně rozpočtu (neodvedené odvody a daně z příjmu), tak na výdajové straně rozpočtu (vyplacené podpory v nezaměstnanosti a jiné sociální dávky).<sup>66</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **vede k nižší ekonomické aktivitě absolventů taktó zatížených škol**. V důsledku předčasných odchodů ze vzdělávání před dokončením zvláště vyšších stupňů škol a nepokračování v celoživotním učení jsou osoby ze sociálně vyloučeného prostředí v časté závislosti na podpoře sociálního systému. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **zvyšuje u žáků z ohrožených skupin šanci k dokončení vyššího stupně vzdělání a ekonomické soběstačnosti v dospělosti**. Výše dosaženého vzdělání se přímo úměrně propisuje do úrovně finančních příjmů jednotlivce a kvality jeho života. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **snížuje**

63 ČSÚ. Financování vzdělávání v české republice v mezinárodním srovnání [dokument pdf]. 2016 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/46834153/23004816\\_1.pdf/93225018-a60e-4b5a-8621-d8840289157d?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/46834153/23004816_1.pdf/93225018-a60e-4b5a-8621-d8840289157d?version=1.1).

64 Nejedná se o aritmetické průměry z absolutních hodnot jednotlivých let, ale průměry ke „zlomovým“ hodnotám, aby bylo dosaženo vyšší přehlednosti. Přesná data viz: ČSÚ, *Výběrové šetření pracovních sil*.

65 MATOUŠEK, Roman. Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce [dokument pdf]. 2018 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/kolik-vynalozi-stat-na-cloveka-s-nedokoncenym-vzdelanim>.

66 JAHODA, Robert a Jana GODAROVÁ. Odhad nákladů veřejných rozpočtů vynakládaných na jednoho nezaměstnaného [dokument pdf]. Praha: VÚPSV, 2016 [cit. 2018-11-01]. ISBN 978-80-7416-235-0. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_412.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_412.pdf).





**zatížení sociálního systému a zvyšuje míru odvodů zaměstnanců do státního rozpočtu, což je ekonomicky výhodnější.**

### E.3.2 Segregované vzdělávání zvyšuje zatížení obecního rozpočtu

Školy se zvýšenou koncentrací a podílem romských žáků vykazují tendenci odlivu dětí z majoritní populace a postupného snižování počtu žáků pod jejich původní kapacitu (bližší viz část E.2.2). Pokud zřizovatel nepřistoupí k řešení situace vhodně zvolenou strategií optimalizace, tak je nucen úbytek financí vyplácených státem na žáka dle stanoveného normativu často doplácet ze svého rozpočtu. Dané můžeme demonstrovat na příkladech měst Krnova a Sokolova. Snaha ušetřit na provozu soustavy základních škol byla v obou těchto případech jedním z hlavních důvodů zrušení/sloučení jedné základní školy a přeřazení jejích žáků na ostatní pracoviště.<sup>67</sup>

Menší počet žáků může být také, v případě specifického složení třídních kolektivů, cíleným opatřením školy. Pedagogové se snaží, aby se žákům dostalo odpovídající péče v podobě individuálního přístupu. Tyto školy jsou současně nuceny reflektovat ekonomickou situaci rodičů a nemohou po nich požadovat finanční poplatky za pomůcky, učebnice, výlety atd. „Toto jednání však školy diskvalifikuje, poškozují a v současném systému financování škol způsobuje výrazné problémy se získáváním finančních prostředků pro jejich chod. Hlavní agendou ... vedení škol je pak psaní projektů a žádání o granty, které by neutěšenou finanční situaci mohly alespoň dočasně vyřešit.“<sup>68</sup>

Další nutností pro školy s vyšším počtem žáků se slabým sociálním zázemím je také personální obsazení školního poradenského pracoviště. Nestačí tradiční pozice výchovného poradce, ale nutností je přítomnost školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga a asistentů. Tyto odborné pozice se v současné době ukotvují ve školním prostředí formou projektů zjednodušeného vykazování – tzv. šablon. Jejich opatření však bývá často pro školy se sníženým počtem žáků, které jsou většinou navštěvovány dětmi se sociálním znevýhodněním, nedostatečné. Současně nový systém podpůrných opatření<sup>69</sup> zatím nedokáže v plné výši pokrýt vyšší finanční nároky spojené se speciálními vzdělávacími potřebami žáků<sup>70</sup>. Obdobná situace existuje v případě dalších aktivit, které jdou nad rámec běžné školní výuky, například doučování. Pokud školy chtějí daná podpůrná opatření aplikovat v potřebném rozsahu, jediným řešením je požadovat dofinancování od zřizovatele.

Desegregační opatření sebou bezesporu nesou také určitou finanční nákladnost, investice jsou však zaměřeny do více škol. Dosažení vyrovnané naplněnosti všech škol v oblasti je

67 Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově v pozn. pod čarou č. 36.

68 Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality v pozn. pod čarou č. 38, s. 54–55.

69 Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

70 V případě žáků s odlišným mateřským jazykem např. viz META, O.P.S. *Novela školského zákona v praxi – Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ* [dokument pdf]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/jak\\_je\\_to\\_s\\_novelou\\_skolskeho\\_zakona\\_ms\\_meta\\_o.p.s.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/jak_je_to_s_novelou_skolskeho_zakona_ms_meta_o.p.s.pdf).



základním předpokladem stability a možnosti dlouhodobého plánování strategického rozvoje místní vzdělávací soustavy jako celku. Rodiče se tak mohou spolehnout na srovnatelnou kvalitu vzdělání pro své děti přímo v místě jejich bydliště, bez nutnosti dojíždění a bez obav o kvalitu spádové školy, případně starosti s výběrem školy jiné.

Etnická segregace ve vzdělávání **zvyšuje ekonomickou zátěž zřizovatele v podobě nutnosti dodatečného dotování provozu školy z městského rozpočtu**. V důsledku zvýšené koncentrace žáků z minority tyto školy trpí sníženou atraktivitou pro majoritní obyvatele, a tím pádem nízkým počtem žáků, což vede k nedostatku finančních prostředků pro provoz školy. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **zmírňuje nárazové přechody dětí mezi jednotlivými školami**. Tento aspekt je ve výsledku prospěšný celé společnosti, protože **městské finance jsou rozdělovány mezi všechny školy rovnoměrně a je zaručena srovnatelná kvalita vzdělání napříč různými školami**. Rodiče tak mají zajištěno kvalitní vzdělání pro své děti přímo v místě bydliště, bez nutnosti dojíždění a bez obav o kvalitu spádové školy, případně starosti s výběrem školy jiné.

### E.3.3 Segregované vzdělávání vede k finančním ztrátám státního rozpočtu

Studie Světové banky z roku 2010 uvádí, že v důsledku nedostatečného začlenění Romů a jejich nízké vzdělanosti přichází Česká republika o 367 milionů EUR ročně.<sup>71</sup> Z výzkumu Univerzity Palackého z roku 2015 potom vychází, že stát by účinnou podporou vzdělávání romských dětí mohl v dlouhodobém horizontu získávat 3,8 až 6,9 miliard korun ročně.<sup>72</sup> Tyto údaje aktuálně prohlubuje studie o sociálně vyloučených lokalitách (dále též „SVL“). „Systémová opatření na zabránění předčasným odchodům žáků ze SVL ... by znamenala pro veřejné rozpočty možné zlepšení bilance do roku 2067 v rozmezí 1,78 mld. Kč v nízké variantě (snížení předčasných odchodů o 10 %) až po 16,5 mld. Kč ve vysoké variantě, která počítá se srovnáním dosaženého vzdělání žáků ze SVL s aktuálním celostátním průměrem.“<sup>73</sup>

Strukturální změny v podobě odstranění segregace a nastartování systému, který je schopný zachytit žáky ohrožené školním neúspěchem a předčasným odchodem ze vzdělávání, jsou pro budoucí ekonomický vývoj velmi důležité. Na prvních příčkách v testech PISA, TIMMS apod. se umísťují skandinávské země, které realizují neselektivní vzdělávací systém. Pokud by se to samé podařilo České republice a zlepšením vzdělávacího systému by došlo ke zvýšení průměrné úrovně kognitivních dovedností patnáctiletých žáků (měřeno šetřením PISA) o pouhých 25 bodů, představovalo by to dle přepočtů během příštích 80 let dodatečný hrubý domácí produkt ve výši více než 12 biliónů korun<sup>74</sup>, o který v současné chvíli

71 The World Bank. Roma Inclusion: An Economic Opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia [dokument pdf]. 2010 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/196921468261335364/pdf/696550ESWOP1180EconomicOpportunity.pdf>.

72 JANSKÝ, Petr, Marie KUBÍKOVÁ a Lucie ZAPLETALOVÁ. Rozpočtové souvislosti vzdělávání Romů [dokument pdf]. 2015 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analiza/analiza-19.pdf>.

73 Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce v pozn. pod čarou č. 65, s. 2.

74 MÜNICH, Daniel, Peter ONDKO a Jan STRAKA. Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému [dokument pdf]. 2012 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie\\_2012\\_02\\_Vzdelanost.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf).



přicházíme. Dosažení takového zlepšení není nereálné, Polsko ho například dosáhlo mezi lety 2000-2006 a podle OECD na tom měla velký podíl reforma z roku 1999. Stěžejním bodem polské reformy bylo zajištění rovných vzdělávacích příležitostí, kdy tamní školy, lépe než v jiných zemích, dokáží vyrovnávat rozdíly mezi slabšími a silnějšími žáky.<sup>75</sup> Změny se pozitivně odrážejí ve výsledcích polských školáků ve srovnávacích testech PISA.<sup>76</sup>

I přesto, že výše uvedené studie vznikaly v různých letech a používaly odlišné ekonomické modely, shodně poukazují na nevyužitý potenciál možného zlepšování finanční bilance státu a na fakt, že podpora vzdělání se v dlouhodobém horizontu do státního rozpočtu několikanásobně vrátí. České republice by se tak při využití této příležitosti otevřela možnost dorovnávání deficitu investic do vzdělávání, které jsou momentálně jeden procentní bod pod průměrem zemí OECD (5 % HDP) a ve srovnání s nejméně úspěšnými vzdělávacími systémy, potažmo ekonomikami světa, zaostávají až o dva procentní body.<sup>77</sup>

Etnická segregace ve vzdělávání **se dlouhodobě negativně odráží ve významných ztrátách hrubého domácího produktu České republiky.** V důsledku nízké uplatnitelnosti a pracovní aktivity absolventů etnicky homogenních škol dochází k nevyužití jejich pracovního potenciálu a dosažení nízké kupní síly, zatěžování sociálního systému a současně absenci odvodů z výdělečné činnosti. Společné vzdělávání romských a neromských dětí naopak **zvyšuje vzdělanostní úroveň obyvatel jakožto významného faktoru dlouhodobého hospodářského růstu a zvyšování kvality života.** Inkluzivním vzdělávacím systémům se daří zamezovat zvyšujícímu se rozdílu mezi výsledky žáků s různým rodinným zázemím a pomáhat žákům s nejslabšími studijními výsledky dostávat blíže průměru. Tento aspekt je ve výsledku ekonomicky prospěšný celé společnosti, protože **řádově zvyšuje míru hrubého domácího produktu.**

75 The World Bank. The Impact of the 1999 Education Reform in Poland [dokument pdf]. 2010 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/153761468095960833/pdf/WPS5263.pdf>.

76 Polsko se mezi lety 2000–2012 v matematické gramotnosti posunulo z 25. na 12. místo; ve čtenářské gramotnosti z 25. na 10. místo; v přírodovědné gramotnosti z 22. na 9. místo.

77 OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018. ISBN 978-92-64-30338-6.



## F. Segregace z pohledu práva

Právní hodnocení segregace romských a neromských žáků ve vzdělávání je složité. Praxe napříč státy se různí – některé soudy považují za zakázanou pouze takovou segregaci, která vzniká na základě právní normy (segregace *de iure*), jiné považují za zakázanou i segregaci *de facto*, ke které dochází přirozeným vývojem bez veřejného zásahu. Některé soudy zkoumají, zda segregací vznikla újma (horší kvalita výuky, obtížná dostupnost školy, horší materiální vybavení tříd), jiným stačí již pouhý akt oddělení dětí podle rasy. Podle některých lze za určitých okolností úmyslné oddělování dětí legitimně odůvodnit, podle jiných taková možnost neexistuje.<sup>78</sup> Situaci neusnadňuje ani fakt, že český právní řád s výjimkou několika mezinárodních smluv<sup>79</sup> a trestního zákoníku<sup>80</sup> o segregaci výslovně nehovoří. Jiná situace je například na Slovensku, kde zákaz segregace je základní zásadou vzdělávání.<sup>81</sup> V Maďarsku a Bulharsku pak segregaci výslovně zakazují tamější antidiskriminační zákony.<sup>82</sup>

Níže proto nabízíme právní hodnocení segregace ve vzdělávání v kontextu českého právního řádu. Je nepochybné, že ředitelé a ředitelky škol nesmějí rozdělovat žáky do tříd podle jejich etnicity, a to v zásadě ani na základě zdánlivě neutrálních kritérií. Podobně ani obec nesmí záměrně nastavit školské obvody tak, aby vznikla romská škola, nebo tuto situaci úmyslně posilovat. Zároveň se ale zdá, že současná právní úprava nestanovuje obcím povinnost aktivně předcházet samovolnému vzniku etnicky nevyvážených škol. Dává jim ale nástroj v podobě pozitivních opatření, kterými mohou nevyhovující stav změnit.

V úvodu této kapitoly nastiňujeme ústavněprávní rozměr odděleného vzdělávání romských a neromských dětí. Následně právně hodnotíme dvě situace – oddělené vzdělávání na úrovni tříd (určeno především školám) a na úrovni škol (určeno především obcím). V této souvislosti upozorňujeme na relevantní judikaturu, především Evropského soudu pro lidská práva (dále též „ESLP“), a to proto, že české soudy mají povinnost rozhodnutí ESLP zohledňovat.<sup>83</sup> Rovněž upozorňujeme na rozsudky některých zahraničních soudů, jelikož mohou sloužit jako inspirace. V závěru této části zodpovídáme otázku, zda je možné při nastavení společného vzdělávání zohledňovat etnicitu žáků a jak. Upozorňujeme, že následující hodnocení je obecné a nevychází ze skutkových okolností konkrétní školy

78 Blíže viz JÍLEK, Dalibor, Jaroslav VĚTROVSKÝ a Katarína ŠMIGOVÁ. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.

79 Jedná se o Mezinárodní úmluvu o odstranění všech forem rasové diskriminace, Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením a Mezinárodní úmluvu o potlačení a trestání zločinu apartheidu.

80 Jednou z podob trestného činu útoku proti lidskosti je apartheid nebo jiná podobná segregace nebo diskriminace (§ 401 trestního zákoníku). Samostatně pak stojí i trestný čin apartheidu a diskriminace skupiny lidí, jehož skutková podstata předpokládá rasovou, etnickou, národnostní, náboženskou nebo třídní segregaci (§ 402 trestního zákoníku).

81 Ustanovení § 3 písm. d) slovenského školského zákona: „Výchova a vzdelávanie podľa tohto zákona sú založené na princípoch ... zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť s segregácie...“

82 KEGYE, Adél a Crina Elena MORTEANU. *Manuál boje proti segregaci romských dětí v předškolním a základním vzdělávání: Od šetření k rozhodování* [dokument pdf]. Budapešť: Chance for Children Foundation, 2013 [cit. 2018-10-24], s. 13. Dostupné z: <http://docplayer.cz/8021098-Manual-boje-proti-segregaci-romskych-deti-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelavani-od-setreni-k-rozhodovani.html>.

83 BOBEK, Michal a Zdeněk KÜHN. *Judikatura a právní argumentace*. 2. vyd. Praha: Auditorium, 2013. ISBN 978-80-87284-35-3, s. 324 a násl.



či města. Jde pouze o modelové příklady. Právní hodnocení konkrétního případu bude vždy záležet na jeho specifických okolnostech.

Uvědomujeme si, že jednorázové akce k nápravě diskriminace (smíchání dětí z romské a neromské třídy, překreslení školských obvodů) nemusí být efektivní. Romští i neromští rodiče mohou mít z takového kroku pochopitelné obavy. Nebude docházet k šikaně? Bude mít paní učitelka nebo pan učitel čas se mému dítěti adekvátně věnovat? Jak to ovlivní atmosféru ve třídě nebo škole? Z toho důvodu apelujeme na školy a obce, aby jakákoli desegregační opatření byla promyšlená a komplexní a aby se na jejich plánování a realizaci podíleli všichni zúčastnění – především romští i neromští rodiče a jejich děti, vedení škol, pedagogický sbor, vedení obce, sociální pracovníci, městská policie apod.

### F.1 Právo na vzdělání bez diskriminace

Podle Listiny základních práv a svobod má každý právo na vzdělání bez ohledu na svou etnickou příslušnost.<sup>84</sup> Podobné právo plyne i z Evropské úmluvy,<sup>85</sup> na jejíž dodržování dohlíží Evropský soud pro lidská práva. Podle Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace má navíc Česká republika výslovnou povinnost zamezit jakékoli rasové segregaci<sup>86</sup> včetně té, která vznikne samovolně.<sup>87</sup>

Tyto hodnoty se promítají do školského zákona, podle kterého je vzdělávání založeno na zásadě rovného přístupu ke vzdělávání bez diskriminace a na zásadě vzájemné úcty,

---

84 Ustanovení čl. 33 odst. 1 ve spojení s čl. 3 odst. 1 Listiny základních práv a svobod: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“

„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“

85 Ustanovení čl. 14 Evropské úmluvy ve spojení s čl. 2 dodatkového protokolu: „Užívání práv a svobod přiznaných touto Úmluvou musí 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.“

„Nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením.“

86 Ustanovení čl. 3 Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace: „Smluvní státy zvláště odsuzují rasovou segregaci a apartheid a zavazují se na územích spadajících pod jejich pravomoc předcházet, zakázat a vymýtit všechny praktiky tohoto druhu.“

87 „The Committee observes that while conditions of complete or partial racial segregation may in some countries have been created by governmental policies, a condition of partial segregation may also arise as an unintended by-product of the actions of private persons. In many cities residential patterns are influenced by group differences in income, which are sometimes combined with differences of race, colour, descent and national or ethnic origin, so that inhabitants can be stigmatized and individuals suffer a form of discrimination in which racial grounds are mixed with other grounds. The Committee therefore affirms that a condition of racial segregation can also arise without any initiative or direct involvement by the public authorities. It invites States parties to monitor all trends which can give rise to racial segregation, to work for the eradication of any negative consequences that ensue, and to describe any such action in their periodic reports.“ Committee on the Elimination of Racial Discrimination, General Recommendation 19, The prevention, prohibition and eradication of racial segregation and apartheid (Forty-seventh session, 1995), U.N. Doc. A/50/18 at 140 (1995) [cit. 2018-08-30]. Dostupné z: <http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/genrexix.htm>.



respektu, solidarity a důstojnosti všech zúčastněných.<sup>88</sup> Zásadu rovného přístupu ke vzdělávání dále rozvíjí antidiskriminační zákon. Ten v přístupu ke vzdělání zakazuje s osobou zacházet méně příznivě než s jinou osobou ve srovnatelné situaci z důvodu etnického původu (přímá diskriminace).<sup>89</sup> A dále zakazuje takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrální praxe je osoba znevýhodněna z důvodu svého etnického původu (nepřímá diskriminace).<sup>90</sup>

V tomto kontextu je dobré připomenout jeden z principů, který používá Evropský soud pro lidská práva při rozhodování případů diskriminace vůči Romům. ESLP zohledňuje jejich specifické postavení. Romové se kvůli své historii stali speciálním typem znevýhodněné a zranitelné menšiny. Z toho důvodu zasluhují zvláštní ochranu.<sup>91</sup>

## F.2 Oddělené třídy

Prvním modelovým příkladem je situace, kdy romští a neromští žáci se sice vzdělávají v jedné škole, ale v oddělených třídách nebo budovách školy. V České republice neexistují data, kolika škol se to týká. Mezinárodní a zahraniční soudy se však s tímto tématem opakovaně setkávají. Z vlastní činnosti veřejné ochránkyně práv je známo, že k takovým situacím dochází i v českých školách. Z pohledu antidiskriminačního zákona lze odlišit dvě varianty – rozdělení žáků na základě jejich etnicity a z jiných důvodů.

### F.2.1 Rozdělení žáků podle etnicity

Jde o situace, kdy ředitel či ředitelka školy rozdělí děti do tříd (budov školy) podle jejich etnicity. Motivace pro takové jednání může být různá – obava vedení školy z odlivu neromských dětí, pokud by chodily do třídy společně s romskými dětmi, tlak zřizovatele, petice rodičů, odlišné tempo výuky na základě dojmu, že romské děti jsou „pomalejší“, nebo snaha usnadnit učitelům výuku tím, že třídy budou etnicky homogenní. Žádný z těchto důvodů neospravedlňuje rozdělení dětí do tříd nebo budov školy podle etnického klíče.

---

88 Ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) a c) školského zákona: „Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, ... c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání...“

89 Ustanovení § 2 odst. 3 antidiskriminačního zákona: „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, a dále v právních vztazích, ve kterých se uplatní přímo použitelný předpis Evropské unie z oblasti volného pohybu pracovníků, i z důvodu státní příslušnosti.“

90 Ustanovení § 3 odst. 1 antidiskriminačního zákona: „Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvodů 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.“

91 Na příklad rozsudek velkého senátu ESLP ze dne 16. března 2010, Oršuš a další proti Chorvatsku, č. 15766/03, bod 147.



Antidiskriminační zákon totiž zakazuje s jednou osobou zacházet méně příznivě než s jinou osobou kvůli jejímu etnickému původu. Takové jednání je **přímou diskriminací**.<sup>92</sup> Zároveň platí, že ze zákazu přímé diskriminace v případě rasy, etnického původu a národnosti neexistují v oblasti vzdělávání žádné výjimky.<sup>93</sup>

Někdo by mohl namítnout, že o diskriminaci nejde, pokud se jak romským, tak neromským dětem poskytuje stejně kvalitní vzdělávání ve srovnatelných podmínkách (stejně kvalifikovaní a zkušení učitelé, vybavení třídy/budovy, shodný obsah vzdělávání, obdobné výukové metody). V takovém případě přece nedochází k tomu „méně příznivému zacházení“. Není tomu tak. Zásada **separate, but equal** („oddělení, ale rovní“) byla totiž již překonána Nejvyšším soudem USA. Do padesátých let dvacátého století bylo v USA běžné, že fungovaly zvlášť školy pro děti z majority a pro afroamerické děti. V roce 1954 ale soud označil oddělená vzdělávací zařízení za inherentně nerovná.<sup>94</sup> Segregace žáků podle rasy vzbuzuje v afroamerických dětech pocit méněcennosti, který následně ovlivňuje jejich postavení ve společnosti a může je zasáhnout způsobem, který již nelze zvrátit. A nic na tom nezmění to, jestli je škola pro afroamerické děti stejně vybavená jako škola pro děti z majority.<sup>95</sup>

V českém kontextu, pokud ředitel či ředitelka školy vytvoří romskou a neromskou třídu, je patrné, koho je v očích vedení školy potřeba oddělit od koho. Jsou to právě Romové, kdo v české společnosti čelí předsudkům a stereotypním představám. Ty třeba vyvěrají z individuálnějších zkušeností, kterou ale člověk nesprávně generalizuje na celou skupinu a posiluje ji selektivním výběrem dalších pravdivých a nepravdivých informací.<sup>96</sup> Smutným výsledkem je pak to, že člověk, vůči kterému předsudek směřuje, je znevýhodněn, bez toho aniž by si to zasloužil svým špatným chováním.

Kromě tohoto zásahu do důstojnosti má segregace ve vzdělávání řadu negativních důsledků, které jsme popsali v části E. Někdy se k tomu může přidat i faktická nižší kvalita vzdělávání v romských třídách.

Ač se někomu mohou důvody pro rozdělení žáků uvedené v úvodu této podkapitoly (obava z odlivu neromských dětí, tlak zřizovatele, petice rodičů, pomalejší tempo výuky, snadnější výuka) zdát důležité, nelze odhlédnout od toho, že všechny prameny ze stereotypních

---

92 Ustanovení § 2 odst. 3 antidiskriminačního zákona: „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 ... etnického původu...“

93 Srov. ustanovení § 7 odst. 1 antidiskriminačního zákona.

94 Rozsudek Nejvyššího soudu USA, *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954), dostupné z: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/#tab-opinion-1940809>.

95 K vývoji rovnosti v americkém školství po roce 1954 viz SUPERFINE, Benjamin M. *Equality in Education Law and Policy, 1954–2010*. New York: Cambridge University Press, 2013. ISBN 978-1-107-46005-8.

96 Srov. dnes již klasické dílo o psychologii předsudků ALLPORT, Gordon W. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004 (originál 1954). ISBN 80-7260-125-3, s. 39: „Člověk s předsudkem bude téměř jistě tvrdit, že má pro své názory dostatek důvodů. Bude mluvit o trpkých zkušenostech s uprchlíky, s katolíky nebo s orientály. Ve většině případů je však zřejmé, že jeho důkazy jsou nedostatečné a překroucené. Takový člověk se uchyluje k selektivnímu výběru několika málo vlastních vzpomínek, míchá je s fámami a příliš generalizuje.“



představ o romských a neromských žácích. S konkrétními dětmi se nejedná jako s Aničkou Horváthovou a Honzíkem Novákem, ale jako s romským dítětem, které je třeba oddělit od neromského dítěte. Antidiskriminační právo míří především na to, aby se lidé navzájem poznali, překonali své předsudky a s každým člověkem zacházeli jako s jednotlivcem a nikoli jako s příslušníkem nějaké skupiny.

Nezákonnost rozdělování dětí do tříd či budov školy podle jejich etnicity dokládají i následující soudní rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva a slovenských soudů.

**ESLP: Sampanis a další proti Řecku (2008)**<sup>97</sup> – Jedenáct Romů z města Aspropyrgos, části Psari, namítalo, že se kvůli své etnicitě nemohli vzdělávat v běžné základní škole. Místo toho byli umístěni v přípravných třídách situovaných v montované přístavbě běžné školy. Přípravné třídy měly žáky připravit na integraci do normálních tříd. Tomu předcházely protesty dvou set neromských rodičů, kteří nechtěli, aby romské děti chodily do školy společně s jejich dětmi. Tito neromští rodiče první školní den křičeli před školou na romské rodiče, že ani jedno romské dítě nebude chodit do této školy. Následující měsíc neromští rodiče zablokovali přístup do školy a nad vchod vyvěsili ceduli s informací, že škola je zavřená kvůli „cikánskému“ problému. Kvůli těmto incidentům musela příchod a odchod romských žáků zajišťovat policie. Po měsíci a půl od začátku školního roku se romští žáci začali vzdělávat v oné oddělené budově a protesty ustaly.

Soud se v rozsudku pozastavil nad nekonzistentností vyjádření řecké vlády ohledně kritérií výběru žáků do přípravných tříd (podle věku, z důvodu nedostatku místa v hlavní budově, podle romského původu). Řecká vláda zároveň nedoložila ani jeden případ romského žáka, který by z přípravné třídy přešel do běžné třídy, a naplnil tak její účel. Soud proto konstatoval, že došlo k diskriminaci a porušení práva na vzdělání. Každému žalobci přiznal náhradu nemajetkové újmy ve výši 6 000 EUR (v té době cca 150 000 Kč).

**Slovensko: Šarišské Michaľany (2012)**<sup>98</sup> – Základní škola v Šarišských Michaľanech měla v odlišných patrech budovy oddělené třídy pro romské a neromské žáky. Odůvodňovala to speciálním přístupem k dětem se sociálním znevýhodněním, který se projevoval v menším počtu domácích úkolů, a tím, že se probíralo méně učiva pomalejším tempem. Vedení školy se zároveň obávalo odlivu neromských žáků do jiné školy, pokud by se měli žáci vzdělávat společně ve smíšených třídách.

Okresní soud v Prešově poukázal na to, že opatření pro vyrovnání domnělého hendikepu spočívajícího v sociálním vyloučení jsou nedostatečná. Samotná škola přiznala, že děti byly zařazované do etnicky rozdělených tříd bez ohledu na své vzdělávací výsledky. To znamená, že i žáci, kteří fakticky vyrovnávací opatření nepotřebovali, by byli zařazeni do romských tříd. Soud proto jednání školy vyhodnotil jako snahu o oddělení romských a neromských žáků, čímž porušila zásadu rovného zacházení a romské žáky diskriminovala.

---

97 Rozsudek ESLP ze dne 5. června 2008, Sampanis a další proti Řecku, č. 32526/05.

98 Rozsudek Krajského soudu v Prešově ze dne 30. října 2012, sp. zn. 20Co/126/2012, dostupný z: <https://www.poradna-prava.sk/site/assets/files/1148/ks-po-20co-125-126-2012.pdf>; rozsudek Okresního soudu Prešov ze dne 5. prosince 2011, sp. zn. 25C/133/2010, dostupné z: <https://www.poradna-prava.sk/site/assets/files/1149/os-po-25c-133-2010.pdf>.





Krajský soud v Prešově potvrdil rozhodnutí okresního soudu a uložil škole povinnost zajistit přirozené zařazování dětí do společných tříd od následujícího školního roku. V odůvodnění rozsudku soud výslovně poukázal na výhody inkluzivního vzdělávání. Neromské děti profitují z individuálního přístupu, učí se přirozeně reagovat na odlišnosti, rozmanitá třída lépe odráží skutečný obraz odlišností ve společnosti, a tak dítě lépe připravuje na budoucnost. Podobně to platí i pro romské dítě, které má dále možnost získat přátele v běžném kolektivu, cítí, že je součástí společnosti, čímž se posiluje jeho sebejistota. Děti se slabšími výsledky se zároveň mohou inspirovat zdatnějšími spolužáky, a zvýšit si své školní znalosti. Soud také identifikoval celospolečenskou výhodu inkluzivního vzdělávání v podobě menšího ekonomického zatížení. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou totiž vedené k větší samostatnosti a zvyšuje se jejich možnost uplatnění na trhu práce. Inkluzivní vzdělávání je výhodné i pro samotnou školu, jelikož neustále rozvíjí profesionální schopnosti pedagogů a pozitivně ovlivňuje i rodiče při výchově dětí.

Návod pro ředitele a ředitelky škol:

- (1) Koncentrují se romské a neromské děti v oddělených třídách?
- (2) Došlo k tomu, ať už výslovně nebo skrytě, kvůli jejich rozdělení podle etnicity?

POZOR! Může se jednat o přímou diskriminaci a škola má povinnost situaci napravit.

### F.2.2 Rozdělení žáků z jiných důvodů

V této variantě jde o situaci, kdy ředitel či ředitelka školy děti rozděluje do tříd na základě jiného důvodu než jejich etnického původu. Některé školy například mohou děti rozdělit podle toho, zda chodily do školky či nikoli, podle výsledku v rozřazovacím testu (třída zdatnějších a méně zdatných), podle znalosti vyučovacího jazyka nebo podle zájmu rodičů o specifickou výuku (sportovní třídy, jazykové třídy, waldorfská nebo montessori pedagogika apod.). Etnicita při takovém rozhodování zdánlivě nehraje roli. Co když se ale stane, že po tomto rozdělení bude jedna třída převážně romská a další neromská?

I v takovém případě je potřeba zpozornět. Antidiskriminační zákon totiž zakazuje **nepřímou diskriminaci**. Za tu se považuje takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrální praxe je osoba kvůli svému etnickému původu znevýhodněna oproti ostatním.<sup>99</sup> Nepřímou diskriminací není, pokud toto kritérium je objektivně odůvodněno legitimním cílem a prostředky k jeho dosažení jsou přiměřené a nezbytné.

Jak je uvedeno výše, u přímé diskriminace je méně příznivým zacházením již samotný akt oddělení a je irrelevantní, že se žákům v oddělených třídách poskytuje stejně kvalitní vzdělání. Podobně to platí i pro znevýhodnění v případě nepřímé diskriminace. Předně romští žáci vnímají, že se nevzdělávají společně se svými neromskými spolužáky, a tím u nich může vznikat pocit méněcennosti. Neméně významné jsou i sociální aspekty segregace,

<sup>99</sup> Ustanovení § 3 odst. 1 antidiskriminačního zákona: „Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvodů 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.“



podle kterých se snižují vzdělávací výsledky a studijní i kariérní aspirace žáků v odděleném vzdělávání.

Hlavní rozdíl mezi přímou a nepřímou diskriminací z důvodu etnického původu v oblasti vzdělávání je ten, že u přímé diskriminace neexistuje podle antidiskriminačního zákona pro takové jednání žádné zákonné ospravedlnění. U nepřímé diskriminace se naopak vždy musí posoudit legitimní cíl, přiměřenost a nezbytnost takového opatření. Pokud jsou tyto podmínky splněné, o diskriminaci se nejedná.

V této souvislosti je potřeba připomenout ustálenou judikaturu Evropského soudu pro lidská práva, podle které v případech, kdy má rozdílné zacházení nepříznivý dopad na osoby určité rasy, barvy pleti nebo etnického původu, musí být jeho ospravedlnění vykládáno co nejpřísněji.<sup>100</sup> Vychází to z toho, že rasa a etnický původ se považují za zvlášť nepřijatelné důvody rozlišování, jejichž samotné příčiny se považují za nepřijatelné (předsudky, stereotypy, společenské vylučování, etnická nesnášenlivost).<sup>101</sup> To znamená, že k posuzování legitimního cíle, přiměřenosti a nezbytnosti je potřeba v případě podezření na nepřímou diskriminaci z důvodu etnického původu přistupovat přísně.

**Legitimním cílem** pro dočasné oddělení dětí na základě neutrálního kritéria, které však dá vzniknout romské a neromské třídě, může být například snaha vyrovnat počáteční znevýhodnění některých žáků, aby se mohli následně zařadit do běžné třídy. Je potřeba ale upozornit, že půjde pouze o výjimečné situace. Od září 2016 mají totiž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření<sup>102</sup> například ve formě individuálního vzdělávacího plánu, pedagogické intervence, asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka ve třídě.<sup>103</sup> Za této podpory by mělo být možné počáteční znevýhodnění žáků vyrovnat i ve smíšených třídách.

Zdá se, že legitimní cíl naopak nesleduje oddělení žáků kvůli tomu, aby jedni nezdržovali výuku druhých, kvůli usnadnění práce učitele nebo kvůli obavám ze šikany. Zároveň je potřeba se také ptát, zda prostředky zvolené k dosažení sledovaného legitimního cíle jsou skutečně způsobilé onoho cíle dosáhnout.

Podmínka **přiměřenosti** se zabývá tím, zda je sledovaný legitimní cíl dostatečně závažný v porovnání s právem na rovné zacházení – v tomto případě s faktickým oddělením

---

100 Např. rozsudek velkého senátu ESLP ze dne 13. listopadu 2007, D. H. a další proti České republice, č. 57325/00, bod 196, rozsudek ESLP ze dne 5. června 2008, Sampanis a další proti Řecku, č. 32526/05, bod 83; rozsudek velkého senátu ESLP ze dne 16. března 2010, Oršuš a další proti Chorvatsku, č. 15766/03, bod 156; rozsudek ESLP ze dne 11. prosince 2012, Sampani a další proti Řecku, č. 59608/09, bod 90.

101 BOUČKOVÁ, Pavla, Barbara HAVELKOVÁ, Kristina KOLDINSKÁ, Eva KÜHNOVÁ, Zdeněk KÜHN a Markéta WHELANOVÁ. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Vydání druhé. V Praze: C. H. Beck, 2016. ISBN 978-80-7400-618-0, s. 48.

102 Ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

103 Blíže viz příloha č. 1 k vyhlášce o žácích se SVP.



romských a neromských žáků. Otázka **nezbytnosti** pak sleduje to, zda lze sledovaného legitimního cíle dosáhnout i jinak, bez toho aniž by došlo k porušení práva na rovné zacházení. Zkrátka jestli lze dosáhnout cíle způsobem, při kterém se nemusejí romští a neromští žáci vzdělávat odděleně. Může jít například o výše zmiňované vzdělávání ve smíšené třídě s využitím podpurných opatření a omezení odděleného vzdělávání pouze na některé předměty, ve kterých se to ukáže jako nezbytné.

Záměrně neuvádíme hodnocení, zda by modelový případ splňoval podmínku přiměřenosti a nezbytnosti, jelikož toto hodnocení se bude vždy odvíjet od konkrétních okolností případu (zda jsou žáci oddělení pouze na některé předměty, mají možnost se potkávat o přestávkách, jestli škola namísto odděleného vzdělávání může použít jiné výukové metody, zajistit personální podporu, doučování nebo snížit počet žáků ve třídě a zda sleduje a vyhodnocuje pokroky žáků v oddělené třídě).

Veřejná ochránkyně práv se v minulosti na základě podnětu romských rodičů zabývala případem základní školy, která prvňáčky rozdělila do tří tříd.<sup>104</sup> 1.A a 1.B byly běžnými třídami, 1.C nabízela alternativní metody výuky, za což rodiče žáků platili finanční příspěvek. Třidu 1.A navštěvovali převážně romští žáci, zatímco do třídy 1.B a 1.C chodili neromští žáci. Důvodů pro takové rozdělení žáků bylo dle vyjádření ředitelky školy a zřizovatele několik – absentující předškolní příprava, neúspěšně zvládnutý první ročník, speciální vzdělávací potřeby, výsledek v tzv. testu školní zralosti. Kritériem tedy údajně nebylo to, zda šlo o romského nebo neromského žáka. Pokud cílem vytvoření takové třídy bylo pomoci dětem, aby v učení dohaly své zdatnější spolužáky, lze jej považovat za legitimní. Jak ale zjistila Česká školní inspekce, v 1.A neučil kvalifikovaný pedagog, žákům, kteří měli potřebu podpurných opatření, nebyla tato podpora poskytnuta, ve výuce chyběl individuální přístup (dokonce i u žáka s individuálním vzdělávacím plánem s výraznou redukcí učiva), asistent pedagoga nespolupracoval s učitelem a školní speciální pedagožka neposkytovala učiteli 1.A metodickou pomoc.

Za těchto okolností je patrné, že použité prostředky (vyčlenění dětí do samostatné třídy, průběh výuky) byly absolutně nezpůsobilé dosáhnout sledovaného legitimního cíle. Ochránkyně proto vyhodnotila postup školy jako diskriminační a doporučila zřizovateli, jak situaci vyřešit (vybrat žáky za účelem desegregace, ustanovit koordinátora/-ku desegregace, zabezpečit nároková podpurná opatření od září 2016, poskytnout žákům doučování během letních prázdnin, zajistit bezpečné klima v desegregovaných třídách). Česká školní inspekce podala zřizovateli návrh na odvolání ředitelky z její funkce. Zřizovatel však ředitelku školy neodvolal.

Rozdělováním žáků na základě jiného důvodu než byla jejich etnicita, které však mělo za následek vznik romských tříd, se zabýval i Evropský soud pro lidská práva.

**ESLP: Oršuš a další proti Chorvatsku (2010)**<sup>105</sup> – Patnáct chorvatských Romů se u soudu bránilo proti svému umístění do tříd, které navštěvovali pouze další romští žáci. Škola svůj

104 Blíže viz doporučení ze dne 16. června 2016, sp. zn. 16/2017/DIS, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/4768>, a zpráva ze dne 10. května 2017, sp. zn. 5495/2015/VOP, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/5056>.

105 Rozsudek velkého senátu ESLP ze dne 16. března 2010, Oršuš a další proti Chorvatsku, č. 15766/03.



postup odůvodňovala tím, že žáci dostatečně neovládali chorvatštinu (jejich mateřským jazykem byla romština), a proto potřebovali speciální přístup.

Soud uznal, že dočasné umístění dětí do oddělených tříd kvůli nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka sleduje legitimní cíl (přizpůsobení vzdělávacího systému speciálním potřebám dítěte). Chorvatská vláda však neprokázala, že by šlo o systémový přístup uplatňovaný i v jiných školách. Testy, které rozřazovaly žáky do tříd, neověřovaly znalost chorvatštiny. Někteří žáci nebyli testováni vůbec, jiní zase byli umístěni do tříd pro neznalost chorvatštiny až po dvou letech vzdělávání v běžné třídě. Speciální přístup k romským žákům navíc nespočíval v systémové výuce chorvatštiny, ale pouze ve snížení obsahu vzdělávání. Někteří žáci docházeli do romských tříd po celou dobu povinné školní docházky, a opatření tak nebylo dočasné.

Velký senát ESLP se proto přiklonil k závěru, že došlo k diskriminaci a každému žalobci přiznal náhradu nemajetkové újmy ve výši 4 500 EUR (v té době cca 116 000 Kč).

Návod pro ředitele a ředitelky škol:

- (1) Koncentrují se romské a neromské děti v oddělených třídách?
- (2) Došlo k tomu z důvodu, který nesouvisí s etnicitou žáků?
- (3) Sleduje praxe, která vedla k oddělení žáků, legitimní cíl?
- (4) Jsou použité prostředky způsobilé dosáhnout legitimního cíle?
- (5) Je sledovaný cíl přiměřeně závažný při porovnání s odděleným vzděláváním romských a neromských žáků?
- (6) Existuje jiné opatření, kterým lze dosáhnout sledovaného cíle a které nemá za následek oddělené vzdělávání?

POZOR! Může se jednat o nepřímou diskriminaci a škola má povinnost situaci napravit.

### F.3 Oddělené školy

Ve školním roce 2017/2018 bylo v České republice 4 152 základních škol. Podle odhadů ředitelů a ředitelky škol romští žáci tvořili více jak třetinu žáků ve 136 školách. Ve dvanácti z těchto škol bylo Romů více než 90 %.<sup>106</sup>

Vznik romské školy může mít několik příčin. V okolí školy například bydlí zejména Romové, romští rodiče posílají své děti raději do romské školy, neromští zase do neromské, obec nevhodně nastaví školské obvody. Fungování takové školy pak mohou posilovat i další faktory jako například zřízení přípravné či speciální třídy v romské škole nebo skrytý tlak ostatních neromských škol na romské zájemce, aby šli do „své“ školy.

<sup>106</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2017/18. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, listopad 2017.



Klíčovou úlohu při vzniku romských škol sehraává obec. Níže se zabýváme dvěma situacemi, které jsou po právní stránce odlišné – vznik romské školy v důsledku jednání obce a samovolný vznik bez zásahu obce.

### F.3.1 Vznik romské školy v důsledku jednání obce

Obec se někdy (ne)úmyslně podílí na vzniku romské školy. Jde právě o situace nevhodného nastavení školských obvodů nebo i nevyhovující obecní bytová politika, která vede k segregaci Romů v bydlení. K posílení status quo romské školy může dojít i kvůli rozhodnutí obce a souhlasu krajského úřadu zřídit v ní přípravné<sup>107</sup> nebo speciální třídy<sup>108</sup>. V modelovém příkladu se zaměříme na nastavování školských obvodů, protože to se týká všech obcí, které zřizují dvě a více škol.

Obec má povinnost zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky svých dětí, a proto zřizuje základní školy.<sup>109</sup> Tuto povinnost musí plnit v souladu se zásadou rovného přístupu ke vzdělávání (školský zákon) a v souladu se zákazem diskriminace (antidiskriminační zákon). Právní hodnocení bude opět záležet na konkrétních okolnostech v dané obci. Podobně jako v případě oddělených tříd, může být podezření dvojí – na přímou nebo nepřímou diskriminaci.

O **přímou diskriminaci** půjde například v případě, že obec při nastavování školských obvodů využije etnického klíče. Jinými slovy obec záměrně do jednoho školského obvodu zahrne oblasti, které obývají převážně Romové, třeba z toho důvodu, aby se vyhnula nespokojenosti neromských rodičů.

Zároveň i tady platí, že méně příznivým zacházením je již samotný akt oddělení dětí podle jejich etnicity, i kdyby oddělené školy byly stejně kvalitní. Takové jednání totiž individuální osoby degraduje na pouhé příslušníky nějaké skupiny, a tím snižuje jejich důstojnost. Ani v případě oddělených škol podobně jako u oddělených tříd výjimka ze zákazu přímé diskriminace neexistuje.

---

107 Ustanovení § 47 odst. 1 školského zákona: „Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, souhlas ministerstva.“

108 Ustanovení § 16 odst. 10 školského zákona: „Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.“

109 Ustanovení § 178 odst. 1 školského zákona: „Obec je povinna zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí s místem trvalého pobytu na jejím území, v případě cizince s místem pobytu, a dětí umístěných na jejím území ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, které se v souladu se zvláštním právním předpisem nevzdělávají ve školách zřízených při těchto školských zařízeních. Obec a) zřizuje a zrušuje základní školu, nebo b) zajišťuje plnění povinné školní docházky v základní škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí.“



A jak si s konkrétními případy poradil Evropský soud pro lidská práva?

**ESLP: Sampani a další proti Řecku (2012)<sup>110</sup>** – Tento případ je pokračováním situace popsané v rozsudku Sampanis a další proti Řecku (viz část F.2.1). V návaznosti na něj totiž přejmenováním montované přístavby, kde byly umístěné přípravné třídy, vznikla dvanáctá škola, do které měli chodit romští a neromští žáci společně. Změna školských obvodů však nestačila a do dvanácté školy chodily pouze romské děti. Místní samospráva zároveň odmítla spojit romskou dvanáctou školu s neromskou jedenáctou, jelikož se chtěla vyhnout sociálním, kulturním a vzdělávacím problémům. Fakticky tak situace zůstala od předchozího rozsudku téměř stejná.

Soud se přiklonil na stranu romských žalobců a konstatoval porušení jejich práva na vzdělání ve spojení se zákazem diskriminace. Stát s nimi zacházel odlišně bez objektivního a rozumného ospravedlnění. Neuspěl argument řecké vlády, že dvanáctá škola byla běžnou školou, nikoli speciální školou pro romské žáky. Podle soudu vláda nepodala přesvědčivé vysvětlení, proč dvanáctou školu nenavštěvuje žádný neromský žák.

Soud každé ze třiceti osmi žalujících rodin přiznal náhradu nemajetkové újmy ve výši 1 000 EUR (v té době cca 25 000 Kč). Zároveň navrhl, aby školou povinní žalobci byli zapsáni do jiných škol a aby ostatní žalobci měli možnost dodělat si základní vzdělání v dospělém věku.

**ESLP: Lavida a další proti Řecku (2013)<sup>111</sup>** – Soud také posuzoval případ města Sofades, ve kterém fungovaly tři školy, z nichž jednu navštěvovali pouze romští žáci. Žalobci namítali, že nová oblast, ve které bydleli převážně Romové, byla přiřazena do školského obvodu romské školy, přestože blíže byla škola, kterou navštěvovali neromští žáci. Řecká vláda argumentovala tím, že škola navštěvovaná Romy je běžnou školou, ve které se romští žáci vzdělávají dobrovolně a v případě zájmu se mohou zapsat na kteroukoli jinou školu ve městě.

Tyto argumenty ale nestačily a soud konstatoval, že došlo k porušení práva na vzdělání žalobců ve spojení se zákazem diskriminace. Soud v rozsudku zohledňuje to, že stát neměl úmysl romské žáky diskriminovat a že dokonce plánoval školy ve městě Sofades desegregovat. Tyto plány se však opustily poté, co se veřejné orgány setkaly s nechtutí na straně neromských rodičů. Argument možností přestupu žáků z romské školy do jiné soud nepovažoval za dostatečný. Okolní školy měly totiž omezenou kapacitu a pokusy o přestup romských žáků v minulosti byly neúspěšné kvůli odporu neromských rodičů.

Soud přiznal žalobcům náhradu nemajetkové újmy v penězích ve výši 1 000 EUR (v té době cca 26 000 Kč). Dále zdůraznil povinnost státu ukončit stav, který porušuje Evropskou úmluvu. Státu však ponechal volnost v tom, jakými prostředky to udělá.

---

110 Rozsudek ESLP ze dne 11. prosince 2012, Sampani a další proti Řecku, č. 59608/09.

111 Rozsudek ESLP ze dne 30. května 2013, Lavida a další proti Řecku, č. 7973/10.



Návod pro obce:

- (1) Koncentrují se romské a neromské děti v oddělených školách?
- (2) Ovlivnila to nepříznivě obec?
- (3) Došlo k tomu, ať už výslovně nebo skrytě, kvůli etnicitě dětí?

POZOR! Může se jednat o přímou diskriminaci a obec má povinnost situaci napravit.

Pokud při nastavování školských obvodů nehraje etnicita žáků roli, a přesto vzniknou převážně romské a neromské školy, existuje podezření na **nepřímou diskriminaci**. Zdánlivě neutrální praxe, kterou je konkrétní nastavení školských obvodů, totiž může znevýhodnit romské žáky tím, že se budou vzdělávat v segregované škole. Dalším znevýhodněním může být v některých případech i to, že škola nabízí méně kvalitní vzdělávání, je podfinancovaná nebo hůře vybavená než neromské školy stejného zřizovatele.<sup>112</sup>

V takovém případě je opět nutné zkoumat legitimní cíl, přiměřenost a nezbytnost, a v souladu s judikaturou ESLP ospravedlnění vykládat co nejpřísněji. Nastavení školských obvodů může sledovat **legitimní cíl**, zaručit dítěti vzdělávání ve škole v blízkosti jeho bydliště. Nastavení školských obvodů je zároveň opatřením, které je způsobilé tohoto cíle dosáhnout.

Následuje otázka **přiměřenosti**, zda je záruka vzdělávání v blízké škole dostatečně závažná v porovnání s tím, že romští a neromští žáci se vzdělávají odděleně. Na jedné straně stojí argumenty, že do škol v sousedství mohou děti chodit pěšky samy, rodina nemá další výdaje za dopravu (autem nebo hromadnou dopravou), děti se ve škole potkávají se svými kamarády z okolí svého bydliště. Na druhé straně stojí sociální důsledky segregace ve vzdělávání rozpracované v části E.

V neposlední řadě je potřeba zkoumat **nezbytnost**. Tedy zda existuje i jiné nastavení školských obvodů, které by umožňovalo dětem chodit do školy v blízkosti jejich bydliště a zároveň by nedocházelo k oddělení romských a neromských žáků, nebo by míra segregace byla nižší. Může jít například o situaci, kdy v okolí sociálně vyloučené lokality je vícero škol, mezi jejichž školské obvody by šlo lokalitu rozdělit. Hodnocení individuálního případu bude opět záležet na jeho konkrétních okolnostech.

Návod pro obce:

- (1) Koncentrují se romské a neromské děti v oddělených školách?
- (2) Mohla na to mít vliv obec?
- (3) Došlo k tomu z důvodu, který nesouvisí s etnicitou žáků?
- (4) Sleduje praxe, která vedla k oddělení žáků, legitimní cíl?
- (5) Jsou použité prostředky způsobilé dosáhnout legitimního cíle?

112 Srov. Amnesty International. Chce to více snahy: Etnická diskriminace romských dětí v českých školách [dokument pdf]. Londýn: Amnesty International, 2015 [cit. 2018-10-31], s. 37 a násl. Dostupné z: [https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy\\_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650](https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650).



- (6) Je sledovaný cíl přiměřeně závažný při porovnání s odděleným vzděláváním romských a neromských žáků?
- (7) Existuje jiné opatření, kterým lze dosáhnout sledovaného cíle a které nemá za následek oddělené vzdělávání?

POZOR! Může se jednat o nepřímou diskriminaci a obec má povinnost situaci napravit.

### F.3.2 Samovolný vznik romské školy

Romská škola může vzniknout i samovolně, bez zásahu obce. Může jít o důsledek segregace v bydlení<sup>113</sup>, odchodu neromských žáků na jiné školy (fenomén white flight) nebo skrytým tlakem ostatních neromských škol na romské zájemce, aby šli do „své“ školy.

Antidiskriminační zákon se kromě zákazu diskriminace věnuje i **zajišťování rovného zacházení**. Tím se myslí přijetí jakýchkoli opatření, která účinně chrání před diskriminací.<sup>114</sup> Jde o tzv. právo na rovné zacházení „čtvrté generace“, které se od prostého požadavku zdržet se diskriminace liší v tom, že povinná osoba musí aktivně bourat bariéry, které by mohly znevýhodňovat některé skupiny osob.<sup>115</sup>

Výslovnou povinnost zajišťovat toto rovné zacházení mají dle antidiskriminačního zákona pouze zaměstnavatelé, nikoli školy či obce.<sup>116</sup> To znamená, že školy a obce mají sice povinnost zdržet se vlastního diskriminačního jednání, ale už nemusejí aktivně vyhledávat nerovnosti mezi romskými a neromskými žáky a předcházet jim. Takovou povinnost má v případech segregace ve vzdělávání pouze stát v návaznosti na Evropskou úmluvu a Mezinárodní úmluvu o odstranění všech forem rasové diskriminace. ESLP v řeckých případech opakovaně judikoval, že stát nese odpovědnost i za neřešené oddělené vzdělávání romských a neromských dětí, které vzniklo bez diskriminačního úmyslu.<sup>117</sup>

113 Zejména v případě nájmu bydlení na komerčním trhu Romové čelí opakovaně předsudkům. Blíže viz Romea.cz, CERGE-EI: Na trhu práce i na trhu s bydlením je silný výskyt diskriminace vůči uchazečům z menšin [online]. Praha: ROMEA, 3. listopadu 2014 [cit. 2018-10-29], dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/ceerge-ei-na-trhu-prace-i-na-trhu-s-bydlenim-je-silny-vyskyt-diskriminace-vuci-uchazecum-z-mensin>. Z činnosti veřejného ochránce práv například zpráva ze dne 10. září 2014, sp. zn. 112/2012/DIS, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/2000>, zpráva ze dne 19. dubna 2016, sp. zn. 6780/2014/VOP, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/3922>.

114 Ustanovení § 5 odst. 2 antidiskriminačního zákona: „Zajišťování rovného zacházení se rozumí přijetí opatření, která jsou podmínkou účinné ochrany před diskriminací a která je možno s ohledem na dobré mravy požadovat vzhledem k okolnostem a osobním poměrům toho, kdo má povinnost rovné zacházení zajišťovat; za zajišťování rovného zacházení se považuje také zajišťování rovných příležitostí.“

115 KVASNICOVÁ, Jana, ŠAMÁNEK, Jiří a kol. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-879-6, s. 202 a násl.

116 Ustanovení § 5 odst. 3 antidiskriminačního zákona: „Zaměstnavatelé jsou povinni ve věcech práva na zaměstnání a přístupu k zaměstnání, přístupu k povolání, podnikání a jiné samostatné výdělečné činnosti, pracovní a jiné závislé činnosti, včetně odměňování, zajišťovat rovné zacházení podle odstavce 2.“

117 SCHABAS, William. *The European convention on human rights: a commentary*. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-959406-1, s. 1004–1005: „In Greece, the educational authorities attempted to address a situation that had developed whereby in practice certain schools were only attended by Roma children. Their efforts met with opposition from the parents of non-Roma children. According to the Court, despite the absence of any discriminatory intent on the part of the State, a situation that had been allowed to exist whereby Roma children went





Co když ale obec bude sama z vlastní vůle, ať už kvůli negativním důsledkům segregace nebo z ekonomických důvodů, chtít nastavit vzdělávání tak, aby k oddělenému vzdělávání romských a neromských žáků nedocházelo? Má vůbec obec možnost za tímto účelem a v dobré víře zohlednit etnicitu žáků a třeba ji i regulovat? Není to diskriminace?

V takovém případě se o diskriminaci nejedná. Podle antidiskriminačního zákona totiž nelze za diskriminaci považovat takové opatření, které má předcházet nebo vyrovnávat nevýhody, jež plynou z etnicity žáka, a které žákovi zajišťuje rovné zacházení a rovné příležitosti.<sup>118</sup> Jde o tzv. **pozitivní opatření**, které má původ v rasové směrnicí Evropské unie.<sup>119</sup>

Pozitivní opatření se využívá v případech systémové diskriminace. Ta totiž většinou nemá původ v prostém jednání odpovědné osoby, ale v nastavení systému. V takových případech bývá pasivní zákaz diskriminace nedostatečný, a je potřeba aktivně přijímat taková opatření, která strukturální znevýhodnění vyrovná.<sup>120</sup> A to je často případ i segregace ve vzdělávání, na kterou narážíme v českém školství.

V této souvislosti lze vzpomenout na případ jedné základní školy, jímž se veřejná ochránkyně práv zabývala v minulosti.<sup>121</sup> Ředitel školy před zápisem k povinné školní docházce veřejně prohlásil, že ideální počet romských dětí na třídu je čtyři až pět. A následně použil na etnicitě zdánlivě neutrální kritérium pro přijetí žáků do první třídy – výsledek v testu školní zralosti. Toto kritérium mělo za následek odmítnutí několika spádových romských žáků. Motivací k tomuto kroku byla obava z odchodu neromských dětí ze školy. Přestože se ředitel školy možná v dobrém úmyslu snažil regulovat počet romských žáků tak, aby nedošlo k fenoménu white flight a vzniku převážně romské školy, konstatovala ochránkyně diskriminaci. K podobnému závěru dospěl i soud.<sup>122</sup> Ředitel či ředitelka školy totiž nemohou na vlastní pěst předcházet vzniku segregace tak, že konkrétním žákům neumožní plnit povinnou školní docházku. Takový postup se neshoduje se smyslem pozitivního opatření.

---

to schools where they were the only pupils where effective anti-segregationist measures were not being imposed, such as distributing the Roma children in mixed classes in other schools or a realignment of school districts, could not be objectively justified by a legitimate purpose.”

118 Ustanovení § 7 odst. 2 antidiskriminačního zákona: „Za diskriminaci se nepovažují opatření, jejichž cílem je předejít nebo vyrovnat nevýhody vyplývající z příslušnosti osoby ke skupině osob vymezené některým z důvodů uvedených v § 2 odst. 3 a zajistit jí rovné zacházení a rovné příležitosti.“

119 Bod 17 preambule rasové směrnice: „Zákazem diskriminace by nemělo být dotčeno zachování nebo přijetí opatření určených k předcházení nebo k vyrovnání znevýhodnění skupiny osob určité rasy nebo etnického původu a tato opatření mohou umožňovat existenci organizací osob určité rasy nebo etnického původu, je-li jejich hlavním cílem podpora zvláštních potřeb těchto osob.“

Ustanovení čl. 5 rasové směrnice: „Pro zajištění plné rovnosti v praxi nebrání zásada rovného zacházení žádnému členskému státu zachovávat nebo přijímat zvláštní opatření pro předcházení nevýhodám souvisejícím s rasou nebo etnickým původem a pro jejich vyrovnání.“

120 KVASNICOVÁ, Jana, ŠAMÁNEK, Jiří a kol. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-879-6, s. 247 a násl.

121 Zpráva ze dne 16. dubna 2015, sp. zn. 5202/2014/VOP, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/2812>.

122 Rozsudek Okresního soudu v Ostravě ze dne 1. března 2017, sp. zn. 26 C 42/2016, dostupné z: [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/DISKRIMINACE/aktuality/Rozsudek-OS-Ostrava.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/aktuality/Rozsudek-OS-Ostrava.pdf).



Jiná situace by byla, pokud by šlo o koordinovaný postup obce jako zřizovatele a všech dotčených škol s cílem předejít negativním důsledkům segregace. Pokud je takový systém dobře nastavený (aktivní zapojení obce jako zřizovatele, vhodně nastavené školské obvody, dobrá komunikace mezi řediteli a ředitelkami škol, s pedagogy škol a rodiči žáků), pak nehrozí, že romští rodiče budou neúspěšně obcházet jeden zápis za druhým a marně hledat školu, která by se ujala jejich dítěte. Je zjevné, že cílem takového systému je v duchu pozitivního opatření zajistit rovné zacházení a rovné příležitosti všem účastníkům vzdělávání.

Samovolný vznik segregované školy řešily maďarské a slovenské soudy. Jejich odlišná rozhodnutí ilustrují, jak je právní hodnocení takové situace složité.

**Maďarsko: Kaposvár (2017)**<sup>123</sup> – Jednu školu v maďarském městě Kaposvár navštěvovali převážně romští žáci. A to z toho důvodu, že školský obvod této školy pokrýval oblasti, kde žili hlavně Romové. Maďarská organizace na ochranu práv dětí proto podala žalobu ve veřejném zájmu vůči kraji, městu (které školu řídilo do roku 2012), celostátnímu úřadu pro chod škol (který převzal řízení školy po roce 2012) a maďarskému ministerstvu pro lidské zdroje.

Odvolací soud v Pécsi se opřel o výslovný zákaz segregace v maďarském antidiskriminačním zákoně a konstatoval, že obec měla povinnost zastavit segregaci i přesto, že její příčinou nebyl zlý úmysl, ale vznikla samovolně. Ačkoliv rodiče mají právo zvolit školu pro své dítě, toto právo má být limitováno ochranou základních práv a nejlepším zájmem dítěte. V tomto případě navíc rodiče neměli dostatek informací pro to, aby mohli zodpovědně rozhodnout, ve které škole se jejich dítě bude vzdělávat.

Soud případ uzavřel tak, že kraj, úřad pro chod škol a ministerstvo lidských zdrojů porušilo princip rovného zacházení, protože ve škole udržovalo nezákonnou segregaci romských žáků. Rovněž zakázal od nového školního roku do školy přijímat žáky první třídy a uložil kraji povinnost změnit školské obvody. Úřad pro chod škol a obec pak měli za účasti odborníků povinnost vytvořit desegregační plán a zveřejnit ho na webu. Rozsudek odvolacího soudu následně potvrdil i maďarský Ústavní soud.<sup>124</sup>

Toto rozhodnutí maďarských soudů není ojedinělé. Další případy nezákonné segregace, kterými se zabývaly soudy, byly například ve městech Miskolc, Hajdúhadház, Győr nebo Jászladány.<sup>125</sup>

**Slovensko: Stará Ľubovňa (2016)**<sup>126</sup> – V tomto případě šlo o školu v městě Stará Ľubovňa, kterou navštěvovali pouze romští žáci. A to i přesto, že v jejím okolí v jedné části žili Romové a ve druhé neromské rodiny. Ty svoje děti totiž posílaly do vzdálenějších škol ve městě.

---

123 Rozsudek odvolacího soudu v Pécsi ze dne 13. října 2016, sp. zn. Pf.III.20.004/2016/4.

124 Balázs Pivarnyik. Curia upholds ruling on abolishing school segregation in Kaposvár [online]. The Budapest Beacon, 5. října 2017 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <https://budapestbeacon.com/curia-upholds-ruling-abolishing-school-segregation-kaposvar/>.

125 Manuál boje proti segregaci romských dětí v pozn. pod čarou č. 82, s. 51 a násl.

126 Rozsudek Okresního soudu Bratislava III ze dne 6. října 2016, sp. zn. 11C/351/2015, dostupné z: <https://www.poradna-prava.sk/site/assets/files/1274/sl-20161006-osbajii-rozsudok-anonymizovany.pdf>.



Lidskoprávní organizace proto podala žalobu ve veřejném zájmu vůči městu a slovenskému ministerstvu školství.

Okresní soud Bratislava III se neztotožnil s názorem žalobkyně, že vzdělávání dětí v etnicky homogenní škole bez dalšího porušuje zásadu rovného zacházení. Školské obvody jsou navrhované tak, aby to romští i neromští žáci měli podle svého bydliště co nejbližší do své spádové školy. Soud proto žalobu zamítl. Rozsudek však není pravomocný. Bylo podáno odvolání, o kterém odvolací soud prozatím nerozhodl.

Návod pro obce:

- (1) Koncentrují se romské a neromské děti v oddělených školách?
- (2) Vznikla tato situace samovolně bez zásahu obce?

POZOR! Taková situace může být protiprávní a nese za ni odpovědnost stát. Vzhledem k negativním důsledkům segregace je nezbytné, aby obce situaci neprodleně řešily. Inspiraci najdou v části I.

#### F.4 Právní důsledky segregace ve vzdělání

S ohledem na mezinárodní závazky České republiky je to stát, kdo nese primární odpovědnost za existenci segregovaných škol, které vznikly samovolně. Pokud segregovaná škola vznikla v důsledku přímo nebo nepřímo diskriminačního jednání (včetně opomenutí) obce, pak za její existenci nese odpovědnost ona. Za segregované třídy nese odpovědnost diskriminující ředitel či ředitelka školy.

Oddělené vzdělávání žáků ve třídách může prověřovat **Česká školní inspekce** (dále též „ČŠI“), a to zejména z pohledu zásady rovného přístupu ke vzdělávání, dalších ustanovení školského zákona, antidiskriminačního zákona a vyhlášek týkajících se vzdělávání. Pokud ČŠI při inspekční činnosti zjistí nedostatky, stanoví lhůtu pro přijetí opatření k jejich odstranění.<sup>127</sup> Jestliže ředitel či ředitelka školy nedostatky ve lhůtě neodstraní, dopustí se přestupku, za který jim může ČŠI uložit pokutu až do výše 50 000 Kč.<sup>128</sup> V případě inspekční činnosti na základě stížnosti, ČŠI předává výsledek zřizovateli k dalšímu řízení<sup>129</sup>

127 Ustanovení § 175 odst. 1 školského zákona: „Osoby, u nichž byla provedena inspekční činnost, jsou povinny přijmout opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti bez zbytečného odkladu, nejpozději ve lhůtě stanovené Českou školní inspekcí. Na základě výsledků inspekční činnosti přijímá zřizovatel bez zbytečného odkladu opatření ve školách a školských zařízeních, které zřizuje.“

128 Ustanovení § 182a odst. 1 písm. c) školského zákona: „Fyzická osoba se dopustí přestupku tím, že ... jako osoba odpovědná za přijetí nebo splnění opatření k odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti podle § 174 odst. 2 písm. b), c) a d) ve lhůtě stanovené Českou školní inspekcí tato opatření nepřijme nebo je nesplní.“

Ustanovení § 182a odst. 2 školského zákona: „Za přestupek podle odstavce 1 písm. a) lze uložit pokutu až do 5 000 Kč. Za přestupek podle odstavce 1 písm. b) lze uložit pokutu až do 500 000 Kč. Za přestupek podle odstavce 1 písm. c) lze uložit pokutu až do 50 000 Kč.“

129 Ustanovení § 174 odst. 6 školského zákona: „Inspekční činnost se dále provádí na základě podnětů, stížností a petic, které svým obsahem spadají do působnosti České školní inspekce podle odstavce 2 písm. b) a ž). V případě inspekční činnosti konané na základě stížnosti prošetřuje Česká školní inspekce jednotlivá tvrzení uvedená ve stížnosti



a odpovědnost za přešůpek v takovém pŕípadeš nevniká.<sup>130</sup> V nškerých pŕípadech mŕže ČŠI navrhnout vŕmaz ššoly ze ššolského rejstŕíku<sup>131</sup> nebo odvolání ředitelš či ředitelky ššoly<sup>132</sup>.

Činnost obcí v samostatné působnosti, kam spadá i nastavení ššolských obvodŕ, dozoruje **Ministerstvo vnitra**. To, pokud zjistí nesoulad obecnš závazné vyhlášky se zákonem, vyzve obec ke zjednání nápravy do 60 dnŕ, jinak rozhodne o pozastavení úšinnosti vyhlášky a uloží opštovnou lhŕtu ke zjednání nápravy.<sup>133</sup> Pokud obec ani tehdy nezjedná nápravu, podá ministerstvo návrh Ústavnímu soudu na zrušení obecnš závazné vyhlášky.<sup>134</sup> Ministerstvo vnitra zároveň metodicky vede obce k tomu, aby pŕi nastavování ššolských obvodŕ dbaly na to, aby nevnikaly segregované ššoly.<sup>135</sup>

Česká školní inspekce i Ministerstvo vnitra se snaží o nápravu nezákonného stavu. Smyslem jejich činnosti není obrana individuálních práv konkrétního člověka. K tomu slouží soudy, u kterých se lze bránit **antidiskriminační žalobou**. Tou se mŕže žalobce domáhat upuštšní

---

a vŕsle dekš etŕení pŕedává zŕizovateli k dalšímu řízení. Zŕizovatel informuje Českou školní inspekci o vŕřízení s tŕžnosti a o pŕípadných opatŕeních pŕijatých k nápravš.

130 Vzhledem k tomu, že oddělené vzdělávání žáškŕ podle etnicity je natolik závažné, že pŕípadná nečinnost zŕizovatele by mohla vážně poššodit právem chránšný zájem, je pravdšpodobné, že ČŠI v takových pŕípadech namísto ššetŕení sŕížnosti zvolí inspekční činnost, pŕi které mŕže vzniknout odpovědnost za přešůpek. Blíže viz zpráva ze dne 13. července 2017, sp. zn. 4043/2016/VOP, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/5410>.

131 Ustanovení § 175 odst. 2 ššolského zákona: „V pŕípadeš zjištšní nečinnosti ššoly nebo ššolského zaŕízení nebo zjištšní závažných nedostatkŕ v činnosti ššoly nebo ššolského zaŕízení mŕže ústřední školní inspektor pŕedložit orgánu, který vede ššolský rejstŕík, návrh na vŕmaz ššoly, ššolského zaŕízení nebo oboru vzdělání ze ššolského rejstŕíku.“

132 Ustanovení § 174 odst. 14 ššolského zákona: „Česká školní inspekce podává návrh na odvolání ředitelš ššoly nebo ššolského zaŕízení zŕizovatelš státš, krajem, obcí nebo svazkem obcí v pŕípadeš zjištšní závažných nedostatkŕ v činnosti ššoly nebo ššolského zaŕízení.“

133 Ustanovení § 123 odst. 1 zákona o obcích: „Odporuje-li obecnš závazná vyhláška obce zákonu, vyzve Ministerstvo vnitra obec ke zjednání nápravy. Ne zjedná-li obec nápravu do 60 dnŕ od doručení vŕzvy, rozhodne Ministerstvo vnitra o pozastavení úšinnosti této obecnš závazné vyhlášky. Úšinnost obecnš závazné vyhlášky obce je pozastavena dnem doručení rozhodnutí Ministerstva vnitra obci. Ministerstvo vnitra v rozhodnutí současnš stanoví obci pŕimšřenou lhŕtu ke zjednání nápravy. Zjedná-li zastupitelstvo obce nápravu ve stanovenš lhŕtš, Ministerstvo vnitra svš rozhodnutí o pozastavení úšinnosti obecnš závazné vyhlášky obce zruší neprodlenš poté, co obdrží sdšlení obce o zjednání nápravy, jehož pŕílohou je i obecnš závazná vyhláška obce, kterou byla zjednána náprava.“

134 Ustanovení § 123 odst. 3 zákona o obcích: „Ne zjedná-li zastupitelstvo obce nápravu ve stanovenš lhŕtš a není-li proti rozhodnutí Ministerstva vnitra podle odstavce 1 a 2 podán rozklad, podá Ministerstvo vnitra do 30 dnŕ od uplynutí lhŕty pro podání rozkladu Ústavnímu soudu návrh na zrušení obecnš závazné vyhlášky obce. Je-li proti rozhodnutí Ministerstva vnitra podle odstavce 1 a 2 podán rozklad, podá Ministerstvo vnitra takový návrh Ústavnímu soudu do 30 dnŕ ode dne právní moci rozhodnutí o rozkladu, kterým byl rozklad zamítnut. Jestliže Ústavní soud tento návrh odmítne, zamítne nebo řízení zastaví, rozhodnutí Ministerstva vnitra o pozastavení úšinnosti obecnš závazné vyhlášky obce pozbŕvá platnosti dnem, kdy rozhodnutí Ústavního soudu nabude právní moci.“

135 Ministerstvo vnitra ČŘ. Metodické doporučení k činnosti územních samosprávných celkŕ č. 6 – Tvorba obecnš závazných vyhlášek, Stanovení ššolských obvodŕ spádových mateŕských a základních škol [dokument pdf]. Praha: Ministerstvo vnitra ČŘ, 2017 [cit. 2018-10-30]. ISBN 978-80-87544-55-6, s. 13–14 a 30. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/metodicke-materialy-k-zakonnym-zmocnenim.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>.



od diskriminace, odstranění následků diskriminačního zásahu a přiměřeného zadostiučinění formou omluvy a náhrady nemajetkové újmy v penězích.<sup>136</sup>

Antidiskriminační žalobu lze podat nejen v případech přímé a nepřímé diskriminace, ale i v případech ostatních forem diskriminace. V kontextu segregace ve vzdělávání to může být především obtěžování (například ponižující výroky ředitele nebo ředitelky školy vůči Romům během zápisu do první třídy) a pronásledování (například neprodloužení nájemní smlouvy k obecnímu bytu kvůli tomu, že nájemník podal podnět Ministerstvu vnitra na segregáční nastavení školských obvodů).

V diskriminačních soudních sporech dochází ke **sdílení důkazního břemene**.<sup>137</sup> Žalobce musí tvrdit a prokázat, že s ním bylo zacházeno neobvyklým způsobem a zároveň tvrdit (nikoli již prokázat), že důvodem byl některý z chráněných znaků jako například etnicita. Následně žalovaná strana musí tvrdit a prokázat legitimní důvody méně příznivého zacházení.<sup>138</sup> Smyslem sdíleného důkazního břemene je zajištění férového přístupu k soudní ochraně. V dnešní době je totiž jen zřídka jasný úmysl diskriminující osoby (pokud například nepůjde o flagrantní případ písemného pokynu ředitele či ředitelky školy „Romové budou chodit do 1.B“). Žalobce většinou nemůže prokázat motivaci žalovaného, protože tu často zná pouze žalovaný. Naopak pro žalovaného je jednodušší prokázat svůj legitimní důvod, proč s žalobcem zacházel zrovna tak, jak zacházel (rozdělení dětí do tříd podle příjmení, na základě losu, školské obvody kopírují městské obvody apod.).<sup>139</sup>

V některých případech, zejména v těch, kde nepomohou mírnější prostředky zjednání nápravy, může vzniknout i trestněprávní odpovědnost. Za trestný čin apartheidu a diskriminace skupiny lidí hrozí trest odnětí svobody na pět až dvanáct let.<sup>140</sup> Smyslem tohoto ustanovení je ochrana skupin obyvatel před politikou diskriminace členů jedné

---

136 Ustanovení § 10 odst. 1 anti diskriminačního zákona: „Dojde-li k porušení práv a povinností vyplývajících z práva na rovné zacházení nebo k diskriminaci, má ten, kdo byl tímto jednáním dotčen, právo se u soudu zejména domáhat, aby bylo upuštěno od diskriminace, aby byly odstraněny následky diskriminačního zásahu a aby mu bylo dáno přiměřené zadostiučinění.“

Ustanovení § 10 odst. 2 anti diskriminačního zákona: „Pokud by se nejevilo postačujícím zjednání nápravy podle odstavce 1, zejména proto, že byla v důsledku diskriminace ve značné míře snížena dobrá pověst nebo důstojnost osoby nebo její vážnost ve společnosti, má též právo na náhradu nemajetkové újmy v penězích.“ Kritika subsidiarity materiální satisfakce viz ŠAMÁNEK, Jiří, Eva NEHUDKOVÁ, Petr POLÁK, Marína URBÁNIKOVÁ a Lucie OBROVSKÁ. *Antidiskriminační právo v judikatuře a praxi*. Praha: C. H. Beck, 2017. ISBN 978-80-7400-658-6, s. 82.

137 Ustanovení § 133a občanského soudního řádu: „Pokud žalobce uvede před soudem skutečnosti, ze kterých lze dovodit, že ze strany žalovaného došlo k přímé nebo nepřímé diskriminaci ... b) na základě rasového nebo etnického původu ... v přístupu ke vzdělání ... je žalovaný povinen dokázat, že nedošlo k porušení zásady rovného zacházení.“

138 Tento závěr přijal Ústavní soud v nálezu ze dne 26. dubna 2006, sp. zn. Pl. ÚS 37/04, a znovu potvrdil v usnesení ze dne 7. května 2013, sp. zn. II. ÚS 4854/12, a nálezu ze dne 8. října 2015, sp. zn. III. ÚS 880/15.

139 BOBEK, Michal, Pavla BOUČKOVÁ a Zdeněk KÜHN. *Rovnost a diskriminace*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-584-1, s. 62.

140 Ustanovení § 402 odst. 1 trestního zákoníku: „Kdo uplatňuje apartheid nebo rasovou, etnickou, národnostní, náboženskou nebo třídní segregaci nebo jinou podobnou diskriminaci skupiny lidí, bude potrestán odnětím svobody na pět až dvanáct let.“



rasové skupiny jinou rasovou skupinou a upírání jejich základních lidských práv. Typickým projevem může být právě segregace neboli vynucované oddělení od ostatních skupin.<sup>141</sup>

---

141 DRAŠTÍK, Antonín a Robert FREMR et al. *Trestní zákoník: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-790-4, komentář k § 402 trestního zákoníku.



## G. Přehled desegregačních opatření

Na jaře 2017 se veřejná ochránkyně práv jako každý rok setkala se zástupci a zástupkyněmi nevládních organizací. Tentokrát se diskutovalo o prostorové segregaci ve vzdělávání. Cílem setkání bylo získat informace z terénu, sdílet příklady dobré praxe a vyslechnout si, s jakými překážkami se nevládní organizace nejčastěji setkávají. Zároveň zaznělo přání, aby vznikl přehled účinných desegregačních opatření. Seznámili jsme se proto s českou i zahraniční literaturou a identifikovali jsme deset nejčastějších desegregačních opatření:

- (1) předškolní vzdělávání,
- (2) nastavení školských obvodů,
- (3) bussing,
- (4) školní vzdělávací programy,
- (5) příprava učitelů a inovace výuky,
- (6) asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti a mediátoři,
- (7) práce s rodinami,
- (8) doučování a mentoring,
- (9) prevence šikany,
- (10) pomoc s finančními náklady.

Pro úspěšnou desegregaci však **nelze k jednotlivým opatřením přistupovat odděleně**. Pouze jejich kombinace má potenciál změnit stávající nevyhovující stav a zároveň zabránit jevu známému jako resegregace, tedy opětovnému vzniku prostorově oddělených a etnicky homogenních škol či tříd. Nezbytná je **spolupráce všech významných aktérů** – MŠMT, ČŠI, kraje, zřizovatele škol, kterým je nejčastěji obec, vedení škol, pedagogů, žáků a jejich rodičů a nevládních organizací. Klíčové je zapojení i subjektů, které se na první pohled nezabývají vzděláváním, ale které hrají důležitou úlohu v celkovém kontextu – odbor sociální péče městského úřadu, orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále též „OSPOD“), sociální pracovníci a městská policie.

Je vhodné, aby série desegregačních kroků a spolupráce všech významných aktérů byla zanesena v desegregačním plánu (blíže viz část I). Dále platí, že proces resegregace může trvat i několik let. V takovém případě je nezbytné, aby se během tohoto přechodného období postupně zvyšovala kvalita škol, které mají větší podíl romských žáků.<sup>142</sup>

Každému opatření se podrobně věnujeme níže. Popisujeme možnosti, jak dané opatření uplatnit v praxi a upozorňujeme na jeho výhody a nevýhody. V poznámkách pod čarou uvádíme zdroje, ve kterých lze najít více praktických informací. Každé opatření ilustrujeme konkrétními příklady dobré praxe jak z České republiky, tak ze zahraničí. V této souvislosti je potřeba zdůraznit, že zahraniční příklady dobré praxe nemusejí bez dalšího úspěšně fungovat i v českém prostředí. Situace se totiž může lišit podle demografické skladby

142 UNICEF. The Right of Roma Children to Education: Position Paper [dokument pdf]. Ženeva: UNICEF, 2011[ cit. 2018-04-15], s. 51. Dostupné z: [https://www.unicef.org/eca/ru/Roma\\_Position\\_Paper\\_-\\_June12.pdf](https://www.unicef.org/eca/ru/Roma_Position_Paper_-_June12.pdf).



obyvatel daného regionu, specifik národního vzdělávacího systému, právní úpravy v dané zemi a míry sociálního vyloučení a předsudků mezi Romy a lidmi z majority.

### G.1 Předškolní vzdělávání

Klíčem k úspěchu společného vzdělávání na základních školách je kvalitní a nesegregované předškolní vzdělávání. Segregace na základních školách totiž často vzniká z nedůvěry a obav rodičů o kvalitní a bezpečné vzdělávání ve smíšených třídách. Pokud však děti budou mít možnost se potkat již v předškolním vzdělávání, zvyknout si na sebe a utvořit přátelské vztahy, pak se obavy rodičů sníží.

Další faktor, který přispívá k etnické segregaci, je vnímání romských dětí jako pomalejších, nebo dětí, jejichž vzdělávání je obtížnější. Stává se, že do základní školy přicházejí děti z málo podnětného sociálního prostředí, které jsou na školu méně připravené než jejich spolužáci. Ředitelé škol a učitelé pak mohou mít obavy z toho, jak výuku dětí zvládnou. Mohou mít tendenci rodičům doporučit jinou školu (romskou), „kde jim bude lépe“ a děti se tam učí pomalejším tempem. Předškolní vzdělávání může úspěšně tento dojem napravit. Mateřská škola je totiž od toho, aby děti připravila na povinnou školní docházku a vyrovnala nerovnoměrnosti v jejich vývoji.<sup>143</sup>

Základním předpokladem těchto pozitivních dopadů je to, aby děti navštěvovaly nesegregované mateřské školy a třídy. Pětileté děti mají ze zákona povinnost docházet do mateřské školy. Zdá se však, že pouhý rok na přípravu na nástup do základní školy nemusí stačit. Je proto vhodné, aby do mateřské školy docházely i mladší romské děti. Obec, která je často zřizovatelem jak základní školy, tak mateřské školy, by měla zajistit dostatečnou kapacitu v mateřské škole, snížit bariéry pro předškolní vzdělávání (např. finanční náklady) a aktivně oslovovat romské rodiny s nabídkou předškolního vzdělávání.

Děti s odkladem začátku povinné školní docházky mohou namísto mateřské školy docházet do přípravné třídy. Předpokladem je žádost rodičů a doporučení školského poradenského zařízení.<sup>144</sup> Existují ale obavy z toho, že docházka do přípravné třídy může podpořit oddělené vzdělávání romských a neromských dětí. Přípravné třídy se totiž zřizují i u speciálních škol, bývalých praktických škol pro žáky s mentálním postižením, nebo u škol s převahou romských žáků. Žáci, kteří do takové školy docházejí do přípravné třídy, budou pravděpodobně ve stejné škole pokračovat i v plnění povinné školní docházky. Proto je

---

143 Ustanovení § 33 školského zákona: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje s speciálně pedagogickou péčí dětem se s speciálními vzdělávacími potřebami.“

144 Ustanovení § 47 školského zákona: „(1) Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky ... (2) O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce...“





žádoucí, aby i děti s odkladem docházely nadále spíše do běžné mateřské školy než do přípravné třídy. V takovém případě je nutné pracovat na tom, aby se zkušenosti s kvalitní výukou žáků v přípravných třídách dostaly do mateřských škol. Dále lze apelovat na to, aby se přípravné třídy zřizovaly pouze u škol, které nemají nepřiměřeně velký podíl romských žáků.

#### **Step by Step metoda ve slovenské mateřské škole a domácí vzdělávání<sup>145</sup>**

Ve slovenské Jarovnici měli romští rodiče obavy posílat své děti do kvalitních neromských základních škol. Nevládní organizace Škola dokořán se proto v letech 2003 až 2005 zaměřila na poskytování kvalitního předškolního vzdělávání a na změnu postojů rodičů. Do projektu se zapojila obecní mateřská škola, která ve všech třech třídách začala používat metodu Step by Step<sup>146</sup>, která klade důraz na individuální přístup k dítěti a partnerství rodiny, školy a širší společnosti. Jednu z těchto tříd sice navštěvovali pouze romští žáci, školka ale každý den organizovala společné aktivity romských a neromských dětí. Další důležitou součástí projektu bylo i domácí vzdělávání. V místním komunitním centru se jednou týdně scházely romské matky předškolních dětí a připravovaly si téma, které měly ten týden naučit své děti. Samotná domácí výuka pak probíhala doma vždy u jedné ze zapojených romských rodin. Do obecní školky díky projektu chodilo 37 romských dětí a do domácího vzdělávání se zapojilo 42 dětí a přes třicet matek. Rodiče zapojených dětí měli pozitivnější postoje ke vzdělávání, zlepšila se citlivost pedagogů obecní školky při práci s etnicky rozmanitými dětskými kolektivy, zapojené děti docházely do školky pravidelněji. Děti se zlepšily ve všech kompetencích důležitých pro vstup do běžné základní školy – slovenský jazyk, matematické dovednosti, hygiena a sociální dovednosti.

#### **Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání ve městě Brně<sup>147</sup>**

Jde o projekt, který funguje od ledna 2017 do prosince 2019 a má za cíl zvýšit inkluzivitu mateřských škol ve městě Brně. Zapojilo se do něj 137 brněnských mateřských škol a také organizace, které realizují neformální předškolní vzdělávání v tzv. předškolních klubech pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (nevládní organizace IQ Roma Servis, Petrov, Teen Challenge International a příspěvková organizace DROM, romské středisko). Partnerské organizace kromě předškolního vzdělávání dětí pořádají i vzdělávání pro rodiče se zaměřením na rozvoj rodičovských kompetencí a podporují domácí aktivity rodičů s dětmi. Z projektu se financuje i pozice školních asistentů ve všech školkách, kteří podporují pedagogy v práci s dětmi. Pedagogové mateřských škol zároveň absolvují školení zaměřené na metody podporující inkluzivní vzdělávání. Projekt umožňuje interdisciplinární spolupráci

145 UNICEF. Towards Roma Inclusion: A Review of Roma Education Initiatives in Central and South-Eastern Europe [dokument pdf]. Ženeva: UNICEF, 2010 [cit. 2018-04-27], s. 39 a násl. Dostupné z: <http://www.reyn.eu/wp-content/uploads/2017/11/ROMA-EDUCATION-IN-CEE.pdf>.

146 International Step by Step Association. Home ISSA | ISSA [online]. Leiden [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <https://www.issa.nl/>; Step by Step Česká republika. O čem je program Za čít spolu? [online]. Praha [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/index602b.html?t=1&c=82>.

147 Statutární město Brno. Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání ve městě Brně [online]. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <https://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-skolstvi-a-prorodiinne-politiky/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/projekty/rovny-pristup-k-pre-dskolnimu-vzdelavani-ve-meste-brne/>.



mezi mateřskými školami, zástupci sociálních a zdravotních služeb, OSPOD a nevládních organizací.

Je potřeba však mít na paměti, že činnost předškolních klubů by neměla nahrazovat vzdělávání v běžných mateřských školách. Vzniká totiž zvýšené riziko, že se romské děti budou koncentrovat v předškolních klubech, a budou tak ochuzené o vzdělávání ve smíšeném kolektivu. Projekt si proto také klade za cíl podpořit romské děti, které se díky podpoře začnou vzdělávat ve třídách a školách hlavního vzdělávacího proudu.<sup>148</sup>

#### **Pilotní projekty Nadace OSF v mateřských školách v Ostravě<sup>149</sup>**

Tyto projekty realizované ve dvou běžných mateřských školách v Ostravě se zaměřovaly na zvýšení a udržení předškolní docházky romských dětí především ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jako klíčový faktor pro úspěšné dosažení tohoto cíle se ukázalo zaměstnání romské asistentky. To významně napomohlo k vybudování vzájemné důvěry mezi romskými rodiči a mateřskou školou. Romská asistentka byla součástí kolektivu zaměstnanců školky, vykonávala terénní práci v rodinách, věnovala se nadstavbovým aktivitám pro rodiče a děti (dětské kluby, společné aktivity) a školila ostatní zaměstnance školky, jak pracovat s dětmi z minority. Díky tomu se podařilo ve školkách nastolit takové prostředí, ve kterém se děti i rodiče cítí vítáni a daří se zde vzájemná spolupráce mezi školou a rodiči.

## **G.2 Nastavení školských obvodů**

Míra segregace ve vzdělávání se dá také ovlivnit nastavením školských obvodů. Obce stanovují školské obvody pro své školy obecně závaznou vyhláškou,<sup>150</sup> a mají tak velkou míru uvážení, jak obvody nastaví. Ministerstvo vnitra metodicky vede obce k tomu, aby nastavením školských obvodů nevznikaly segregované školy.<sup>151</sup> Nastavením školských obvodů však v zásadě nelze ovlivnit míru segregace na školách zřizovaných jinými zřizovateli než obcemi, tedy na školách zřizovaných kraji, církvemi nebo soukromými subjekty.

Zároveň platí, že dítě nemá povinnost navštěvovat svou spádovou školu. Školské obvody se promítají pouze do povinnosti škol přijmout přednostně spádové děti. Rodiče mohou pro své dítě vybrat jakoukoli jinou základní školu.<sup>152</sup> Někteří neromští rodiče proto mohou

148 IQ Roma Servis. Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání ve městě Brně [online]. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <http://www.iqrs.cz/cs/projekty/rovny-pristup-k-predskolnimu-vzdelavani-ve-meste-brne>.

149 Nada ce Open Society Fund Praha. Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání v Ostravě [dokument pdf]. 2018 [cit. 2018-12-06]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/publikace/rovny-pristup-k-predskolnimu-vzdelavani-v-ostrove/>.

150 Ustanovení § 178 odst. 2 písm. b) školského zákona: „Na území obce, části obce nebo na území více obcí se vymezují školské obvody s pádovými školami takto ... je-li v obci více základních škol zřizovaných obcí, stanoví obec školské obvody obecně závaznou vyhláškou...“

151 Ministerstvo vnitra ČR. Metodické doporučení k činnosti územních samosprávných celků: Stanovení školských obvodů s pádovými mateřských a základních škol [dokument pdf]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2017 [cit. 2018-04-04]. ISBN 978-80-87544-55-6, s. 13–14 a 30. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/metodicke-materialy-k-zakonny-m-zmocnenim.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>.

152 Ustanovení § 36 odst. 5 školského zákona: „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě



aktivně vyhledávat školu, o které se domnívají, že je kvalitní. A to i za předpokladu, že jde o vzdálenější školu, do které budou muset dítě dovážet za zvýšené finanční náklady. Pro některé může být indikátorem kvality i to, že do školy nedocházejí žádné romské děti. Naopak někteří romští rodiče se mohou rozhodovat podle vzdálenosti školy od domova, což způsobí, že děti často docházejí do romské školy v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Pro některé může hrát roli i to, že na romské škole se jejich děti budou cítit lépe.<sup>153</sup>

Možnost rodičů zvolit pro své dítě jinou než spádovou školu, může posilovat sociální segregaci. Děti podobného socioekonomického statusu, kulturního zázemí a etnického původu se koncentrují do oddělených škol, což ohrožuje soudržnost ve společnosti. I tyto negativní projevy svobodné volby školy však lze zmírnit celkovým nastavením vzdělávacího systému. Jednou ze strategií je například zvýšená finanční podpora škol v návaznosti na každého žáka se (sociálním) znevýhodněním. Pokud by školy na takového žáka dostávaly více peněz, měly by i větší zájem na jeho přijetí. Rozdělení žáků mezi jednotlivé školy by pak bylo vyrovnanější.<sup>154</sup>

Je potřeba upozornit, že jednorázové překreslení školských obvodů nemusí být samo o sobě způsobitelným desegregačním opatřením. Je nezbytné, aby se rovněž komplexně pracovalo s romskými a neromskými rodinami a jejich obavami ze společného vzdělávání. Jinak by totiž změna školských obvodů mohla vést pouze k frustraci a dalším obavám rodičů, kteří budou stejně vyhledávat etnicky homogenní školy.

Nastavením školských obvodů se dá segregace jak snížit, tak posílit. Místní politici a političky mohou snadno podlehnout tlaku rodičů, aby se děti vzdělávaly odděleně. Vzniknou tak na první pohled nesmyslné školské obvody, které některé domy, ulice či oblasti přiřazují ke vzdálenější škole. Takové nastavení školských obvodů je podezřelé ze záměrné segregace a Ministerstvo vnitra má povinnost dozorovat, zda je obsah příslušné obecně závazné vyhlášky v souladu se zákonem.

#### **Nové nastavení školských obvodů v Krnově<sup>155</sup>**

V Krnově se v roce 2008 potýkali s nedostatkem žáků a přebytkem míst v základních školách. Proto se město rozhodlo jednu školu zrušit, přenastavit školské obvody a žáky ze zrušené školy přesunout do zbývajících škol. Město se rozhodlo zrušit školu, kterou navštěvovali převážně romští žáci ze sociálně vyloučených lokalit a která měla stigma romské školy. Následně město změnilo školské obvody a školy důsledně lpěly na jejich dodržování při přihlašování dětí k zápisu do první třídy. Transformaci krnovské školské soustavy iniciovali úředníci školského odboru. Změnu školských obvodů navrhla školská komise

---

cizince místo pobytu žáka (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu..."

153 Chce to více snahy v pozn. pod čarou č. 112, s. 29 a násl.

154 OECD. School choice and school vouchers: An OECD perspective [dokument pdf]. Paříž: OECD, 2017 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>.

155 Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu v pozn. pod čarou č. 36.



a zastupitelstvo ji schválilo formou obecně závazné vyhlášky. Podpora zastupitelstva a školské komise byla pro nové nastavení školských obvodů klíčová.

Nicméně nové školské obvody nebyly jediným opatřením, které pomohlo k úspěšné transformaci. Studie, která se zabývala proměnou v Krnově (a v Sokolově), identifikovala tato další desegregační opatření:

- rovnoměrnost zatížení škol a tříd potenciálně „problémovými“ žáky,
- příprava na nové žáky pozitivním postojem a „naladěním“,
- organizace společných seznamovacích aktivit před příchodem nových žáků,
- zaměstnání pedagogů ze zrušené školy na ostatních školách,
- osobní zkušenost realizátorů transformace s mimoškolním sociálním prostředím sociálně znevýhodněných žáků (rodiny, domácnosti),
- efektivní komunikace mezi školami, městskou policií, sociálním odborem a školským odborem ve věci záškoláctví,
- doučování mimo školu v sociálně vyloučené lokalitě dle pokynů pedagogů,
- spolupráce neziskových organizací a spádových škol ohledně doučování a volnočasových aktivit,
- asistenti pedagoga v aktivním kontaktu s rodinami žáků podle potřeby školy,
- aktivní podíl města při vytváření projektů,
- fungování přípravného ročníku,
- zajištění financování obědů pro potřebné žáky.

### G.3 Bussing

Slovo bussing má základ v anglickém označení pro autobus (*bus*). Cílem bussingu je rozvážet děti do škol tak, aby se zabránilo vzniku (nebo trvání) segregovaných škol. Nejdříve se toto opatření uplatnilo při desegregaci v USA, kde je soudy uložily regionálním školským radám po konstatování, že rasová segregace porušuje americkou ústavu.<sup>156</sup> Rozdíl oproti klasické hromadné dopravě je ten, že se jedná o školní autobus určený pouze pro děti, a ne pro veřejnost. Rodiče tak mají jistotu, že po dobu přepravy je tam řidič, který má za děti odpovědnost, a doveze je přímo do školy. Cílem tohoto opatření je překonávat důsledky segregace v bydlení prostřednictvím pomoci žákům při dojíždění do vzdálenějších škol.

---

156 Poprvé se k této povinnosti vyjádřil Nejvyšší soud USA v roce 1971. Šlo o školský systém v oblasti Charlotte-Mecklenburg v Severní Karolíně, který zahrnoval 84 000 studentů a 107 škol. Z toho 21 škol navštěvovali pouze afroameričtí studenti. V té době přibližně 39 % studentů se do škol dopravovalo školním autobusem. Soud ve svém rozhodnutí uvedl, že desegregační opatření se nemohou omezit pouze na školy v větší vzdálenosti. Po místních školních úřadech tak lze požadovat, aby rozvážení studentů a autobusem využily k desegregaci. Rozhodnutí Nejvyššího soudu USA ze dne 20. 4. 1971 ve věci *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Bd. of Educ.*, 402 U.S. 1 (1971). Dostupné z: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/402/1/case.html>.



Rozvážení dětí do škol autobusem má v USA dlouhou tradici. Naproti tomu v České republice se s tímto opatřením často nesetkáváme. Kraje mají povinnost zajistit dopravu do spádové školy, pokud její vzdálenost od místa trvalého pobytu žáka přesáhne 4 km.<sup>157</sup> Tím je však myšlena běžná veřejná doprava, nikoli speciální doprava určená pouze pro žáky škol. Městská hromadná doprava se město od města liší. Konkrétní podmínky jsou stanovené městskými podniky hromadné dopravy. Je vhodné, aby děti a školou povinní žáci měli na dopravu po městě slevu nebo aby nemuseli platit vůbec. Tak lze zajistit, aby i děti z nemajetných rodin mohly dojíždět do vzdálenější nesegregované školy. Zdarma se za určitých podmínek mohou v České republice přepravovat děti a mládež do patnácti let například v Praze, na Slovensku například v Žilině.<sup>158</sup>

Nutno poznamenat, že americkými soudy nařízený bussing jako desegregační opatření byl a je poměrně kontroverzní. Jde o nákladné opatření. A to zejména tehdy, pokud by se měl zavádět v regionu, kde se děti tradičně do škol nerozvážejí. V zahraničí se také diskutuje o tom, že škola v sousedství je nejlepší, jelikož rodiče pak mohou mít větší vliv na vzdělávání svých dětí (je jednodušší školu navštívit a promluvit si s učitelem). Škola v okolí bydliště také může dětem dát pocit identity a hrdosti na místní komunitu.<sup>159</sup>

I přesto však některé příklady ukazují, že bussing může sehrát při desegregaci významnou pozitivní úlohu.

#### **Rozvážení žáků v bulharském Vidinu<sup>160</sup>**

V roce 2000 začala organizace DROM rozvážet některé romské děti z přilehlé sociálně vyloučené lokality do základních škol ve městě Vidinu. Do projektu bylo každoročně zapojeno v průměru 500 dětí. Město nezajišťovalo veřejnou dopravu, a tak organizace k rozvážení dětí využívala dva vlastní autobusy a jeden minibus. Rozvoz využívaly přibližně dvě třetiny zapojených dětí. Doprava se neposkytovala starším žákům (15 let a výše), u kterých se předpokládalo, že mají již motivaci školu navštěvovat i bez zajištění dopravy. Doprava se rovněž neposkytovala žákům „elitní“ školy. Rodiče si děti na této škole vyzvedávali sami, stejně jako rumunští rodiče, a měli tak pocit, že jsou součástí rodičovské komunity. DROM hodnotí bussing pozitivně. Hlavním negativem byla nemožnost zajistit účast romských dětí na mimoškolních aktivitách po vyučování, jelikož autobusy byly již plně vytížené.

157 Ustanovení § 178 odst. 5 školského zákona: „V rámci dopravní obslužnosti území kraje je kraj povinen zajistit dopravu do spádové školy a ze spádové školy, pokud vzdálenost spádové školy od místa trvalého pobytu žáka přesáhne 4 km.“

158 Město Žilina bezplatnou dopravu dříve podmiňovalo bezdlužností dětí vůči městu. Romské děti však často doplácely na své rodiče, kteří za ně neplatili odpady. Tuto podmínku nakonec město zrušilo. V cestování zadarmo v Žilině zrovnoprávnili vš etky děti. [www.pravda.sk](http://www.pravda.sk) [online]. Bratislava: P E R E X, a. s., 19. prosince 2017 [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <https://spravy.pravda.sk/regiony/clanok/451833-v-cestovani-zadarmo-v-ziline-zrovnopravnili-vsetky-deti/>.

159 Manuál boje proti segregaci romských dětí v pozn. pod čarou č. 82, s. 90–92.

160 Bulgarian Helsinki Committee. On the Road to Maturity: Evaluation of the Non-Governmental Desegregation Process In Bulgaria [dokument pdf]. Sofia: Bulgarian Helsinki Committee, březen 2008 [cit. 2018-03-28], s. 28 a násl. Dostupné z: [https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/bulgaria\\_deseg\\_report.pdf](https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/bulgaria_deseg_report.pdf).



Postupně se do projektu přidaly všechny místní základní a střední školy. Podíl romských žáků zapojených do projektu na školách ve městě nepřesáhl 30 % ve třídě. Tímto omezením se předcházelo opětovné segregaci některých škol. Nicméně je potřeba zdůraznit, že rozvážení žáků nebylo jediným desegregačním opatřením. Šlo o komplexní projekt, který zahrnoval práci s romskými rodiči na jejich postojích ke vzdělávání a míře jejich zapojení. Nejchudším žákům se zajistilo jídlo, aby byli v dobré kondici při výuce. Žákům se poskytly učebnice a školní pomůcky. Nabízely se smíšené mimoškolní aktivity, aby se posílilo kulturní porozumění a tolerance. Žáci měli možnost doučování. Ti s nejlepšími studijními výsledky dostali stipendium.

Úspěchy integrace jsou viditelné například na hře romských dětí. Ty, které chodily na segregovanou školu v sociálně vyloučené lokalitě, si hrály na nevěstu a ženicha. Naopak děti ze škol ve městě si hrály na doktora nebo učitele. Zároveň se vytvořilo více kamarádských vztahů mezi romskými a neromskými dětmi. Projekt pokračuje i v současnosti. Za roky svého fungování poskytl kvalitní vzdělání 4 000 romských dětí. Čtyři sta z nich absolvovalo na bulharských a zahraničních vysokých školách.<sup>161</sup>

#### **Doprava žáků základních škol v Kadani<sup>162</sup>**

Blízko Kadaně se nachází sociálně vyloučená lokalita, jejíž území je rozděleno do školských obvodů všech kadaňských základních škol. Tomuto nastavení školských obvodů předcházela dohoda města s jednotlivými školami. Jelikož jsou některé školy vzdálenější, tak město rozváží děti ze sociálně vyloučené lokality do škol obecním autobusem. Ten každé ráno objíždí všechny školy. Odpoledne se pak děti vrací pěšky nebo běžnou městskou hromadnou dopravou. I tady však mají rodiče právo zvolit pro své děti školu, která jim nejlépe vyhovuje. Samotný bussing bez práce s veřejností a rodinami žáků proto nemusí bez dalšího zaručit skutečné rovnoměrné rozdělení romských dětí do všech základních škol.

#### **G.4 Školní vzdělávací programy**

Desegregační snahy mohou deklarovat i samotné školy. Například tím, že ve svém školním vzdělávacím programu (dále též „ŠVP“) v části „Charakteristika školy“ výslovně uvedou, že respektují právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace. Formulace může například vypadat takto:

„Škola odmítá diskriminaci a jako taková nezřizuje segregované třídy. Ke všem žákům se zavazuje přistupovat na základě jejich individuálních schopností a dovedností.“<sup>163</sup>

161 PANAYOTOVA, Donka. Meetings in Europe to spread knowledge about our work in Vi din [online]. Vidin: DROM, 9. února 2018 [cit. 2018-03-28]. Dostupné z: <http://drom-vidin.org/drom/?q=en/node/149>.

162 Agentura pro sociální začleňování. Příručka pro obce – vzdělávání [dokument pdf]. Praha: Úřad vlády ČR, 2012 [cit. 2018-11-20], s. 28. Dostupné z: [http://www.socialni-zaclenovani.cz/05%20-%20Vzdelavani/05\\_Vzdelavani.pdf](http://www.socialni-zaclenovani.cz/05%20-%20Vzdelavani/05_Vzdelavani.pdf).

163 ČERMÁK, Michal, Pavla ŠPONDROVÁ, Lucie OBROVSKÁ a Monika TANNENBERGEROVÁ. Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva [dokument pdf]. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010 [cit. 2018-03-27]. ISBN 978-80-903473-8-0, s. 36. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/jak-se-stat-ferovou-skolou-i/>.



Tuto desegregační snahu pak školy mohou fakticky realizovat tak, že nedopustí vznik etnicky homogenních tříd (jedna třída v ročníku pro děti z majority, druhá třída v ročníku pro romské děti). Je nutné mít na paměti, že segregované třídy mohou vzniknout i neúmyslně. Například tím, že škola rozdělí děti do tříd podle výsledku v testu školní zralosti nebo podle toho, kdo chodil do mateřské školy. Je proto vhodné, aby ředitelé a ředitelky škol mysleli i na nezáměrné důsledky svých opatření.

Ve většině škol se však nevzdělává tolik romských žáků, aby vznikly samostatné romské třídy. I tyto školy se však mohou aktivně snažit přispět k desegregačním snahám na úrovni města. Třeba tak, že osloví romské rodiče nebo místní proromské nevládní organizace s nabídkou vzdělávání romských dětí.

#### **Inkluzivní školní vzdělávací programy na Slovensku<sup>164</sup>**

Slovenská pobočka organizace Člověk v tísni spolupracovala v letech 2010 a 2011 se třemi školami na úpravě školních vzdělávacích programů. Tato činnost si nejdříve vyžádala zhodnocení stávajícího ŠVP. Výsledek se prezentoval vedení školy spolu s principy společného vzdělávání. Následně učitelé měli prostor pro zamyšlení nad tím, zda je škola a vzdělávací proces dostatečně inkluzivní. Nové znění ŠVP se konzultovalo na společných schůzkách pracovníků Člověka v tísni, vedení školy a pedagogů dvakrát až třikrát měsíčně po dobu šesti měsíců. Poté následovala samotná změna ŠVP. Slovenská publikace uvádí vzorové otázky, na které by si měla škola při tvorbě ŠVP odpovědět. Inkluzivní ŠVP může například zdůraznit, že škola s diverzitou počítá a že ji vnímá jako obohacení novými kulturními, jazykovými a sociálními znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi. Výslovně také deklaruje, že nezřizuje speciální třídy a žáky nerozděluje podle etnicity.

#### **G.5 Příprava učitelů a inovace výuky**

Na vzdělávání romských žáků je potřeba připravit i samotné učitele. Tato příprava může spočívat zejména ve speciálním tréninku inovativních vzdělávacích metod a v rozšíření obsahu vzdělávání o aspekty romské kultury a jazyka. Zařazení těchto prvků opět může snížit úzkost romských žáků z přechodu do nové školy a zároveň rozšířit obzory a míru tolerance žákům neromským. Užitečná je také vzájemná výměna zkušeností a dobré praxe škol, jejichž pracovníci si již osvojili efektivní postupy v podpoře vzdělávání heterogenních třídních kolektivů. Je vhodné také dostatečně podpořit přenos nově naučených znalostí a dovedností do praxe formou mentoringu, hospitacemi, supervizí apod.

164 HAPALOVÁ, Miroslava a Elena G. KRIGLEROVÁ. O krok bližšie k inklúzii [dokument pdf]. Bratislava: Člověk v tísni-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013 [cit. 2018-04-14], s. 267 a násl. Dostupné z: [http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf).



### **Příprava učitelů na desegregaci ve Slovinsku<sup>165</sup>**

Některé desegregační plány ve Slovinsku v minulosti postrádaly odpovídající personální, finanční a odbornou podporu. Učitelé a rodiče na ně proto nahlíželi negativně. Zároveň na třech školách se v letech 2003 až 2005 rušily romské třídy a jejich žáci se měli zařadit do běžných tříd. Učitelé těchto škol proto měli možnost zúčastnit se profesního rozvoje se zaměřením na specifika společného vzdělávání. Učitelé se trénovali v citlivosti vůči předsudkům a sociální spravedlnosti. Měli přednášku o romské kultuře a historii. Romský student filozofie a sociologie na univerzitě v Lublani je seznámil s důvody romské migrace, romským jazykem, současnou situací Romů a s některými rozdíly v životních postojích. Další školení bylo na téma dvojjazyčnosti a vzdělávacích potřeb, které se k tomu vážou. Jádrem profesního rozvoje pak byl trénink nových výukových postupů orientovaných na žáka. Žáci těch učitelů, kteří si tyto metody osvojili, pak měli lepší výsledky. Nicméně platí, že úspěšná desegregace potřebuje komplexní přístup. K lepším výsledkům žáků pomohla kromě změny způsobu výuky i přítomnost asistentů pedagoga ve třídě.

### **Netradiční metody výuky na slovenské škole<sup>166</sup>**

Základní škola ve Spišském Hrhově má polovinu romských a polovinu neromských žáků. Ředitel podporuje čtenářskou gramotnost žáků pomocí tzv. „neskúšanky“. Žáci si mohou ve školní knihovně půjčit knihu, přečíst ji a o přestávce přijít řediteli povykládat, o čem kniha byla, přečíst zajímavé pasáže a zodpovědět ředitelovy dotazy. Následně žák obdrží lísteček s podpisem ředitele, který může využít jako omluvu při jednom zkoušení nebo malé písemce. Zejména pro žáky, jejichž mateřským jazykem je romština, má toto významný přínos.

Škola také realizovala projektovou výuku. Učitelé využívali netradiční pedagogické postupy s cílem rozvíjet u žáků vztah k přírodě, řemeslům, tradicím a rozvíjet jejich podnikatelského ducha. Spojovacím tématem všech aktivit byl chleba – jeho výroba, historie, druhy, prodej a reklama. Část projektu se věnovala romské tradici pečení nekvašeného chleba s názvem *marikle*. Žáci ve spolupráci s odborníky připravovali podnikatelský plán, prezentovali jej, vyrobili a postavili pec, upekli chleba a následně organizovali jeho prodej.

### **Workshopy o romské kultuře pro srbské učitele<sup>167</sup>**

Srbské město Niš má 300 000 obyvatel, z toho 10 % jsou Romové. Místní nevládní organizace v roce 2002 začala pracovat na projektu s cílem zajistit rovný přístup ke vzdělávání. V rámci projektu pořádala sérii workshopů v délce hodiny a půl pro učitele pod názvem *Ciganeska*.

165 MCDONALD, Christina a Jennifer TANAKA. Experiences of the Roma Education Initiative: Documentation Studies Highlighting the Comprehensive Approach [dokument pdf]. Budapešť: Open Society Institute, 2007 [cit. 2018-03-28]. ISBN 978-963-9719-07-1, s. 89 a násl. Dostupné z: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences\\_20071201.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences_20071201.pdf).

166 MUŠINKA, Alexander. Podarilo sa – Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov [dokument pdf]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012 [cit. 2018-04-14], s. 145 a násl. Dostupné z: <http://archiv.vlada.gov.sk/romovia/data/files/8857.pdf>.

167 Experiences of the Roma Education Initiative v pozn. pod čarou č. 165, s. 99 a násl.





Na workshopech se představovaly specifika života romských rodin, chování a myšlení. Prezentoval se systém romského soudu Kris, tradice respektu ke starším, překážky při osvojování srbského jazyka, tradice barvení rukou henou. Workshopy byly interaktivní a učitelé si mohli některé tradice a zvyky vyzkoušet na vlastní kůži. Hodnocení akce ze strany účastníků a účastnic bylo překvapivě velmi pozitivní (na počátku se totiž učitelé spíše nechtěli workshopů účastnit). Na konci učitelé vyjadřovali větší míru tolerance a pochopení pro romské žáky a zvažovali, jaké výukové metody by mohli být pro ně nejvhodnější.

#### **Slovenští absolventi vysokých škol na dva roky učitelem<sup>168</sup>**

Na Slovensku již od roku 2014 funguje projekt Teach for Slovakia, který má dostat čerstvé absolventy vysokých škol na základní školy, kde se vzdělávají žáci se sociálním znevýhodněním. Cílem projektu jsou postupné systémové změny tak, aby úspěch dítěte ve škole nebyl limitovaný jeho socioekonomickým zázemím. Zapojit se mohou absolventi jakékoli vysoké školy (nejen pedagogických oborů). Program začíná šestitýdenním teoretickým a praktickým proškolením jak vést lidi, vyučovat, motivovat a klást ambiciózní cíle. Následně absolventi působí dva roky na jedné základní škole, kde učí 24 hodin týdně. Také například vedou kroužky nebo organizují školní výlety. Program je akreditovaný slovenským ministerstvem školství. Výsledky se monitorují za pomoci testů čtenářské a matematické gramotnosti. V některých třídách se podařilo dosáhnout více jak třetinového zlepšení v průběhu prvního školního roku. Inspirativní praxe a osobní zkušenosti těchto absolventů-učitelů je dostupná online.<sup>169</sup> Tento projekt však nemůže nahradit systémovou podporu stávajících slovenských učitelů a učitelek v práci s romskými dětmi a smíšenými kolektivy.

#### **Kurzy pro učitele romských dětí v České republice<sup>170</sup>**

Nevládní organizace R-Mosty pravidelně pořádá dvoudenní kurzy pro učitele a další zájemce, kteří pracují s romskými dětmi. V kurzu se účastníci seznámí s romskou historií a kulturními specifiky, s vlivem romštiny a romského etnolektu češtiny na vzdělávání, socioekonomickým zázemím romských žáků z rodin ohrožených sociálním vyloučením a s příklady dobré praxe a zkušenostmi pedagogů, kteří se vzdělávání romských dětí věnují dlouhodobě. Kurz je akreditovaný a realizuje se za podpory MŠMT.

Konkrétně se učitelé například dozvědí, že v romském jazyce se zásadně vyskytují krátké samohlásky, a děti, jejichž mateřským jazykem je romština, je mohou chybně krátit i v českém jazyce. Romština má na rozdíl od češtiny osm pádů a pro některá slovní spojení se používají jiné pády než v češtině. Děti tak mohou dělat chyby typu „my jsme doma pět“

168 Teach for Slovakia [online]. Bratislava: Manageria, 2016 [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <http://www.teachforslovakia.sk/>.

169 KONÍK, Juraj. Takto učí dobrý učitel. Novinár odišiel z Bratislavy na východ a odpísané deti vyťahuje do normálneho života [online]. Denník N. Bratislava: N Press, s.r.o., 6. dubna 2017 [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <https://dennikn.sk/723939/takto-uci-dobry-ucitel/>; Denník N. Takto učí deti z osady učitel z Teach for Slovakia. In: YouTube [online]. Zveřejněno 6. dubna 2017 [vid. 2018-04-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=tp0qaQcREg8>.

170 R-Mosty. Nabídka akreditovaného kurzu „Pedagog a sociokulturní specifika romských žáků“ [online]. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <http://www.r-mosty.cz/akr-sem>.



nebo „já tomu nechápu“. Romské číslovky nerozlišují ženský a mužský rod (střední rod se pak v romštině nevyskytuje vůbec). Děti proto mohou říkat „mám dvě bratry, dvě sestry“. Liší se i používání příslovcí a předložek. Vznikají proto například tvary „jsem v záchodě“, „kolik seš tady?“. Tyto a další projevy tzv. romského etnolektu češtiny, který je projevem neukončené jazykové směny mezi romštinou a češtinou, mají výrazný vliv na školní úspěšnost romských dětí v českém jazyce. Adekvátní metody mohou nedostatky v češtině romských dětí odbourávat. Práce s romštinou může mít navíc pozitivní vliv na budování vztahů mezi žáky a pedagogy a v neposlední řadě také na sebevědomí a motivaci romských dětí.

Speciální blok je věnován historii Romů, jejíž znalost může pomoci pochopit kořeny četných problémů ve vztazích mezi majoritou a romskou minoritou. Témata sociokulturních specifik, tedy vztahů, norem a hodnot, zpravidla fungujících v romských rodinách, jsou školeny romským lektorem, a účastníkům kurzu se tak nabízí autentický vhled do prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají.

## G.6 Asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti a mediátoři

Je patrné, že učitelé budou potřebovat pomoci s náročnou situací se vzděláváním žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. Učitelé by se měli především soustředit na výuku. Mnohdy jsou však zahlceni dalšími úkoly, které je od jejich prvotního úkolu odvádějí – administrativa, řešení výchovných problémů, komunikace se školskými poradenskými zařízeními a rodiči. Proto je nezbytné, aby každý učitel měl k dispozici i další pedagogické a nepedagogické pracovníky, kteří mu budou oporou. Na desegregaci je proto potřeba reagovat adekvátním personálním posílením školy.

Je vhodné, aby škola měla fungující školní poradenské pracoviště (dále též „ŠPP“). V dnešní době na školách působí výchovný poradce a školní metodik prevence.<sup>171</sup> Některé školy využívají i služeb školního psychologa a speciálního pedagoga. Pro práci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí však mohou být přínosné prozatím méně časté pozice sociálního pedagoga, školního asistenta, školního mediátora nebo sociálního pracovníka.

Pokud mají do školy přijít romské děti, pak je vhodné, aby na škole působili i romští pedagogové nebo romští pracovníci ŠPP, kteří znají prostředí, ze kterého děti přicházejí.<sup>172</sup> Žáci je mohou vnímat jako pozitivní vzor, mohou k nim snáze získat důvěru, a může se tím snížit jejich úzkost z přechodu na „cizí“ školu (navštěvovanou převážně neromskými žáky).

171 Ustanovení § 7 odst. 1 vyhlášky o poradenských službách: „Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“

172 MIŠKOLCI, Jozef, Martina KUBÁNOVÁ a Lucia KOVÁČOVÁ. Who really wants the inclusion of Roma children in education? Mapping motivations of various school stakeholders in Slovakia [dokument pdf]. Bratislava: Slovak Governance Institute, březen 2017 [cit. 2018-04-06]. ISBN 978-80-972608-1-1, s. 111. Dostupné z: <http://www.governance.sk/wp-content/uploads/2017/06/0-4.pdf>.



Zároveň je vhodné, aby například některý pracovník ŠPP ovládal romský jazyk pro případnou komunikaci s romsky mluvícími rodinami.

Problém může nastat ve chvíli, pokud škola formálně ŠPP má, ale jeho faktická činnost je omezená. Například tím, že pozici výchovného poradce či školního metodika prevence vykonává běžný učitel, který na to nemá dostatek času a ani potřebnou odbornost. Může se také stát, že psycholog či speciální pedagog na škole působí pouze na částečné úvazky, které neodpovídají potřebám žáků a školy. Nezřídka škola financuje pracovníky ŠPP z časově omezených zdrojů (například z tzv. šablon<sup>173</sup>), a proto je jejich působení na škole z dlouhodobého hlediska nejisté.

Školy dále mohou doporučit žákovi návštěvu školského poradenského zařízení (dále též „ŠPZ“). To zhodnotí jeho potřeby a může mu přiznat podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.<sup>174</sup> Ten vykonává zejména přímou pedagogickou činnost podle pokynů učitele a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků, včetně nácviku sociálních kompetencí.<sup>175</sup> Na toto podpůrné opatření má žák nárok a škole se zaručuje jeho financování.<sup>176</sup>

#### **Asistenti pedagoga a školní mediátoři v Bulharsku<sup>177</sup>**

V Bulharsku se od roku 2003 v souvislosti s důrazem na lepší vzdělávání znevýhodněných skupin uplatnily dvě pozice – asistenti pedagoga a školní mediátoři. Zatímco asistenti pedagoga jsou většinou zaměstnanci školy, školní mediátoři jsou z místních nevládních organizací. Asistenti pedagoga mají za úkol pomáhat učitelům, dbát na to, aby si žáci osvojili bulharský jazyk, motivovat děti ke vzdělávání, usnadnit komunikaci mezi učitelem a žáky a pomáhat učitelům s výběrem vhodných metod, přístupů a materiálů do výuky. Naproti tomu školní mediátoři (také školní koordinátoři či poradci) plní spíše sociální úkoly než pedagogické, a zároveň monitorují míru segregace. Mediátoři musejí znát mateřský jazyk dětí a jejich kulturní prostředí.

173 Z šablon lze nyní financovat pozici školního asistenta, školního speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pedagoga. Příloha č. 3 výzvy, Přehled šablon a jejich věcný výklad – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020 [dokument pdf]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/OP\\_VVV/vyzva\\_sablony/1/Avizo\\_kveten\\_2016/Prehled\\_sablon\\_avizo.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony/1/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf).

174 Příloha č. 1, část A, podpůrná opatření třetího stupně (a vyšší), bod 5. Personální podpora vyhlášky o žácích se SVP.

175 Ustanovení § 5 vyhlášky o žácích se SVP.

176 Ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona: „... Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

177 Open Society Institute. Equal Access to Quality Education for Roma Volume 1: Monitoring Reports – Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia [dokument pdf]. Budapešť: Open Society Institute, 2007 [cit. 2018-03-29]. ISBN 978-1-891385-65-0, s. 62 a násl. Dostupné z: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma\\_20070329\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma_20070329_0.pdf).



### **Romští školní mediátoři v Rumunsku<sup>178</sup>**

V Rumunsku mají již od roku 1999 pozici romských školních mediátorů, která je i oficiálně zanesena do přehledu zaměstnání v nařízení vlády. Mediátoři sbírají data, pomáhají se zápisem dětí k povinné školní docházce, pomáhají zabránit předčasným odchodům žáků ze školy, usnadňují komunikaci mezi školou a rodinami, pomáhají šířit informace o vzdělávání v romské komunitě a identifikují žáky, kteří by se sami v budoucnu mohli stát učiteli nebo mediátory. Romští školní mediátoři bydlí v lokalitě, na jejíž škole působí, komunita je uznává a mají doporučení od místních romských organizací, ovládají jazyk komunity a mají odpovídající schopnosti pro komunikaci se všemi zapojenými stranami (včetně ředitele školy).

### **Romská asistentka pedagoga ve slovinské škole<sup>179</sup>**

V roce 2003 začala romská asistentka pedagoga pomáhat při začleňování dětí z romské osady Sovinek do běžné školy. Ráno počkala na děti před mateřskou či základní školou, doprovodila je do umývárny, kde jim pomohla se umýt (v osadě nebyla tekoucí voda), a následně je doprovodila do třídy. Během vyučování pomáhala romským i neromským dětem s pochopením probírané látky a s přípravou pomůcek na výuku. Jednu hodinu po škole podporovala romské děti při psaní domácích úkolů. Do výuky vnášela zajímavosti z romské kultury, překládala příběhy a písničky do romského jazyka a představovala romské zvyky a tradice. Zajišťovala komunikaci s romsky mluvícími dětmi a jejich rodiči.

### **Sociální pedagogové na školách v Ostravě<sup>180</sup>**

V Ostravě se od roku 2016 realizuje projekt s cílem posílit inkluzivní roli škol a zvýšit školní úspěšnost žáků ohrožených školním neúspěchem. Důraz se klade na žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Na projektu spolupracuje Magistrát města Ostravy, jednotlivé městské obvody, ředitelé a ředitelky základních škol, neziskové organizace a zástupci orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Jednou z klíčových aktivit projektu je vznik a podpora školních poradenských pracovišť. Za tímto účelem vznikly nové pozice pro školní psychology, speciální pedagogy, sociální pedagogy, školní asistenty a koordinátory inkluze. Sociální pedagogové zajišťují komunikaci mezi školou a rodinou (včetně mediace případných konfliktů), poskytují žákům a rodinám poradenství, realizují preventivní programy, provádějí případové konference, navštěvují rodiny a doprovázejí žáky do ŠPZ, k lékaři i jinam.

Práci školního poradenského pracoviště lze ilustrovat na konkrétním příkladu sedmiletého chlapce, který se ve škole často projevoval agresivně. Školní psycholožka kontaktovala chlapcovu pěstovnou a zároveň babičku. Ta ji informovala o situaci v rodině (rodiče jsou drogově závislí a aktuálně ve vězení). Chlapcovu babičku čekala delší hospitalizace

178 Tamtéž, s. 383 a násl.

179 Experiences of the Roma Education Initiative v pozn. pod čarou č. 165, s. 43 a násl.

180 CHLEBKOVÁ, Jiřina. *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava*. Ostrava: Magistrát města Ostravy, odbor školství a sportu, 2018.



v nemocnici, a chlapec se bál, že půjde do dětského domova. Školní psycholožka a sociální pedagožka však komunikovali se sociální pracovnící odboru pěstounské péče. Chlapce se podařilo po dobu babiččiny hospitalizace umístit do jiné pěstounské rodiny. Jeho chování ve škole se následně zlepšilo.

#### **Asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním<sup>181</sup>**

V minulosti mohly české školy žádat MŠMT o finance na asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Cílem tohoto rozvojového programu bylo zajistit rovný přístup ke vzdělávání těmto dětem. Žadatelem a příjemcem dotace byla přímo škola. Od září 2016 byl tento systém nahrazen financováním nárokových podpůrných opatřeních na základě doporučení školského poradenského zařízení. Někteří ředitelé a ředitelky škol však mají za to, že předchozí systém (alespoň vůči žákům se sociálním znevýhodněním) byl flexibilnější a pro školy méně administrativně náročný. Některé rodiny řeší závažné situace se zajištěním adekvátního bydlení, zaměstnání či zdravotní péče. Je proto pro ně komplikované ještě navíc zařídit vyšetření dítěte v ŠPZ tak, aby škola dostala finance na asistenta pedagoga.

### **G.7 Práce s rodinami**

Pod opatřením práce s rodinami se skrývá široká škála metod a nástrojů. Jejich společným cílem je ale zlepšovat vztahy mezi romskými a neromskými rodinami. Segregace totiž ve velké míře vzniká a udržuje se právě kvůli jednání rodičů dětí. Rodiče dětí z majority své děti přehlašují na jiné školy, pokud se na škole zvýší podíl romských žáků. Romští rodiče zase mohou posílat své děti raději do romské školy v domnění, že jim tam bude lépe. Obě skupiny rodičů chtějí udělat pro své děti to nejlepší – poslat je do kvalitní školy, kde jim bude dobře. Nicméně oficiální žebříček kvality škol neexistuje a je otázka, zda vůbec lze takový žebříček s ohledem na metodologická úskalí zjišťování kvality škol sestavit a zda by informace v podobě žebříčku byly prospěšné, nebo nikoliv.<sup>182</sup> Rodiče se proto mnohdy rozhodují na základě neurčitých dojmů a zprostředkovaných vyprávění. Svou roli také hrají vzájemné stereotypní představy a předsudky. Pro úspěšnou desegregaci je proto nutné promluvit si s romskými a neromskými rodiči o jejich obavách, ujistit je, že ústřední myšlenkou je nejlepší zájem jejich dětí a umožnit jim, aby se navzájem potkali a lépe se poznali.

V podobném duchu je také potřeba pracovat s žáky. Žáci by se neměli spolu potkávat pouze ve škole, ale měli by mít možnost účastnit se společně i různých mimoškolních aktivit. V případě, že má dojít k přesunu žáků mezi školami, rušení školy nebo slučování škol, je dobré, aby se děti potkaly při mimoškolních aktivitách ještě předtím, než spolu usednou do lavic. Tím lze přispět k dobrému klimatu školy a předcházet tomu, aby ve škole v důsledku změn panovaly napjaté vztahy a šikana.

181 MŠMT. Asistent pedagoga znevýhodnění [online]. Praha: MŠMT [cit. 2018-11-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/asistent-pedagoga>.

182 Srov. MIŠKOLCI, Jozef. Ide v diskusii za a proti rebrickom škôl o hodnotový boj? [online]. Bratislava: Denník N, 25. ledna 2016 [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://denikn.sk/352960/ide-diskusii-proti-rebrickom-skol-hodnotovy-boj/>.



### **Otevřená komunikace o desegregaci v Sofii<sup>183</sup>**

V bulharské Sofii vznikl v roce 2011 program na začlenění romských dětí ze sociálně vyloučené lokality na okraji města do běžného vzdělávacího proudu s cílem zabránit segregaci ve vzdělávání. Na počátku probíhala setkání mezi vedením města, členy romské komunity, místními romskými aktivisty za lidská práva a lidmi, kteří se zabývají výzkumem na toto téma. Bylo totiž klíčové nastavit otevřenou komunikaci a vzájemnou důvěru mezi romskými a neromskými aktéry. Během tří měsíců, kdy setkání probíhala, se diskutovalo o vzdělávacích potřebách v komunitě a o příčinách segregace. Následně město oslovilo ředitele jednotlivých škol a připravilo jejich pedagogy na přijetí romských žáků. Diskutovalo se o zapojení rodiny do vzdělávání dětí, účinných způsobech integrace, osvětě, způsobech řešení konfliktů. Dobrou komunikaci mezi učiteli, městem a romskými rodinami zajišťovali trénovaní školní mediátoři, kterými byli převážně mladí Romové, absolventi střední školy. Město následně financovalo rozvážení některých dětí ze sociálně vyloučené lokality do běžných škol.

### **Setkání romských a neromských rodičů v Rumunsku<sup>184</sup>**

Nevládní organizace Romani CRISS vytvořila model desegregace, který následně v letech 2009 až 2011 implementovala v devadesáti školách po celém Rumunsku. Ukázalo se, že na začátku je důležité podpořit kontakt mezi romskými a neromskými rodiči. Proto se nejdříve pořádaly různé aktivity ve škole a v romských komunitách. Šlo o hodiny interkulturního vzdělávání, workshopy malování, poezie, divadla a literatury, večery s prarodiči (aby se posílila interkulturní znalost, jak Romové a Rumuni přispěli místní historii), esejistické soutěže, sportovní soutěže, aktivity zaměřené na zaznamenání místní historie, smíšené oslavy, promítání tematických filmů nebo pořádání debat.

### **Zapojení romských rodičů do výběru kvalitní školy v Ostravě<sup>185</sup>**

V reakci na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. vznikl v roce 2013 v Ostravě projekt s cílem zaktivizovat romské rodiče, aby pro své děti vybírali kvalitní základní školy. Nejdříve probíhal výběr vhodných účastníků. Rodiče se v průběhu pěti měsíců jednou týdně scházeli. Na setkáních se dozvídali, jaké jsou rozdíly mezi běžnými a speciálními školami, co mohou čekat od zápisu do 1. třídy a jaké dovednosti by jejich děti měly mít. Probíhaly diskuse, nácvik školních situací formou divadelních scén, připravenost

---

183 FXB Center for Health and Human Rights. Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece [dokument pdf]. Boston: Harvard University, 2015, s. 99 a násl. Dostupné z: <https://cdn2.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2015/05/Roma-Segregation-full-final.pdf>.

184 Tamtéž, s. 19 a násl.

185 Průvodce pro monitorování a zdokumentování segregace ve školství v České republice [dokument pdf]. Projekt DARE-Net: Odstranění segregace a opatření pro Romy v oblasti vzdělávání, 2014 [cit. 2018-03-27], s. 63 a násl. Dostupné z: <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-czechrepublic-czech-2014.pdf>.



děti na školu posoudil pediatr a psycholog. Vzniklo informační video<sup>186</sup> a podpůrná skupina na sociální síti<sup>187</sup>. Někteří z rodičů byli aktivní a pro projekt získali další rodiče. Skupina se postupně rozrostla na 45 osob. Díky tomu bylo 30 dětí přijato do sedmi nesegregovaných běžných základních škol v Ostravě. Klíčovou roli sehrálo i doučování dětí před zápisem do škol a v počátcích školní docházky. Některé odmítnuté děti se proti rozhodnutí o nepřijetí úspěšně bránily ve správním a soudním řízení.<sup>188</sup>

Kampaň za zápis romských dětí do kvalitních a nesegregovaných škol vede i nevládní organizace Awen Amenca.<sup>189</sup> Za dobu tří let se jí podařilo zapsat 485 dětí do kvalitních škol a školek. Nedílnou součástí těchto aktivit jsou seznamovací akce pro romské a neromské rodiče před zápisem do prvních tříd a v průběhu roku v sociálně vyloučených lokalitách. Setkání plánují sami rodiče. Vybírají aktivity, ale i třeba jídlo a pití tak, aby se na setkání cítili dobře. Na programy jsou většinou semináře, na kterých rodiče získávají dovednosti, jak podpořit své dítě ve vzdělávání.

#### **Netradiční třídní schůzky v kopřivnické základní škole<sup>190</sup>**

V Základní škole Floriána Bayera v Kopřivnici se vzdělávají romské a neromské děti společně. Škola se při práci s rodiči žáků osvědčilo pořádání neformálních třídních schůzek. V dubnu 2018 například proběhla „Filmová kavárna“. Škola rodiče pozvala na rozhovory o prospěchu a chování jejich dětí v neformálním prostředí při šálku fairtradové kávy a občerstvení, které připravili sami žáci. Skupina žáků také rodičům prezentovala principy, fungování a přínos spravedlivého obchodu (*Fair trade*), kterému se škola dlouhodobě věnuje v rámci projektu Světová škola. Následovalo promítání filmu na stejné téma. Poté proběhly samotné třídní schůzky ve trojici za účasti učitele, rodiče a žáka. Tato forma setkávání má tu výhodu, že všichni tři zúčastnění se mohou vyjádřit ke školním záležitostem, a předejít tak případným nedorozuměním. Netradičními třídními schůzkami se buduje důvěra mezi rodiči a školou a romští i neromští rodiče mají příležitost se vzájemně poznat.

## G.8 Doučování a mentoring

Pokud romský žák přichází do běžné školy ze sociálně vyloučeného prostředí, může se stát, že v předškolním věku neměl dostatek podnětů, které by rozvíjely jeho schopnosti

186 ROMEA TV. Chceme kvalitní vzdělání pro všechny děti. In: YouTube [online]. Zveřejněno 15. listopadu 2013 [vid. 2018-03-27]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Dakgmyi3KS0>.

187 Romští rodiče proti segregaci ve školství. In: Facebook [online]. 11. listopadu 2013 v 8:35 [vid. 2018-03-27]. Romští rodiče proti segregaci ve školství Romští rodiče proti segregaci ve školství Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/388153371317326/members/>.

188 Rozsudek Okresního soudu v Ostravě ze dne 1. března 2017, sp. zn. 26 C 42/2016, dostupné z: [https://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ESO/5202-2014-BN-rozsudek\\_OS\\_Ostrava.pdf](https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/5202-2014-BN-rozsudek_OS_Ostrava.pdf).

189 Awen Amenca. Kdo jsme – Toto je náš příběh [online]. Ostrava: Awen Amenca [cit. 2018-11-28]. Dostupné z: <https://www.awenamenca.cz/o-nas/>.

190 Netradiční třídní schůzky ve „Filmové kavárně“ [online]. Kopřivnice: Základní škola Floriána Bayera [cit. 2018-12-03]. Dostupné z: <http://www.zsbayera.cz/page/netradicni-tridni-schuzky-ve-filmove-kavarne>. Pozvánka na netradiční třídní schůzky v dubnu 2017 je dostupná z: <http://www.zsbayera.cz/page/filmova-kavarna-netradicni-tridni-schuzky>.



a dovednosti. Jeho pomyslná startovní pozice pak není stejná jako startovní pozice ostatních dětí. Jeho rodiče mohou mít právoplatné obavy poslat jej do nesegregované kvalitní základní školy. Rozdíly však lze dohnat doučováním a pomocí s domácími úkoly.

Pokud se stane, že rodiče žáka mu nemohou pomoc poskytnout, existuje možnost tuto potřebu zajistit formou podpůrného opatření. Školská poradenská zařízení mohou s ohledem na kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky žáka doporučit pedagogickou intervenci.<sup>191</sup> Ta slouží k podpoře vzdělávání žáka v konkrétních vyučovacích předmětech, kde potřebuje posílení, nebo ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. Potřeba doučování může vzniknout i z toho důvodu, že mateřským jazykem žáka je romština a český jazyk ovládá pouze částečně. Podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence pak žákovi náleží i v tomto případě.<sup>192</sup>

Kromě této formální podpory existují i další možnosti, jak žákům pomoci s jejich školními výsledky. Často jde o různé doučovací programy nevládních organizací. K lepším studijním výsledkům může pomoci i mentoring. Jde o propojení jednoho dítěte s aktivním středoškolákem nebo dospělou osobou, kteří jej provázejí vzděláváním. Účelem tohoto propojení není pouze doučování, ale i motivování žáka k učení, podporování jeho talentu a rozšiřování obzorů.

Samotné doučování a pomoc s domácími úkoly může dále provázet i materiální pomoc. Stává se, že dítě žije se svou rodinou v nevyhovujících podmínkách a nemá odpovídající prostředí ke studiu. Proto je vhodné, aby škola umožnila žákům napsat si domácí úkoly po vyučování v prostorách školy. V této souvislosti mohou školy vybudovat školní komunitní centrum jako místo vzdělávání (doučování, psaní domácích úkolů) a zároveň místo pro setkávání školy s rodinami.

#### **Pořádání letních táborů v Bulharsku<sup>193</sup>**

Ve třech bulharských městech se v letech 2002 až 2005 po skončení školního roku organizovaly letní tábory pro děti, které potřebovaly dohnat látku a procvičit si, co se za uplynulý rok naučily. Letní tábory probíhaly ve školách po dobu dvou týdnů. Program začínal v devět hodin ráno a končil v jednu hodinu odpoledne. Školy v rámci programu nakoupily speciální pomůcky – didaktické hry, sportovní náčiní, knížky pro děti, odbornou literaturu a materiály pro práci ve skupinách. Probíhaly hudební, pěvecké, řemeslné a tesařské workshopy. Děti si mohly vyzkoušet chemické, biologické a fyzikální pokusy. Děti zdatné v matematice vysvětlovaly ostatním, jak vypočítat rovnice. Všechny aktivity byly smíšené, účastnily se jich jak romské, tak neromské děti. Školy spolupracovaly s místními romskými nevládními organizacemi. Děti, které se táborů zúčastnily, měly lepší výsledky

191 Příloha č. 1, část A, podpůrná opatření druhého stupně (a vyšší), bod 6. Intervence vyhlášky o žácích se SVP.

192 Příloha č. 1, část A vyhlášky o žácích se SVP pro podpůrná opatření druhého a třetího stupně výslovně uvádí: „Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména ... nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka...“.

193 Experiences of the Roma Education Initiative v pozn. pod čarou č. 165, s. 49 a násled.





ve škole, snížil se počet jejich zameškaných hodin, zvýšilo se jim sebevědomí a získaly větší důvěru ke škole.

#### **Doučování se studenty pedagogické fakulty univerzity v Szegedu<sup>194</sup>**

V maďarském Szegedu se v roce 2007 z iniciativy města zavřela segregovaná romská škola v sociálně vyloučené lokalitě a její žáci začali chodit do některé z jedenácti zbývajících škol. Na podporu této iniciativy se spustil program mentoringu žáků, kteří přešli do nové školy. Mentory byli převážně studenti a studentky (romští i neromští) pedagogické fakulty univerzity v Szegedu. Úkolem mentorů bylo po dobu osmi hodin týdně docházet do základní školy a doučovat přidělené žáky, zajistit komunikaci s jejich rodiči, hledat řešení vzdělávacích problémů a organizovat společné aktivity se spolužáky z majority. U některých žáků se doučováním podařilo zabránit tomu, aby opakovali ročník. U jiných (především těch na prvním stupni) se podařilo dohnat spolužáky a dosahovat i nadprůměrných výsledků. Tito žáci následně již v dalším roce doučování nepotřebovali.

#### **Mentoring romských dětí na Slovensku<sup>195</sup>**

Nevládní organizace ETP od roku 2009 mentoruje romské děti (ale i dospělé) na východním a středním Slovensku. Mentoři-dobrovolníci jsou nejdříve proškoleni a následně se setkávají se svým chráněncem. Na prvním setkání si tato dvojice stanoví cíl. Může jít o podporu vzdělávání, zlepšení kvality života, hospodaření s penězi, zodpovědnost vůči rodině a zdraví nebo pomoc při hledání zaměstnání. Od roku 2012 se projekt zaměřuje na žáky druhého stupně základních škol, kterým mentoři pomáhají s přechodem na střední školu. Mentoři dětem pomáhají poznat svět střední společenské vrstvy, překonávat jazykové, společenské, ekonomické a kulturní bariéry, trávit volný čas smysluplně, podporují jejich ambice a talent a pomáhají jim při přechodu ze základní na střední školu. Výsledky ukazují, že 81 % mentorovaných dětí úspěšně pokračuje ve svém vzdělávání na střední škole nebo ji už dokončilo. Od roku 2016 se k tomu přidal ještě online mentoring Schopné děti.<sup>196</sup> Cílem je najít dětem mentora ze vzdálenějších měst, kde jsou kvalitní střední a vysoké školy. Smyslem je, aby se děti osmělily a nebály se odejít studovat i do vzdálenějších měst.

194 FEJES, József Balázs, Valéria KELEMEN a Norbert SZÚCS. The Model of Motivation Student Mentoring Program – Guidelines for the realisation of disadvantage compensation programs with the involvement of university students [dokument pdf]. Szeged: SZTE JGYPK Felnevelési Intézet, 2014 [cit. 2018-04-14]. ISBN 978-963-306-307-1. Dostupné z: [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/8896/1/FJB\\_KV\\_SZN\\_mentorprogram\\_ekonyv\\_en.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/8896/1/FJB_KV_SZN_mentorprogram_ekonyv_en.pdf).

195 STRAŠÁKOVÁ, Ľudmila a Slávka MAČÁKOVÁ. Mentorský program pre prácu so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít: Skúsenosti – výsledky – odporúčania [dokument pdf]. Košice: ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj, 11. 2. 2016 [cit. 2018-04-27]. ISBN 978-80-968196-4-5. Dostupné z: <http://etp.sk/wp-content/uploads/2016/02/Mentorsk%C3%BD-program-1-1.pdf>.

196 ETP Slovensko. Tlačová správa – Rozbiehame online mentoring Schopné deti [online]. Košice, 13. září 2016 [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <http://etp.sk/tlacova-sprava-rozbiehame-online-mentoring-schopne-deti/>.



### Doučování ve spolupráci s pedagogickou fakultou v Brně<sup>197</sup>

Katedra sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně již od roku 2002 pořádá projekt „Domácí učitel“. V rámci tohoto projektu studenti a studentky pomáhají dětem ze znevýhodněného prostředí s přípravou na vyučování a s domácími úkoly. Jde o individuální doučování, jehož cílovou skupinou jsou především romské děti (z lokalit Brno-střed, Židenice, Husovice). Studenti si za tímto účelem zapisují předmět, za který mohou získat tři kredity. Doučování probíhá přímo v rodinách, na základních školách nebo v různých klubovnách a nízkoprahových centrech – romské středisko DROM, Sdružení pěstounských rodin, Armáda spásy, Muzeum romské kultury a Dětský dům Zábřovice.

### G.9 Prevence šikany

Romští rodiče mají někdy obavy posílat své děti do neromských škol, aby se tam jejich děti nestaly terčem šikany. Rodiče z majority naopak mohou mít pocit, že romští žáci budou šikanovat jejich děti. V takových případech je klíčové, aby škola na každé podezření z šikany adekvátně reagovala.

Vzdělávání se řídí zásadou vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.<sup>198</sup> Žáci si mají utvářet respekt k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého.<sup>199</sup> Školy mají povinnost předcházet vzniku sociálně patologických jevů a zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví žáků.<sup>200</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje školám poměrně komplexní metodické vedení k prevenci a řešení šikany<sup>201</sup>, školnímu šikanování<sup>202</sup>, kyberšikaně<sup>203</sup> a rasismu<sup>204</sup>. Pokud je šikana žáka ze strany spolužáků nebo učitelů motivovaná jeho etnickým původem, pak se zároveň může jednat o diskriminaci ve formě obtěžování.<sup>205</sup>

197 Kabineta multikulturní výchovy. Příprava dětí 8. a 9. tříd na přijímací zkoušky na SŠ, doučování dětí a mládeže v romských rodinách, projekt »Domácí učitel« [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <https://katedry.ped.muni.cz/kmv/projekty/opvk/vzdelavaci-kurzy4>.

198 Ustanovení § 2 odst. 1 písm. c) školského zákona.

199 Ustanovení § 2 odst. 2 písm. e) školského zákona.

200 Ustanovení § 29 školského zákona.

201 Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, č. j. MSMT-21149/2016 [dokument pdf]. Praha: MŠMT, 2. 9. 2016 [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38988/>.

202 Příloha č. 6 Školní šikanování k Metodickému doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, č. j. 21291/2010-28 [dokument doc]. Praha: MŠMT, 9. 1. 2012 [cit. 2018-04-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuzeni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>.

203 Ta mtěž, příloha č. 7 Kyberšikana (naposledy upraveno 15. 1. 2018).

204 Ta mtěž, příloha č. 9 Extre mismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus.

205 Ustanovení § 4 odst. 1 písm. a) antidiskriminačního zákona: „Obtěžováním se rozumí nežádoucí chování související s důvody uvedenými v § 2 odst. 3, jehož záměrem nebo důsledkem je snížení důstojnosti osoby a vytvoření zastrašujícího, nepřátelského, ponižujícího, pokořujícího nebo urážlivého prostředí...“



Za takové jednání je odpovědná škola, pokud o diskriminaci věděla a efektivně proti ní nezakročila. Škola by proto měla mít vypracovaný preventivní program, jehož součástí je i školní program proti šikanování.<sup>206</sup>

Konkrétní případy etnicky motivované šikany popisuje publikace Amnesty International.<sup>207</sup> Romské děvče chodilo do osmé třídy smíšené základní školy. Většina žáků ve třídě byla neromská a dívka se tam necítila dobře. Spolužáci jí říkali, že tam nepatří, že je Cikánka. Když se s tím svěřila třídní učitelce, poradila ji, ať to ignoruje. Po této zkušenosti ji matka přemístila do výlučně romské školy. Přestože ví, že se tam dcera nenaučí tolik jako ve smíšené škole, bude se tam cítit lépe. Existují i případy romských rodičů, kteří své děti raději posílají na romské školy preventivně již od začátku jejich povinné školní docházky.

#### **Quit it! – program na snížení škádlení a šikanování v amerických školách<sup>208</sup>**

Program se zaměřuje na děti v amerických mateřských školách ve věku od 5 do 9 let. Cílem je ve školách vytvořit respektující prostředí, kde se děti cítí vítané a v bezpečí a kde se řeší konflikty nenásilným způsobem. Smyslem programu pro tak malé děti je předcházení pozdějším případům šikany. Školky mají k dispozici návod pro učitele a sadu nahrávek příběhů šikanování pro práci s dětmi. Ukázka jedné hodiny, ve které si děti povídají (a kreslí) o tom, díky čemu se ve školce cítí příjemně a kvůli čemu nepříjemně, je dostupná online.<sup>209</sup> Zapojené školky, které program využívají, mají méně případů šikany a učitelé a další zaměstnanci školek umějí lépe na šikanu reagovat.

#### **Konec šikanování s finským programem KiVa<sup>210</sup>**

KiVa je komplexní program proti šikaně, který vytvořili na univerzitě v Turku ve Finsku. Jeho součástí jsou jak preventivní aktivity (např. výuka o šikaně nebo online hry pro žáky<sup>211</sup>), tak možnosti intervence při odhalení již probíhající šikany. Při řešení konkrétního případu šikany se aktivity zaměřují na oběť, na pachatele šikany, ostatní děti ve třídě a ochránce oběti. Program je vyvinutý pro tři věkové kategorie dětí – 6 až 9 let, 10 až 12 let a 13 až 16 let. Žáci na školách, které program využívají, hlásí méně případů všech typů šikany (slovní, vztahové, fyzické nebo kyberšikany). KiVa zároveň snižuje úzkost a depresi u žáků a má pozitivní vliv

206 Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany v pozn. pod čarou č. 201, s. 3 a 22.

207 Chce to více snahy v pozn. pod čarou č. 112, s. 40 a násl.

208 Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR. Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice [dokument pdf]. Varšava: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2009 [cit. 2018-04-30]. ISBN 978-92-9234-765-9, s. 70 a násl. Dostupné z: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/Full%20Compendium.pdf>.

209 Quit it! Theme 2 – Talking About Teasing and Bullying [dokument pdf]. [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%20%20ENV/Quit%20it/Lesson%20in%20a%20Teacher%27s%20Guide%20Quit%20it%20USA.pdf>.

210 KiVa International [online]. KiVa Program & University of Turku [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: <http://www.kivaprogram.net/>.

211 A1 Media Oy. KiVa Game 1 a 2. Naposledy aktualizováno 3. 3. 2016 [cit. 2018-04-30]. Dostupné z: [https://play.google.com/store/apps/details?id=fi.media.a1.kivagame1&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=fi.media.a1.kivagame1&hl=en_US) a [https://play.google.com/store/apps/details?id=fi.media.a1.kivagame2&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=fi.media.a1.kivagame2&hl=en_US)



na jejich vnímání školního klimatu. Až 98 % obětí šikany cítilo, že se jejich situace po intervenci zlepšila. Program se z Finska postupně rozšířil do Spojeného království, Maďarska, Chile nebo na Nový Zéland.

#### **Mediace na českých školách<sup>212</sup>**

Agentura pro sociální začleňování v roce 2016 a 2017 na deseti školách zjišťovala, za jakých podmínek a v jaké podobě může v českých školách fungovat mediace a peer-mediace. Ta totiž může pomoci lidem v konfliktu dosáhnout vzájemně přijatelné dohody a přispět k pozitivnímu klimatu školy. Peer-mediace pak spočívá v tom, že s konflikty ve třídě pomáhají samotní žáci. Od května 2017 až do současnosti Agentura spolupracuje s pěti školami, kde se snaží trvale zakotvit využívání mediace a peer-mediace v běžném školním režimu. Zároveň Agentura pořádá výjezdní seznamovací a školící akce pro žáky – peer-mediátory. Po této pilotní fázi budou mediační programy od roku 2019 do roku 2023 fungovat v padesáti českých školách.

#### **G.10 Pomoc s finančními náklady**

Přestože základní a střední vzdělávání se poskytuje bezplatně, jsou se školní docházkou spojené mnohé finanční náklady. Namátkově lze vzpomenout platby za učebnice či pracovní sešity,<sup>213</sup> příspěvek v rámci Sdružení rodičů a přátel školy, platby za obědy a školní družinu, exkurze, školní výlety, psací potřeby nebo potřeby do výtvarné výchovy. Může se stát, že na romské škole je takových nákladů méně. Škola totiž tuší finanční poměry rodin svých žáků, a tak s tím počítá při organizaci školního roku (například naplánuje nízkonákladový školní výlet). Po přestupu na nesegregovanou školu se může stát, že tyto ohledy škola brát nebude.

Tyto finanční bariéry pak mohou mít silný negativní dopad do vzdělávání žáka, především na jeho zameškané hodiny a předčasný odchod ze školy. Rodina, která nemá na zaplacení školního oběda, raději dítě do školy nepošle, protože doma se může najíst levné polévky, která se uvaří pro celou rodinu. Dítě si doma vyprosí, ať nemusí jít do školy, protože se mu ostatní posmívají, že nemá svačinu nebo protože má otrhané oblečení. K úspěšné desegregaci tak může patřit i finanční podpora některých chudých rodin.

#### **Obědy pro děti z nemajetných rodin<sup>214</sup>**

V České republice žije přibližně 20 % dětí v prostředí ohroženém příjmovou chudobou a sociálním vyloučením. Tyto rodiny se mohou potýkat s překážkou, jak uhradit školní

212 Agentura pro sociální začleňování. Mediace ve škole [online]. Praha: Úřad vlády ČR [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <https://www.mediaceveskole.cz/>.

213 Jedná se o takové, které nemají schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podle § 27 školského zákona.

214 Obědy zdarma v předškolním a základním vzdělávání – analýza současného stavu, bariér využívání programu, postojů veřejnosti a zúčastněných a dětí [dokument pdf]. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, srpen 2017 [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: [http://osf.cz/wp-content/uploads/2017/08/OSF\\_Studie\\_Obedy\\_zdarma.pdf](http://osf.cz/wp-content/uploads/2017/08/OSF_Studie_Obedy_zdarma.pdf); PALEČKOVÁ, Marie. Dotování stravy dětem z chudých rodin v mateřských a základních školách – analýza současné situace v ČR. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer ČR, listopad 2017, 2017(11): 23. ISSN 1214-8679.



obědy. Ty jsou nejen zárukou kvalitní stravy, ale jsou i významným socializačním nástrojem. V současné době se mohou školy zapojit do dvou programů, které chudým dětem obědy dotují. Jedním je projekt Ministerstva práce a sociálních věcí (děti od 3 do 15 let) a druhým projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (žáci základních škol, finance zprostředkovávají neziskové organizace). Poskytování obědů těmto dětem zdarma má jednoznačně pozitivní dopad. Školy udávají, že děti mají lepší vztahy se svými spolužáky, posílil se třídní i školní kolektiv. Zlepšila se docházka i výkon dotovaných dětí.

Peníze na obědy poskytuje například i obecně prospěšná společnost WOMEN FOR WOMEN, která pomáhá ženám (a mužům) s dětmi, které se ocitly v těživé životní situaci.<sup>215</sup> Pomoc se poskytuje prostřednictvím základních škol na základě darovací smlouvy (většina financí pochází z dotačního programu MŠMT). Potřebné děti vytipovávají ředitelé škol ve spolupráci s učiteli. Děti mají pak uhrazeny obědy až do konce školního roku.<sup>216</sup>

#### **Finanční podpora Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy<sup>217</sup>**

MŠMT každoročně vyhlašuje dotační program na podporu sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol. Dotace se poskytuje škole, která z ní může pokrýt školné, stravné, cestovné, ubytování a školní pomůcky konkrétním žákům. Cílem tohoto dotačního programu je podpořit romské žáky ve studiu, zlepšit jejich vzdělávací výsledky, zamezit předčasným odchodům ze vzdělávání a zvýšit počet Romů, kteří úspěšně ukončí střední nebo vyšší vzdělávání a budou mít motivaci pokračovat ve studiu na vysoké škole.

#### **Stipendia pro romské středoškoláky a vysokoškoláky<sup>218</sup>**

Organizace ROMEA od roku 2016 realizuje projekt na finanční podporu romských středoškoláků a vysokoškoláků. Smyslem programu je rozšíření řad vzdělaných Romů a překonání systémových bariér, které jim ztěžují přístup ke kvalitnímu vzdělání. Středoškoláci mohou získat až 14 000 Kč na školní rok, studenti vyšších odborných škol a vysokých škol pak až 21 000 Kč. Součástí programu jsou i zážitková vícedenní setkání pro romské studenty „BARUVAS – Rosteme“. Setkání jsou zaměřená na podporu romské identity, sebepoznání, romské historie a na další oblasti užitečné pro profesní a osobní růst. Studenti mají příležitost se navzájem poznat, vyměnit si své zkušenosti a najít si nové kamarády. Tito studenti jsou totiž často jedinými Romy na své škole a neznají žádné jiné romské studenty. Podpoření žáci a studenti mohou využít i mentoring z řad profesionálů, kteří jim pomáhají dosáhnout lepších studijních výsledků a mohou jim pomoci při získávání pracovního uplatnění v oboru, který studují. Podpoření středoškoláci musejí v druhém

215 Obědy pro děti [online]. Praha: WOMEN FOR WOMEN, o.p.s., 2014 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.obedyprodeti.cz/kontakt0>.

216 Schéma poskytované pomoci Ministerstvem práce a sociálních věcí a společností WOMEN FOR WOMEN, o. p. s. je dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/29636/Skolni\\_obedy\\_pro\\_deti\\_v\\_nouzi.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/29636/Skolni_obedy_pro_deti_v_nouzi.pdf).

217 MŠMT. Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol [online]. Praha: MŠMT [cit. 2018-08-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos>.

218 Romská stipendia [online]. Praha: ROMEA o.p.s. [cit. 2018-08-17]. Dostupné z: <https://www.romkastipendia.cz/>.



a třetím ročníku vykonat padesát hodin dobrovolnické práce. Nejčastěji pomáhají s organizací volnočasových aktivit pro děti v sociálně vyloučených lokalitách, doučováním spolužáka nebo dítěte ze sousedství nebo při pořádání kulturních akcí.

Ve školním roce 2017/2018 ROMEA podpořila 81 z celkových 135 žadatelů o stipendium. Nejčastěji žáci směřovali na střední školy do oborů ekonomie a podnikání a na gymnázia. Díky komplexnímu přístupu není časté, že by podpoření žáci a studenti ukončovali své vzdělávání předčasně. Ve školním roce 2016/2017 to byli pouze tři studenti. V následujícím roce pak tři studenti na vyšších odborných školách a čtyři žáci na středních školách (důvodem byla změna studovaného oboru, závažné zdravotní problémy nebo nepříznivá situace v rodině).



## **H. Výsledky výzkumného šetření**

### **H.1 Cíl a metoda výzkumu**

Výzkumné šetření, jehož výstupem je následující text, mělo dva cíle:

- na konkrétních případech identifikovat příčiny a okolnosti vzniku a prohlubování odděleného vzdělávání romských a neromských dětí na základních školách,
- analyzovat zkušenosti zástupců a zástupkyň základních škol s jednotlivými nástroji desegregace a prozkoumat jejich názory na přínosnost dalších možných nástrojů známých z České republiky i ze zahraničí, které dosud nevyužívali (dle přehledu v části G).

Ústřední metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory s ředitelkami a řediteli vybraných základních škol. Rozhovorů se v některých případech účastnili také jejich zástupci a zástupkyňe, případně další pedagogické pracovnice a pracovníci (v dalším textu je souhrnně označujeme jako zástupkyňe a zástupce škol). Do výzkumu bylo zahrnuto celkem deset základních škol. Vzhledem k rozsahu výzkumného souboru jde o kvalitativní sondu bez možnosti zobecnění zjištění na celou Českou republiku.

Hlavním kritériem výběru navštívených škol byla zkušenost se společným a s odděleným vzděláváním, a zároveň deklarovaná snaha směřovat k inkluzivnímu vzdělávání. Dalšími kritérii výběru byly velikost obce/města, kraj, podíl romských žáků ve škole a kapacita školy (s cílem zabezpečit dostatečnou pestrost vzorku). Navštívili jsme několik škol v Praze, Brně i v Ostravě, také další základní školy v krajských i okresních městech a zastoupeny byly také školy z menších obcí s počtem do pěti tisíc obyvatel. Celkem jsme vedli rozhovory v šesti krajích v Čechách, na Moravě i ve Slezsku. O svých zkušenostech nám vyprávěli pedagogové z menších škol se 150 žáky i z velkých škol, kde počet žáků převyšoval 500 (průměrně měly tyto školy 290 žáků). Školy, které jsme navštívili, byly charakteristické tím, že jsou otevřené společnému vzdělávání, aktivně se zapojují do projektů zvyšujících jejich připravenost vzdělávat všechny žáky a zakládají si na vstřícném a chápajícím přístupu k dětem s ohledem na jejich individuální potřeby. Navenek se prezentují jako proinkluzivní školy a v některých případech byly za svůj přístup ohodnoceny různými oceněními.

Ředitelky a ředitele vybraných škol oslovila veřejná ochránkyně práv formou dopisu a požádala je o účast na výzkumném šetření spočívajícím v zhruba dvouhodinovém rozhovoru, přičemž všichni této prosbě vyhověli. Část z nich k rozhovoru přizvala i své kolegyně a kolegy ze školy. Rozhovory byly vedeny zaměstnankyněmi a zaměstnanci Kanceláře veřejného ochránce práv (vždy ve složení právník/-čka a sociolog/-žka) během června až srpna roku 2018, vždy se odehrály přímo na zvolených základních školách a jejich délka se pohybovala mezi 90 až 120 minutami. Části z nich se účastnila také veřejná ochránkyně práv. Struktura rozhovorů byla do značné míry totožná se strukturou této zprávy – týkala se příčin, dopadů a možných řešení odděleného vzdělávání. Rozhovory byly pro potřeby následného zpracování dat nahrávány na diktafon. Přepisy nahrávek jsme následně analyzovali prostřednictvím tematické analýzy. Respondenti a respondentky, stejně jako jejich školy, jsou v dalším textu anonymizováni.



Výzkumný vzorek jsme doplnili ještě jedním rozhovorem se zástupci zřizovatele (starosta a místostarosta) v městské části s přibližně 60 tisíci obyvateli a několika základními školami. Uvedený zřizovatel v minulém roce realizoval opatření, která měla za cíl desegregovat základní školství v městské části. Na tento případ jsme narazili v médiích a zaujalo nás, že zřizovatel využil i některá opatření, která uvádíme v předloženém textu – naším cílem bylo doplnit kapitola zkušenostmi s řešením o perspektivu zřizovatele a zároveň popsat proces realizace daného opatření.

Následující kapitoly jsou věnovány shrnutí hlavních zjištění. Popisují, jak zástupci a zástupkyně vybraných škol vnímají problematiku společného a odděleného vzdělávání (část H.2), v čem spatřují příčiny současného stavu, kdy romské děti často nejsou v rámci místní vzdělávací sítě zastoupeny v jednotlivých školách rovnoměrně, ale dochází k jejich kumulaci do jedné školy či menšího počtu škol (část H.3), v čem spatřují důsledky tohoto stavu (část H.4), a zejména, jaké jsou jejich zkušenosti s různými desegregačními opatřeními popsanými v části G a jaké jsou jejich pohledy na možná řešení této situace (část H.5).

## H.2 Pohledy zástupců/-kyň vybraných škol na společné a oddělené vzdělávání

Pro pochopení a lepší interpretaci postojů zástupkyň a zástupců vybraných škol k různým desegregačním opatřením je důležité vědět, jak o společném, či naopak odděleném vzdělávání uvažují, a jak vnímají stav, ve kterém se v tomto ohledu jejich škola nachází. Úvodní analytická kapitola proto zkoumá jejich pohledy na problematiku společného vzdělávání. Analyzuje, jak interpretují situaci svých škol (část H.2.1) a jak ji hodnotí (část H.2.2), zejména zda (a případně proč) považují nerovnoměrné zastoupení romských žáků na vybraných školách za problematické a v čem spatřují důsledky odděleného vzdělávání (část H.4).

### H.2.1 Definice situace: etnicita, sociální vyloučení, chudoba, segregace

Ukazuje se, že v otázce definice situace dochází u některých zástupkyň a zástupců oslovených základních škol k zajímavému paradoxu. V rámci diskuse o příčinách, následcích a možných řešeních nerovnoměrného zastoupení romských žáků se část z nich (ale ne všichni) vyhýbá konceptu etnicity, respektive ho explicitně odmítá a zdůrazňuje, že nejde o otázku etnickou, a situaci definuje spíše pomocí konceptů sociálního vyloučení, sociálního znevýhodnění nebo chudoby. Na druhé straně někdy i titíž respondenti a respondentky nepřímou přiznávají, že etnicita jejich žáků hraje roli, když popisují, že část neromských rodičů odmítá dát své děti do jejich školy právě kvůli tomu, že se tam vzdělávají i Romové. Mají taktéž na základě svých zkušeností poměrně přesnou představu, jaký počet romských žáků na třídu obvykle spouští proces odchodu žáků z majority (dále část H.3.3).

*[...] a nedělejme úplně z toho otázku jakoby té etnicity, tak, jak říkala paní ředitelka. Nemáme problém s tou jinou kulturou, absolutně ne, to je nám úplně jedno. Pokud máme problém a mají ho naše děti, tak to jsou obvykle problémy, které vůbec nevyplývají nutně z toho, že se narodili jako Romové, ale z toho, že žijou v chudobě, rodiče nepracují, prostředí. [...] Já bych se nedržela těch romských dětí, já bych se*





*možná držela spíš nějakého jiného kritéria typu třeba ty speciálně vzdělávací potřeby. Určitě to nestavme etnicitou.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

*Nechci, jak jsem říkal, nechci se bavit o té etnicitě, myslím si, že se budeme bavit spíš o sociálně znevýhodněných dětech než o romských dětech, že jo, přestože ty romské děti to jsou, samozřejmě. Pro mě je podstatný, že jsou sociálně znevýhodněný, ne že jsou romský.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*Ono to ale úplně, nemůžeme se bavit moc o romský minoritě, protože se spíš bavíme o takových sociálně slabších. A tam prostě jsou barevný, to jsou mezi nima i bílý a mají ty problémy taky. Máme tady hromadu Romů, který prostě dělaj, makaj, tata, mama a o děti se starají a i když tam bydlí, tak prostě de facto jako ty znaky tam prostě nejsou.*

Zástupce školy F (5–34 % romských žáků)

Zamlčování nebo dokonce popírání role etnicity může souviset s představami zástupkyň a zástupců jednotlivých škol o rovnosti, diskriminaci a rasismu. Je možné, že u části z nich vede k vyhýbání se etnické dimenzi odděleného vzdělávání přesvědčení, že rovnost a nediskriminace se nejlépe naplní tím, když ke všem lidem přistupujeme stejně a jejich etnické příslušnosti si nevšímáme (i kvůli tomu, že její určení je problematické).<sup>219</sup> Z hlediska rovného přístupu ke všem dětem může být toto nerozlišování často tím vhodným přístupem. Když ale část problémů, se kterými se setkávají tyto děti, vyplývá přímo z jejich barvy pleti, nelze etnicitu ignorovat. Zástupkyně a zástupci vybraných škol opakovaně popisovali, že neromští rodiče často bedlivě sledují, kolik romských dětí do školy chodí nebo se do ní hlásí, a pokud jejich počet překročí určitou hranici (obvykle tři až pět na třídu), své dítě přehlašují jinam. Někdy tak činí navíc v situaci, kdy tyto romské děti často ani neviděli, a orientují se pouze na základě příjmení (rozhodující je tedy pro ně domnělé nebo připsané romství, ne např. chudoba nebo sociální vyloučení). Za takových okolností je rámování segregovaného vzdělávání pouze prostřednictvím sociálního vyloučení, sociálního znevýhodnění nebo chudoby nepřesné a neúplné, jelikož zastírá důležitou dimenzi problému. I když se tedy etnicita, chudoba a sociální vyloučení často překrývá a kumuluje, po porozumění problému odděleného vzdělávání je nutné tyto dimenze odlišovat, a zejména žádnou nevynechávat či nenahrazovat etnicitu sociálním znevýhodněním.

Součástí definice situace je i její pojmenování. V tomto ohledu je zajímavé, že samotný termín de/segregace použili pouze dvě zástupkyně oslovených škol, a obě v případě, kdy popisovaly minulý stav nebo stav na jiné škole. To není příliš překvapivé, a jde o dobrou ilustraci negativního náboje a konotací, které sebou tento termín nese. Respondentky a respondenti označovali své školy spíše prostřednictvím popisu toho, jaké děti se u nich

<sup>219</sup> Zahraniční literatura hovoří o dvou přístupech k rovnosti – zneviditelňování rasy a etnicity (anti-classification approach) a zvýrazňování vztahu nadřazenosti a podřazenosti mezi rasami a etnickými skupinami (anti-subordination approach), srov. LEVESQUE, Roger J.R. *The Science and Law of School Segregation and Diversity*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0190633639.



převážně vzdělávají (např. romské, z chudých rodin, ze sociálně slabého prostředí, ze sociálně vyloučených lokalit a podobně).

*Nebo zase jako to, že ta škola je romská, ano, je, nebudem si říkat, že není. Ale já to jako moc jako nemám rád, když se bavíme o tý etnicitě, jakože prostě romská škola. Já bych to spíš viděl tak, že jsme škola, kam choděj děti ze sociálně vyloučený lokality. Jestli jsou to Romové nebo nejsou, to je úplně jedno, že jo. Jsou tady děti, který jsou ze smíšených vztahů, děti, na kterých nevidíte, že je Rom na první pohled.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*Já jenom vím, že my spějeme za nás k desegregaci, protože když jsme tady vlastně se dostali s paní zástupkyní do vedení v roce 2013, tak tady bylo 80 až 90 % romských žáků a nyní je jich 44. A dokonce teda, když jsem byla někde pozvána jako případ dobré praxe, tak mě tam podezřivali z toho, že přijímám pouze ty majority, abych to nařadila, není to tak. Ale samozřejmě je to velká práce, invence přesvědčit tu majoritu, že když je tady 80 %, nebo bylo, romských žáků, že stojí za to se tady vzdělávat.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

## H.2.2 Hodnocení situace: různé pohledy na akceptovatelnost odděleného vzdělávání

Zástupkyně a zástupce oslovených škol lze rozdělit na dvě hlavní skupiny, které se v některých argumentech částečně prolínají. První, větší z nich jasně deklarovala, že je současný stav, kdy se u nich vzdělávají zejména romské děti a/nebo děti s vyšší potřebou podpory, netěší, ale nevědí, jak ho změnit. Druhá, menší část více nebo méně zpochybňovala, zda je vůbec změna potřebná, a zda je oddělené vzdělávání skutečně nevhodným modelem, respektive upozorňovala na některé jeho výhody a naopak na nevýhody společného vzdělávání. Ne všichni jsou tedy přesvědčeni o tom, že segregované vzdělávání je principiálně nesprávné a neakceptovatelné.

Co se týká první jmenované skupiny, tito zástupci a zástupkyně dávali najevo, že si uvědomují, že vyšší zastoupení romských žáků (což často znamená také vyšší zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími i jinými potřebami) na jejich školách je z různých důvodů problematické (tyto důvody dále popisuje část H.3). Popisovali, že se jim nelíbí, že do jejich škol nechodí více dětí z majority, že neromští rodiče bydlící v okolí si raději vyberou nespádovou školu než by přihlásili své děti na jejich školu, že mají nálepku „romské školy“, že je jejich škola považovaná za školu pro problémové žáky, nebo že mají ne vždy lichotivý veřejný obraz. Druhým dechem ale dodávali, že tuto situaci si nezapříčinili sami, nedokáží ji změnit, a v rámci svých možností se snaží, aby ve stávajících podmínkách jejich školy fungovaly co nejlépe.

*My jako škola s tím nic neuděláme, i když nám se nelíbí, že jsme romská škola, a pokud by byla povinná spádovost, tak bychom nebyli romská škola. [...] Ale prosím vás, to je o tom, že tak je to nastaveno, my to plně respektujeme, my se z toho nehroučíme, my jsme se prostě akorát nastavili jako škola na situaci, která tady vyvstala. Prostě děláme všechno pro to, aby děcka byly spokojené, děláme všechno pro to, aby sem nechodily jenom romské děti, daří se nám to, ale omezeně a největší problém, který nás tíží, je*



*problém chudoby. My to ani nebereme Rom, Ne-Rom a tak dále. Je problém chudoby. Takže takhle je naše škola nastavená.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

*Já nechci, aby to vyznělo, že jsem šťastná, že jsme tady plně romská škola, já bych byla šťastná, kdybychom nebyli, kdyby to bylo alespoň půl na půl, bych byla šťastná. Už jenom vzhledem ke kolegům, kteří by opravdu něco měli, nějakou zpětnou vazbu od těch lidí. Ale prostě situace je taková, tak jsme se s tím naučili nějak pracovat.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Respondentky a respondenti zpravidla otevřeně deklarovali, že je tato situace netěší, a že i když by si to přáli, neví, jak situaci změnit – jak docílit toho, aby jejich školy nebyly vnímány jako zejména pro romské děti a/nebo děti s různými speciálními potřebami, ale aby do nich ve větším počtu chodily i děti z majority. U části z nich to vede až k pocitům marnosti.

*Já nemám lék na to, jak to vše vyléčíte. Pro mě je to, pro mě je to... Mně už to připadá jako marnost. Víím, že by to bylo lepší, to, co jsme tady zažili ten začátek [kdy do školy chodil i velký podíl neromských žáků – pozn. autora], kdy jsme sem nastoupili, tak byl lepší. [...] Ale jak to teď zpětně udělat, když už jsme došli do tohoto bodu, jak to zvrátit zpátky? [...] Ano. A jak jak... protože samozřejmě čelím už několik let těm dotazům, co s tím tady? Já v podstatě nevím, co s tím, no.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

U některých zástupkyň a zástupců oslovených škol je skepse ještě silnější. Popisují, že skladbu svých žáků nedokáží ze své pozice změnit, ale navíc nabývají celkového přesvědčení, že s ní obecně nelze nic dělat, změna k lepšímu není možná, a nezbývá tedy nic jiného, než stávající situaci akceptovat, přizpůsobit se jí a snažit se, pokud možno, v daných podmínkách děti vzdělávat co nejlépe. U části z nich se tedy projevuje vysoká míra přijetí daného stavu a uvažování o něm jako o neměnném. Při tvorbě nebo prosazování případných opatření na podporu společného vzdělávání by proto bylo nutné s perspektivou těchto aktérů a akterek počítat, a snažit se jejich skepsi zmírnit.

*Ale tady to prostě, jak to chcete ovlivnit, no. Tak je to prostě, ty děti sem choděj, je to pro ně spádová škola, a jestli sem, jestli zrovna jsou to sociálně znevýhodnění, a zrovna jsou to teda i ty romské děti, ta škola tady stojí 120 let, že jo.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*Prostě to nikdo nedělá plánovitě. Pokud je ta lokalita taková, kde prostě bydlí občané romské národnosti, jejich nejbližší spádová škola je ta daná škola, tak prostě zákonitě ten počet dětí v té dané škole potom, nebo ty děti jsou podle bydliště nejbližší takhle umísťovány z vlastního zájmu, podotýkám. Takže to určitě není nic plánovité a já už, jak jsem si četla ten váš jakoby námět toho rozhovoru, tak si vůbec neumím představit, jak by tohleto někdo mohl upravit jakýmkoliv nařízením, protože máme zákony, jaké*



*máme, rodič má právo si zvolit školu pro své dítě, jakou chce, a netuším, jak by se to dalo udělat, aby to takto nebylo. Jo a nemyslím si ani, že by to bylo správně.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

*Já bych řekla jako z té zkušenosti, co byla tehdy, když jsme měli ten začátek, to bylo dobré. Ty vztahy těch dětí romských, neromských byly dobré, ale říkala jsem, trošku si myslím, že to těžko zvrátíme. Je to... bylo by to určitě jako ku prospěchu, ale pokud ve společnosti je takováto averze...*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)

Zástupkyně a zástupci některých škol kromě toho varovali před unáhleným přijímáním desegregačních opatření, aniž by byly běžné školy připraveny přijmout romské žáky a adekvátně s nimi pracovat. Upozorňovali, že i když je to stálo mnoho úsilí, v současné době na jejich škole vzdělávání romských dětí celkem funguje. Bylo by na škodu, pokud by se tento funkční systém bez adekvátní náhrady zničil; mohly by pak na tom tratit samotné romské děti a/nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

*Já vám něco řeknu. Já za těch téměř 30 let vám řeknu jednu věc. Zkoušeli jsme ledacos a tudy cesta nevede. Já jako budu šťastná, jestli se někdo třeba zrovna tady objeví a řekne mně ano, je tady nástin, trošku to půjde. Prosím vás, hlavou zeď neprorazíme. A pamatujeme na to, abychom nezlikvidovali to, co funguje. Mějme to na paměti, než se do něčeho pustíme. Nejsem proti jakýmkoli, já si myslím, že my bychom na tom jedině získali. Ale pozor, jako škola. Mám kolem sebe lidi, postavili bychom se, možná bychom chvilku se v tom nějak potáceli, ale možná ten efekt, který bychom hodnotili za pět let, by byl žalostný. Že by to byl krok zpátky. Ale prosím vás, to říkám já za sebe, která v této problematice pracuje od roku 90. Třeba jsem byla sama, třeba jsem se málo snažila, třeba. Ale mějme pořádku na paměti, co se vybuchovalo a co ty školy dokázaly a jak to máme postavené. Abychom si potom třeba za pět let jako neřekli ano, nebylo to uvážené a stejně ty romské školy vyrostly někde jinde a za daleko tíživějších podmínek. Rozumíte. Mějme to na paměti, nic jiného.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Druhá skupina zástupkyň a zástupců oslovených škol se zpravidla shodovala s tou první v deklaracích, že by byli rádi heterogenní školou, kam chodí širší paleta dětí. Tyto dvě skupiny se ale odlišovaly v tom, nakolik považují danou situaci za problematickou: respondentky a respondenti z druhé jmenované skupiny akcentovali, že navzdory všemu jejich školy fungují dobře, děti i rodiče jsou spokojeni a proti danému stavu není třeba nic podnikat nebo proti němu bojovat. Někteří ale zároveň zdůrazňovali, že to neznamená schvalování segregace. Možné vysvětlení této pozice tkví v tom, že není jednoduché uvažovat o své škole jako o škole, která přes nejlepší snahu svým žákům v některých ohledech neprospívá.

*Protože v podstatě myslím si, že ta obec to asi vnímá samozřejmě, že my jsme romská škola, když to takhle řeknu, ale zas na druhé straně v rámci nás nikdy nebyly žádné zásadní problémy, aby to bylo potřeba řešit, jo. Já trošku i bojuju s tím, že vy s tím*



*bojujete, jo. Protože já si myslím, že naše děti jsou tady docela spokojené, jo, že... [...] Takže já trochu osobně si nemyslím, že v případě naší školy, nevím, jak je to jinde, jinde třeba s tím problém být může, ale v případě naší školy si nemyslím, že je to špatně, že je tu taková kumulace romských dětí. Jo a obvod, město, kraj to v podstatě vzhledem k nám nikdy nepotřeboval nějak zásadně řešit, protože tady nikdy nebyly žádné zásadní problémy, jak co se týče vzdělávání, tak co se týče chování. Takže... [...] Jo, takže já nechci, ať to vyzní tak, že je to v pořádku, že jsou segregované školy. Já mluvím za nás, kde my jsme se s tím nějak uměli poprat a je tu jakž takž klid...*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Hodnocení toho, zda je vhodné nebo nutné proti kumulaci romských žáků ve vybraných školách zasahovat, se u zástupkyň a zástupců některých škol odvíjelo i od příčin této kumulace. Pokud je následkem segregace v bydlení, považují ji za akceptovatelnou.

*Takže vlastně jsou tyhle školy a tady mám pocit, že to jako prostě funguje dobře. Že ti rodiče jsou spokojeni, myslím si to, potvrzení to samozřejmě, pokud by se udělal nějaký rozsáhlejší výzkum, že jo, jak moc jsou spokojeni, že jo, ale já se domnívám, že ano. Myslím, že to je vidět i z výsledků třeba naší práce, která relativně funguje, a řek bych, že tu nutnost jakoby děti rozstrkat do jiných škol já nevnímám jako, že by to bylo nutný. Ale chápu, že někdo na to může mít opačný názor. Já bych to viděl v tom případě, kdyby takováhle škola vznikla schválně jakoby. Že by opravdu se na tom městě někdo dohodl a řekl: „Hele, prostě uděláme tady školu pro ty cigány jakoby, jo, tak uděláme cigánskou školu a budeme je sem strkat.“ To samozřejmě je úplně špatně, že jo, to samozřejmě takhle bejt nemůže.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Někteří zástupci a zástupkyně oslovených škol upozorňovali, že to, na co je potřeba se soustředit, není záměrné rozdělování romských dětí do různých škol prostřednictvím různých „umělých“ opatření, ale zabraňování vzniku dalších vyloučených lokalit, respektive začleňování a zmenšování těch stávajících. K tomuto nutno doplnit, že i když je segregace v oblasti bydlení významnou příčinou segregace ve vzdělávání, je přinejmenším sporné, zda se pro předcházení odděleného vzdělávání stačí zaměřit pouze na tento problém (už jenom kvůli možné délce jeho řešení).

*Já myslím, že naším cílem by mělo prostě být zabránit tomu, aby prostě ty ghetta vznikaly dál. A jak jsem říkal, znova to už zopakuju, já jsem si myslel, že už to je nějak nastaveno tak, že to nebude vznikat, ale v tom [název lokality] to je prostě úplně jasnej důkaz toho, že to vůbec takhle není a že prostě ty ghetta vznikají dál a ten [název lokality] bude stejný ghetto jak ty [název lokality]. Jestli se něco neudělá.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*Na druhou stranu, víte, já si fakt jako myslím, že je zapotřebí nějak začít pracovat komplexně opravdu s tím, aby ta ghetta se rozbíjela, protože si zas říkám, že pro to dítě je přirozený, když chodí do školy, která je nejbližší, a se sousedama, jo? Zase je budete vytrhávat, i když třeba teda z té romský školy, ale od kamarádů, budete*



*přerušovat nějaký jejich přirozený vazby. To ghetto je špatně, jo? To, že prostě tady máme lokality, který jsou výhradně romský, tak to je někde na počátku špatně, no. Řešit to na úrovni škol takovýmhle rozvozem dětí mně připadá jako řešení někde o pár pater vejš a takový umělý jako už, jo? No, na druhou stranu, asi... Nevím, jo? Nevím prostě, jak to řešit samozřejmě, no.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

I když část respondentek a respondentů deklarovala, že nadměrné zastoupení romských žáků v některých školách není něco, proti čemu by bylo potřebné zakročit, někteří zároveň v dalších částech rozhovoru sami popisovali, že kumulace romských dětí (zejména kvůli jejich speciálním potřebám a sociálnímu zázemí) vede k tomu, že úroveň vzdělávání je ve srovnání s majoritními školami nižší.

*V tomto směru si myslím ano, pokud by to takhle bylo rozptýleno, jak říkáte, tak asi by tam byla vyšší motivace těch romských dětí, které na to mají a které rodiče nějak podporují, aby dosahovaly možná lepších výsledků. To je možné, protože vždycky je to tak, že když jste ve třídě, která má nějaké tahouny, že, takže v podstatě i ty děti se táhnou tam, aby byly lepší. U nás máme taky tahouny, ale možná ta jejich úroveň je někde jinde, než kdyby byla dejme tomu na těch, jak říkáme inkluzivních školách. Já neříkám, že to zavrhuju, vůbec ne. Já jenom říkám, že v našich podmínkách, my jsme tady spokojení, my nemáme, my si učíme to v podstatě, co máme, děti s tím nemají zásadní problém, dodržujem školní vzdělávací program, není v tom problém. [...] Vzděláváme ty děti tak nejlíp, jak umíme. Ale určitě to není srovnatelné s některýma školama v obvodu, kde učí děti, kde ty děti se chtějí učit. Tam se dostanete v tom vzdělávání úplně někde jinde.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Při vysvětlování, proč školy s vysokým podílem romských žáků nemusí být nutně špatné, používali respondenty a respondenti tři hlavní argumenty. Opakovaně uváděli, že romským dětem je spolu lépe, drží pohromadě, a cítí se pak ve škole líp. Tomu lze samozřejmě porozumět, je ale otázkou, zda nejde spíše o důvod pro vyvinutí silnějšího tlaku na majoritní školy, aby se také tam romské děti cítily vítány, než o argument pro oddělené vzdělávání.

*Samozřejmě tak, jak říkáte, to by fungovalo, my bychom byli taky rádi, kdyby to tak bylo, ale bohužel nevíme, jak z toho. To podle mého názoru, jak tady tak dlouho působím, je to u nás už nevratná situace. Ale je jim tady dobře, oni jsou tu rádi. Maj tu školu rádi, a proto je sem ty rodiče dávaj, protože v těch majoritních školách se necítí dobře. Když třeba od nás tam někdo přejde, stává se to běžně, každý rok tam dáváme nějaké děti, prostě schopné, se nám většina z nich vrátí, protože ten tlak společnosti majoritní tam neustojí. Víte sami dobře, že prostě v naší společnosti je averze, silná. [...] Jako osobně já si myslím, že to prostě není na škodu, že ty děti jsou takhle jako pohromadě, oni chtějí být pohromadě. Nechtějí se nějak takhle dělit. Tak, jak celé to etnikum je soudržné, a to není třeba jenom Romové, to jsou i jiná etnika, kteří tak se sdružují pohromadě. Prostě se cítí bezpečněji.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)



Druhým uváděným důvodem jsou menší sociální rozdíly ve třídě, které snižují riziko studu dítěte nebo jeho odmítnutí kolektivem dalších dětí z důvodu souvisejících se sociálně ekonomickou situací jeho rodiny. Opět lze podotknout, že je povinností každé školy, aby svým žákům zajistila bezpečné a vstřícné prostředí (k tomu slouží i práce se sociálním klimatem třídy a školy). Jinými slovy, to, zda a nakolik se děti z etnické menšiny nebo ze sociálně znevýhodněného prostředí ve třídě cítí dobře a bezpečně, by nemělo být výsledkem sociálně ekonomické skladby žáků, ale vhodného nastavení školního prostředí a schopnosti pedagogů a pedagožek pracovat s kolektivem žáků na nastavení pozitivního sociálního klimatu třídy a školy.

*Když ta rodina není úplně funkční, že jo, reálně když to dítě třeba opravdu ta matka se... Oni se za to samozřejmě styděl, že jo. Když ta matka pošle to dítě, jde do školy a ono třeba není úplně čistě oblečený a není oblečený podle poslední módy, že jo, má na sobě nějaký svetr, kterej získali z nějaký neziskovky, že jo, nošenej už a tak dál, tak samozřejmě není ta matka šťastná, že by se mu, tomu dítěti měl někdo posmívat, že jo. A když vidí, že takovejch dětí je tady víc, tak ho prostě radši pošle sem, že jo. To si musíme nalít čistýho vína, že jo.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Třetím zmiňovaným důvodem je, že pokud jsou děti ve stejnorodém kolektivu, je větší šance, že zažijí pocit úspěchu. I tady nutno dodat, že je v režii školy, jaké aktivity pro své žáky naplánuje – každé dítě je v něčem šikovné a má na něco talent, a proto není důvod, aby mohlo dosáhnout úspěchu pouze na školách s vyšším podílem romských žáků a/nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

*Pokud jsou jenom pohromadě jakoby takhle ty děti vzdělávané. To je to stejný jako ve chvíli, kdy je dítě mentálně postižené, má lehké mentální postižení, tak jde do speciální školy, kde je patnáct dětí ve třídě, tak i tam to dítě dosáhne nějakého úspěchu. Tady ho nedosáhne nikdy. Tady nikdy nebude patřit mezi ty nejlepší. A v podstatě to dítě je od začátku utloukaný. Utloukaný tím, že nikdy nebude nejlepší, nikdy nedosáhne úspěchu. Ačkoliv ho chválíte, všechno, ale stejně vám řekne, tak jako to říkala ta [jméno žákyně], ona říkala: Ale stejně nikdy nebudu nejlepší.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

### H.3 Příčiny odděleného vzdělávání

Následující kapitola se zaměří na příčiny vzniku a prohlubování odděleného vzdělávání romských a neromských dětí. Tyto příčiny se liší zejména podle velikosti sídel a historického vývoje daných lokalit, z rozhovorů jsme nicméně identifikovali šest ústředních důvodů, které se v praxi často prolínají:

- segregace v bydlení,
- nečinnost nebo nevhodný zásah zřizovatele,
- nesouhlas části rodičů (zejména neromských) se společným vzděláváním, cílené přihlašování a přehlašování dětí do majoritních škol s nízkým podílem romských žáků,



- menší ochota části škol přijmout romské děti a nižší připravenost na pedagogickou práci s nimi, která kontrastuje se vstřícností škol s vyšším podílem romských dětí vůči těmto žákům a jejich rodinám,
- umísťování žáků s vyšší potřebou podpory do segregovaných škol,
- absence systémového řešení a jeho politické podpory.

### H.3.1 Segregace v bydlení

Jednou z hlavních příčin vzniku segregovaných škol je segregace v bydlení a existence sociálně vyloučených lokalit, spolu s nedostatečnou reakcí obcí a měst na tuto situaci. Oslovení zástupci a zástupkyně opakovaně popisovali, že jejich škola byla ještě v nedávné minulosti majoritní školou, ale postupně se do její spádové oblasti přistěhoval větší počet romských rodin, zřizovatel na situaci nijak nereagoval, podíl romských žáků se zvyšoval a neromští rodiče začali své děti přehlašovat do jiných škol. Popsaný pohyb obyvatel může mít různé důvody – stěhování lidí s nižším socioekonomickým statusem do vybraných lokalit (např. kvůli privatizaci bytů, respektive zakládání ubytoven nebo jiných forem neadekvátního bydlení), gentrifikace a s tím související růst nájmu v jiných částech města; v jiných oblastech naopak úbytek pracovních míst a na to návazné hromadné stěhování se z regionu, což dále vede k nižším cenám nájmu a nemovitostí. Je dále důležité zmínit, že segregace v bydlení je v některých lokalitách pokračujícím procesem, který se – bez přijetí patřičných opatření – dříve nebo později promítne i do segregace v oblasti vzdělávání.

*Já, když jsem tady začínala učit, byla to výlučně majoritní škola. To znamená, bavíme se o době třeba pětadvacet let zpátky. Tím, že tato lokalita je taková, jaká je, tak ta oblast byla osidlována zejména romskými občany. Tak docházelo k tomu, že my jsme byli jejich spádová škola, takže většina dětí začala chodit k nám na školu a v období pěti let, když nám tady převážila většina těch romských dětí, tak samozřejmě majoritní děti chodily na nejbližší školy do okolí. Ale já myslím, že ten princip je všeobecně známý, proč se z normálních základních škol stávají segregované školy, a to samé bylo v našem případě. To znamená, jakmile přestoupí určité množství romských dětí do školy, tak vlastně takzvané majoritní děti většinou, nebo jejich rodiče si hledají vzdělávání někde jinde.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

*Vzniklo to v době, kdy já jsem byl vlastně ještě dítě, takže můžu se jenom domnívat, jak to tehdy asi bylo, ale prostě vidím to tak, že tam v důsledku nějaký tý nešikovný privatizace řekněme začátkem 90. let, kdy prostě se ty domy tady rozprodaly různým spekulantům, asi zřejmě možná i nějakým lidem, kteří se neživí úplně čestně. A do dneška vlastně se ta situace úplně nevyřešila. To znamená, že ty většinový, nebo řekněme ta majoritní skupina se odsud odstěhovala a do těch prázdných bytů dále sem plynou ty rodiče potom těch dětí, našich klientů, no. [...] A myslel jsem si, je to taková moje domněnka, že už v roce 2018 nic takovýdlehého nebude, a není to tak. Vlastně ta stejná situace se prakticky opakuje teďka tady ve městě. Já jsem se domníval, že už to dneska nikdo nedovolí, něco takového, aby zase začal taky v uvozovkách exodus lidí prostě, odchod té majoritní skupiny a zároveň velký, velký množství přistěhování se*





*těch, té menšiny, jako jsou teda Romové. A to teď se vlastně děje dneska, včera a zítra se to tam bude dít. [...] Nedokáže to nikdo zastavit. A to by mě zajímalo, jestli by to někdo uměl.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Významný vliv může mít také sociální politika obcí. Někteří respondenti popisovali, že příčinou vnitrostátní migrace nízkopříjmových rodin, a tedy i rostoucí segreganční tendence v oblasti bydlení, je zavádění tzv. bezdoplatkových zón – neboli opatření obecné povahy<sup>220</sup>, které upravuje podmínky nároku na doplatek na bydlení, respektive nově příchozím nejsou tyto doplatky vypláceny.

*Jsou to ale třeba rodiny, které se sem stěhují z [názvy měst], takže oni se postupně sem stěhují. To trošku jsem měla pocit, že to [migrace osob do města – pozn. autora] bylo z důvodu, těch přídavek na bydlení, o kterých se tolik mluví, a proto možná i vedení města sáhlo k tomu, že i některé části jsou už jako vyloučené lokality, a to proto, aby se trošku zabránilo té migraci, která bohužel je.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

### H.3.2 Nečinnost nebo nevhodný zásah zřizovatele

Města a obce mohou kromě absentující reakce na vznik sociálně vyloučených lokalit situaci dále zhoršit nečinností nebo nevhodným postupem ze své pozice zřizovatelů škol. Nevhodný postup může nabývat zejména podobu nevhodného nastavení školských obvodů a/nebo nepromyšleného slučování škol. Nečinnost, respektive nevhodný postup může být daný neznalostí nástrojů, jak segregaci předcházet, nedostatkem zájmu o téma společného vzdělávání (část zřizovatelů oddělené vzdělávání romských a neromských žáků nemusí považovat za problém), nebo dokonce preferencí odděleného vzdělávání.

Nečinností myslíme situaci, kdy zřizovatel o existenci škol, kde se vzdělávají zejména romské děti (často ze sociálně vyloučených lokalit), sice ví, ale nečiní kroky vedoucí ke zlepšení stavu.

*Nikdo nám s tou situací nepomůže. Nikdo. Zkoušeli jsme se obracet na zřizovatele, byla několikrát i žádost pro změnu třeba těch spádových oblastí tak, aby se to spravedlivěji [...] Není politická vůle.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

Dalším možným příkladem nečinnosti je situace, kterou zažila jedna z oslovených škol, kdy váhání a nerozhodnost zřizovatele byly jednou z příčin segregace. Zřizovatel zhruba dva roky vážně uvažoval nad zrušením školy, pedagogický sbor pracoval v nejistotě a nová ředitelka počítala s tím, že co nevidět už se rozhodne. V průběhu těchto dvou let většina neromských rodičů přehlásila své děti do jiných škol.

---

220 Opatření obecné povahy upravuje podmínky nároku na doplatek na bydlení v oblastech, které označuje jako oblasti se zvýšeným výskytem sociálně nežádoucích jevů. Uvedené opatření je definováno v § 33 zákona o pomoci v hmotné nouzi.



*No, ale je to taky o tom, že vlastně ta škola měla být zrušena, dva roky za sebou, zrušit, nezrušit. To znamená všichni, ať už romští nebo neromští, komu trochu záleželo na vzdělání svých dětí, dali děti jinam a zůstaly tady ty děti, kde to bylo všem jedno. Ještě když já jsem se tady dostala do vedení školy, tak se počítalo s tím, v zásadě si myslím, že se počítalo s tím, že tu školu vezou zu grunt.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

Co se týče nastavování školských obvodů, potenciálně problematická situace nastává, pokud tyto obvody kopírují socioekonomickou mapu města nebo obce a zahrnují celé sociálně vyloučené lokality. Zřizovatel tímto způsobem může (ať už nezáměrně nebo záměrně) zřizovat segregované školy. Jedna ze škol, které jsme navštívili, měla tuto zkušenost. Jednalo se o okresní město, kde většina Romů bydlí na jednom sídlišti, z kterého se později stala sociálně vyloučená lokalita. Kolem roku 2000 zřizovatel určil spádovost školských obvodů tak, aby romští žáci z tohoto sídliště docházeli do jedné základní školy, a zároveň s touto školou sloučil speciální školu. Tyto kroky následně vedly k tomu, že neromští rodiče se snažili přehlásit své děti na jinou školu.

Uvedená praxe je pouze jednou z forem nastavování školských obvodů v neprospěch společného vzdělávání. V rámci předchozích studií věnujících se segregovanému vzdělávání byly zdokumentovány i případy, kdy města, v nichž byli romské a nízkopříjmové rodiny rozprostřeny po několika lokalitách, nastavily školské obvody tak, aby jeden z nich byl společný právě pro tyto obyvatele. Zřizovatel nastavil školský obvod pro vybrané ulice, dokonce pro vybrané domy, případně vchody bytových domů.<sup>221</sup>

Dalším typem nevhodného nastavení školských obvodů je situace, kdy celé město představuje jeden školský obvod. Zejména u větších měst<sup>222</sup> s větší kumulací sociálně vyloučených lokalit mohou právě takto vznikat segregované školy. Rodiny, které bydlí v sociálně vyloučené lokalitě, přihlašují své děti do těch nejbližších škol (třeba i s ohledem na náklady a logistiku spojenou s dojížděním do vzdálenějších škol), a naopak majoritní rodiče volí školy s co nejmenším počtem romských žáků, případně školy výběrové.

*Tak já nevím, jak jste v obraze, město dlouhodobě mělo totiž obvody tak jako šalamounsky vyřešený, že byl jeden spádový obvod, a to bylo celé město. Ale tam už potom to napadala řada organizací, možná, že i veřejný ochránce práv se k tomu nějakým způsobem vyjadřoval, to nevím, jak to bylo. Ale vím, že se přistoupilo k tomu, že se ty spádové obvody znovu musí vytvořit.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Dalším způsobem, jak mohou kroky zřizovatele vést ke vzniku nebo prohloubení segregace ve vzdělávání, je slučování základních škol se školami speciálními, bývalými praktickými nebo již segregovanými. Návazná dynamika vzniku segregovaných škol je takřka identická

221 KONEČNÁ, Magda lena, Jakub KONEČNÝ, Kristýna HÁJKOVÁ, Jaroslav ŠOTOLA a Michal URBAN. Tematický výzkum v Bohumíně. Dopady opatření obecné povahy s tanovující oblast se zvýšeným výs kytem s sociálně nežádoucích jevů v Bohumíně. 2018. Pozn.: Text je v režimu veřejné, ale prozatím není dostupný online.

222 Za znamenali jsme i případ města s přibližně 100 tisíci obyvateli, které mělo před několika málo lety pouze jeden školský obvod.



s výše popisovanými případy: neromští rodiče zpravidla přehlašují své děti na jiné školy, romské děti zůstávají. V průběhu výzkumného šetření jsme narazili hned na několik případů uvedené praxe.

*Stávající stav vznikl v rámci optimalizace, kdy se spojila základní škola [název školy] se základní školou [název školy], protože ta škola měla finanční problémy. [...] Proto tato administrativní anabáze se musela provést, aby ta škola v podstatě jela dál. Tím, že jsme se spojili, tak obratem dne a noci odešlo 200 neromských žáků. I když jsme mluvili s rodiči, i když se jim vysvětlovalo, řeklo a tak dále, prostě je to tak. My jako škola s tím nic nenaděláme. My nemáme možnosti nabídnout více než okolní školy, i když jsou spádové oblasti, tak rodič má právo si školu vybrat a my to plně respektujeme.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Setkali jsme se i s případem, kdy zřizovatel zkombinoval hned několik nevhodných postupů: nevhodně nastavil školské obvody ve městě tak, aby jeden z nich zahrnoval celou sociálně vyloučenou lokalitu, a současně sloučil běžnou školu se školou speciální.

*Na základě toho [přepsání školských obvodů a sloučení se speciální školou – pozn. autora] tady ta škola, která byla VIP školou ve městě, jazykovka a já nevím 1 500 dětí, dostala velkou ránu. I mediálně to bylo špatně vykomunikovaný, nikdo nikomu nic nevysvětloval, prostě tady ty děcka jsou a teď mezi lidma se začnou šířit různé zvěsti a samozřejmě lidi nechtěli ty své prvňáčky dávat sem, ale na školu, kde je relativně jakoby klidnějc a která je výkonová a budou tam mít úspěchy, poháry, medaile. Takže to byl prudkej úbytek dětí.*

Zástupce školy F (5–34 % romských žáků)

Příčin nečinnosti nebo nevhodného postupu zřizovatele může být více: je možné, že si se situací neumí poradit (nemá dost informací o tom, jak segregaci ve vzdělávání potírat), nebo společnému vzdělávání nepřipisuje dostatečnou důležitost, respektive že segregaci nepovažuje za nežádoucí nebo škodlivou, případně ji z různých důvodů dokonce preferuje (například kvůli obavám ze ztráty podpory ze strany voličů, jelikož části rodičů oddělené vzdělávání vyhovuje). Setkali jsme se také se situací, kdy byl postoj zřizovatele vůči škole prosazující společné vzdělávání vyloženě negativní. Tato hostilita a nepřátelský postoj zřizovatelů vůči inkluzivním školám se může projevat i absencí podpory pro vedení školy (na úrovni finanční, personální, i na úrovni budování dobrého jména školy na veřejnosti). Jak popsala zástupkyně jedné školy, dlouze budované standardy inkluzivního vzdělávání v obci jsou ohroženy a pedagogický sbor má obavy ze ztráty pracovních míst.

*Podívejte se, my jsme tady v situaci, kdy náš zřizovatel, teď mluvím o městu, není nakloněn inkluzi. Nepřála bych vám slyšet slovník na jednáních rady města, jak se mluví o Romech, to tady nebudu citovat do záznamu. Naší škole je vytýkáno, že přijímáme romské děti. Argumentace, že tady Romové žijí a my jsme jejich spádová škola, tudíž, ať chceme nebo nechceme, musíme je přijmout, selhává. Náš zřizovatel [...] mi řekl, že si představuje školu bez Romů, školu šikovných dětí, z nichž se všichni budou hlásit na střední školy s maturitou a budou to budoucí studenti a absolventi vysokých škol. Takže v tomhle prostředí my tady pracujeme, jo? V tomhle prostředí my*



*tady hájíme společné vzdělávání. Zřizovatel tomu nakloněný není, a pořád to tak nějak trvá s různou mírou intenzity, vyvstávají poměrně vysoké tlaky na to, abych tu nebyla ředitelkou, domnívám se, že právě z tohoto důvodu. A co jako my teda můžeme?*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

### H.3.3 Nesouhlas části rodičů se společným vzděláváním romských a neromských žáků

V historii většiny navštívených škol došlo k situaci, kdy se v určitém okamžiku neromští rodiče rozhodli své děti do těchto škol nepřihlašovat nebo ty, které již tyto školy navštěvovaly, přehlásit do škol s nižším podílem romských žáků. Tento fenomén je v literatuře popsán pod termínem „bílý útěk“ (white flight): jde o demografický trend, kdy obyvatelé většinové etnicity (a zpravidla světlé pleti) hromadně opouštějí části měst, kde se zvýšil podíl obyvatel jiné etnicity. Jinými slovy, zástupkyně a zástupci škol opakovaně popisovali neochotu velké části neromských rodičů k tomu, aby se jejich děti vzdělávaly s romskými dětmi, a strategie, které používali, aby tomu zabránili. Tato neochota byla často apriorní, čili rodiče se snažili, aby ke společnému vzdělávání vůbec nedošlo (nešlo tedy například o jejich reakci na konkrétní špatné zkušenosti).

*Dokonce jednou rodič zkoušel na paní zástupkyni, že teda si máme při zápise dělat poznámky, kdo je Rom a kdo není, abychom věděli, takže jsme řekli, že v žádném případě to dělat nebudeme, že pro nás jsou to všechno stejné děti, které mají právo na vzdělání, a ty děti to vzdělání dostanou. A že my neumíme poznat, kdo je Rom a kdo není, a úplně stejně tady obě dvě říkáme i to, že někdy je problém daleko víc s některýma dětma, které nejsou romské. Ale bohužel mezi rodiči je velký problém. Ve chvíli, kdy se začne mluvit o tom, že tam je spousta romských dětí, tak začnou vyhledávat jinou školu.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

O postoji části neromských rodičů ke společnému vzdělávání vypovídá i zkušenost jedné respondentky s tím, jak argumentovali rodiče, kteří po sloučení dané školy s jinou školou s vyšším podílem romských žáků hromadně přehlásili své děti jinam.

*Nebudou s cigánama ve škole. Ano, takto natvrdo. Byly petice, televize, všemožné jako, já jsem byla tady jak na pranýři, tehdy jsem musela, protože to vedení tady to v uvozovkách položilo už v dubnu, tak já jako sousední ředitelka jsem byla pověřená jenom, abych podepsala vysvědčení, nějak tu školu dotáhla v červnu, a to oficiální spojení bylo v červenci, takže vám řeknu, že jsem si zgustla, všichni mě v tom nechali pochopitelně.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Neromští rodiče vyvíjejí řadu strategií, jak se dozvědět o počtu romských žáků v prvních třídách, kam jejich děti nastupují. Požadují tuto informaci od vedení školy, případně se pokouší o vlastní vizuální odhad v průběhu zápisu, nebo sledují jmenný seznam a odhadují, která jména a příjmení by mohla být romská.



*Je to pravda, že ty rodiče koukají a hledají po jménech, ne vždycky se to shoduje, že jméno Horváth patří romskému dítěti. Rodiče tohleto hledají a dokáží rovnou udělat závěr: Ve třídě máme, a teďka plácnu, deset romskejch dětí. Jenom podle jména. Ještě nikoho neviděli, ale už udělej rovnou závěr. Ale není tomu tak. Bohužel. [...] A druhý, druhý, druhý haló začalo až ve chvíli, kdy jsme, teda už byla první oficiální třídní schůzka pro rodiče budoucích prvňáčků, kdy rodiče si fotili seznamy a zaškrtovali si podle jména, kdo by mohl či nemohl být Rom. [...] A počítali vysloveně podle jmen.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

Někteří zástupci a zástupkyně škol měli také zkušenost s tím, že se majoritní rodiče uchylují k přepisování trvalého bydliště dítěte k příbuzným nebo známým na adresu, která spadá do obvodu jiné základní školy. Někteří rodiče jsou si zase vědomi toho, že základní škola, má-li kapacitu, musí přijmout uchazeče i z jiného školského obvodu, pokud si podá žádost.

Zajímalo nás také, jaký počet romských žáků je dle zkušeností oslovených zástupců a zástupkyň pro neromské rodiče kritický, respektive, v jakém momentu nastává zlom, kdy se svými dětmi odcházejí. Respondenti a respondentky, kteří tyto situace zažili, se shodují zhruba na 3–4 romských žácích na třídu, případně na pětinovém až čtvrtinovém podílu romských žáků na třídu a školu. Tomuto odhadu se vymykala jedna respondentka, která uváděla odhad ve výši 40 %. Tento stav, kdy velká část neromských rodičů „hlídá“ podíl romských žáků ve třídách svých dětí, je kromě jiného podmíněn přetrvávajícími předsudky, stereotypy, a v některých případech až rasismem části obyvatel.

*A naše škola, to je podobný, ať jsem byl v Karviné, ať jsem byl v Ústí, v Praze, jakmile dosáhne tento počet asi 40 %, zhruba tak, tak sem už ty rodiče přestávají dávat své žáky. Takže nám pak odjížděli tady ze školy, ze spádové oblasti třeba jedna, dvě třídy, první budoucí, do jiných škol.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

*Ono jako teď třeba mi volali rodiče, že teda bohužel budou muset dát dítě jinam, protože jsme tvrdili, že nemáme příliš mnoho Romů, a že oni o tom přesvědčení nejsou, tak jsem jim řekla, že jsou, že to je jejich rozhodnutí. Já s tím nic neudělám.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

### H.3.4 Neochota a/nebo nepřipravenost části škol přijmout romské žáky

Předsudky a stereotypy se neprojevují jen mezi některými rodiči, ale i mezi některými pedagogy základních škol. Podobně, jako se část neromských rodičů různými způsoby snaží dostat své dítě na neromskou školu, tak se i některé majoritní školy uchylují ke krokům, jak se vyhnout přijímání romských žáků.

Jedním ze způsobů, jak mohou romské žáky nepřijímat, je důsledné dbání na spádovost. Někteří respondenti a respondentky popisovali případy, které znali z praxe, kdy se romští rodiče snažili přihlásit dítě do jiné než své spádové školy (s nižším podílem romských dětí). Pokud ale ředitel nebo ředitelka zvolené školy nechce, aby romské dítě jeho školu navštěvovalo, rodičům řekne, že už nemá místo (pro neromské dítě by se ale místo našlo).



V takovém případě rodiče ani nepodávají oficiální žádost a škola nemusí zahájit správní řízení.

*Ne všichni dodržují správní řád tak, jak by měl být, protože ten rodič přijde a rovnou se mu řekne, že není kapacita: Vy k nám nepatříte a my máme plnou kapacitu. To znamená, že ten rodič si ani nepodá žádost a ani není zahájeno správní řízení. Protože je tam bohužel nevědomost zákonných zástupců, že oni to správní řízení neznají.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

*Já bych řekla, že v podstatě si potom striktně hlídají spádovost tady v tomto ohledu, a jinak opravdu nevím, protože já se do té situace nedostávám, tak to ani neřeším, rozumíte mně.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Další strategii uvádí respondentka z jiného města. Popisuje účelové testy, které mají nepřímo za cíl vyřadit ze zájemců romské žáky. Dále uvádí akcent běžných škol na výkon a individuální úspěch žáků, kterým motivují majoritní rodiče, aby neumísťovali své děti na školy, které navštěvují i Romové.

*Tak oni vyvíjí takové strategie, že: My se tady zaměřujeme na jazykovou výuku, děti budou dělat při přijetí, nebo před zápisem, nebo po zápise, krátce nějaký testík z anglického jazyka, jestli už něco umí, neumí. Když projdou tímto testíkem, my ho přijmeme. No, takže dítě romské, které třeba neumí česky pořádně, nemůže uspět, že jo. Takže oni tam jedou tady tímhle tím, a navíc brnkají na takovou tu strunu, že ty školy, které jsou pro všechny, tak jsou méně kvalitní, protože ty slabé děti, které tam chodí, tak brzdí ty ostatní děti, a já přeci, jako rodič, který jsem přesvědčený o tom, že mám šikovné dítě, nedopustím, aby moje dítě někde stagnovalo s nějakými Romy nebo s nějakými slabými dětmi v nějaké tady škole, která je přijímá. Takže já půjdu na tu školu, která se prezentuje tak, jako že tam perfektně pracuje a bude rozvíjet ten potenciál dítěte.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Kromě samotné neochoty přijímat romské žáky může být na některých školách dalším problémem, který ve svém důsledku vede k segregovanému vzdělávání, málo vstřícná atmosféra vůči romským dětem. Několik zástupců a zástupkyň škol popisovalo případy, kdy romské děti (často velmi šikovné) nastoupily na majoritní školu nebo na ni přestoupily na konci školního roku. Tamní školní kolektiv je ale nepřijal, a tak se po krátkém čase vrátily zpět na původní školu (s vyšším podílem romských žáků). Jako podstatný rys neúspěchu některých romských žáků na majoritní škole a následného návratu na původní školu popisuje hned několik respondentů orientaci na výkon, nízkou inkluzivnost, malý důraz na rozvíjení vztahů mezi žáky, nevstřícnou atmosféru až averzi, které na majoritní škole panovaly. Je také možné, že část učitelů a učitelek není odborně připravena na to, aby dokázala dobře pracovat s různorodým kolektivem žáků.



*Oni, když je třeba od nás tam někdo přejde, stává se to běžně, každý rok tam dáváme nějaké děti, prostě schopné, se nám většina z nich vrátí, protože ten tlak společnosti majoritní tam neustojí. Víte sami dobře, že prostě v naší společnosti je averze, silná.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)

*Tam se jde prostě za výkonem, jo? A v podstatě i ti učitelé to mají nastavený, když ta moje třída bude nejlepší a bude wow, tak já budu ten nejlepší v těch očích jako, na to my si tady nehrajeme, jo? My jsme tady na tom všichni stejně. Takže myslím si, že i ti učitelé prostě jsou naladěni jinak.*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

*Jsou to děti šikovné, které tam prostě trpěly, tam se neřešily vztahy mezi dětmi, tam se nepracovalo s hodnotami, tam se jelo jenom na výkon. A těm dětem a rodičům to přestalo vyhovovat nebo si to najednou uvědomili, že ono to, co se tak zdánlivě na první pohled jeví jako co nejlepší péče vzdělávací o to jejich dítě, může naopak o jejich dítě někde pokřivovat nebo dusit v jiné oblasti rozvoje osobnosti. A máme tu třeba děti z těchto škol, které, když se s rodiči bavíme, tak říkají: „No, my jsme byli v situaci, kdy dítě ráno plakalo, když mělo jít do školy, nechtělo, bálo se, různé somatizace, projevy různé zdravotní. A potom nastoupilo sem a bylo úplně v pohodě a v klidu.“*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Nejenom způsob výuky, nastavení vztahů pedagogů k žákům a neochota k rozvíjení inkluzivního vzdělávání (ve smyslu – více práce pro učitele), ale také předsudky, stereotypy a xenofobie mezi některými učiteli na majoritních školách mohou být překážkou společného vzdělávání.

*[...] ale je pravda, že s naší mateřskou školou já bojuji [...] Tam prostě jsou letité zkostnatělé paní učitelky a svědčí o tom i třeba to, že v době, kdy vlastně to byla jedna instituce a tady bylo 90 % romských žáků, tak tam nebylo ani jedno romské dítě. A my teď právě s paní zástupkyní tam jako, to je taky, že jo, nemůžete jen tak někoho vyhodit za to, že prostě o romských dětech říká bokem, že jsou Indiáni, ale nemůžete to prostě někde jako, nemáte žádný důkaz. Jedna věc, druhá věc je, když je vyhodíte, musela byste vyhodit tři učitelky a školka vám lehne, že jo. Takže, takže je na to upozorňujeme.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

*Když tak jako to vezmu a přemýšlím, tak když to vezmu, tak už dneska tady jsme učitelé, kteří prostě s těma dětma pracovat umíme a chceme. Ale zase, co si budeme vykládat, tak, jako je rasisticky naladěná společnost, tak jsou i ty učitelky na těch školách. Takže my, když máme třeba někde společné sezení nebo něco, tak my i jako pro ně mluvíme cizí řečí, jo?*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)



Zajímavý protiklad k názorovému nastavení části rodičů, učitelů a učitelek na majoritních základních školách představují výpovědi zástupkyň a zástupců škol, které popisují absenci těchto předsudků u dětí (dokud je nezískají od svých rodičů, pedagogů nebo někoho jiného).

*Ten předsudek na straně dospělých je opravdu velikánskej. [...] Není u dětí. Ne. Ty děti ho nemají. To vidíme v té škole, že ty děti nemají problém se vzájemně kamarádit. Oni opravdu nerozlišují. Ty děti ne. V těch to není. Je to jenom v dospělých. A později teda samozřejmě, s nastávající pubertou, už je to i v dětech, ale to už maj zase z domova.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

*Na tý základce vám seděj ty budoucí jaderní fyzikové a ty budoucí zahradníci vedle sebe pěkně. A hezký taky je, děti s tím nemají problém. Dokud to někde jako nenasajou ze společnosti, od rodičů, od nějakých dalších lidí. To je pak takový jako nejsmutnější na tom, že ty děti by to braly úplně jako přirozený, že tam teďka seděj a jsou tam ty Romové, ty Vietnamci, my Češi jsme tam a jsme tam ty zdraví a postižení a různý, a je to vlastně hezký, že tam takhle můžem být vedle sebe. Ty s tím nemají problém, začnou to řešit rodiče, jo, jako první, a začnou se o tom tak nějak bavit a začnou to teď těm dětem jako takový ty červy nasazovat do hlavy, no.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Další podstatný aspekt vzniku škol s vyšším podílem romských žáků může být paradoxně zapříčiněn kvalitou výuky na těchto školách a jejich vstřícným přístupem k romským žákům a jejich rodinám, který kontrastuje s menším zájmem nebo hostilitou některých majoritních škol. Pokud školy s vyšším podílem romských žáků nerezignují na svoji situaci a snaží se zaručit žákům co nejkvalitnější výuku, postupně se naučí pracovat s různými typy dětí, rozvíjí inovativní metody výuky, a také třeba prostřednictvím nejrůznějších certifikátů a ocenění získávají věhlas ve svém okolí, což může mít za následek to, že je okolí začne vnímat jako školy specializované na „problémové“ žáky. Školy s vyšším podílem romských žáků často také poskytují dětem i rodičům o mnoho více služeb než jen běžné vzdělávání: pro děti připravují kroužky a doučování, pomáhají řešit problémy v rodinách, rodičům asistují ve styku s úřady, a podobně.

*Druhý model byla ta celodenní škola, že v rámci projektu jsme to měli častěji, jsme měli třikrát až čtyřikrát týdně po výuce po tom takový dvou až tříhodinový blok, kdy děti zůstávaly ve škole, protože jsme věděli, že doma se s nima nikdo neučí. Takže v rámci toho odpoledního bloku jednak měly nějaké aktivity, které je baví, prostě nějaké sportovní například nebo práci nějakých výukových programů na počítači, ale zároveň si tam dodělávaly ty věci, které dopoledne nepochopily, nebo když chyběly, tak jim to chybělo v tom vzdělávání.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

*Protože myslím si, že dělám i spoustu věcí jako, který bych třeba vůbec dělat nemusela, jako to, že pomáhám rodičům při získávání, já nevím, lepších bytů a podobně, protože si myslím, že to není moje náplň práce, ale když už vím, že bydlí rodina, která má devět lidí, v jednom pokoji, a ty děcka jsou celkem šikovný, ale prostě ty podmínky nemají,*





*a člověk se diví, že jsou šikovný i v těch podmínkách, ve kterých žijí. A chce je člověk podpořit, tak já jim pomáhám na ten odbor bytový a podobně psát dopisy, protože oni to sami do kupy nedají.*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

*Vždyť nakonec spousta našich rodičů se na nás obrací se starostma rodinného typu, tak jim různě pomáháme kde co, jak to jde. Tak i třeba, když mají teď, nemůžu vysvětlovat konkrétně, ale byla tady maminka, je to naše bývalá žákyně, která teď se u nás vzdělává v kurzu pro doplnění základního vzdělání a nějaký problém, který vznikl na facebooku, docela závažný, ale úplně mimo školu, nás se to jako v podstatě netýká, tak taky přišla pro radu sem.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Romští rodiče jsou spokojeni se školou, kterou jejich dítě navštěvuje, líbí se jim přístup pedagogů k dětem i k nim samotným, proto do této školy umístí i další dítě a doporučí ji svým známým. Základní škola získá věhlas a přihlašují se do ní i romské děti z širšího okolí.

*Ale je jim tady dobře, oni jsou tu rádi. Maj tu školu rádi, a proto sem ty rodiče dávaj, protože v těch majoritních školách se necítí dobře.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)

### H.3.5 Umísťování žáků s vyšší potřebou podpory do segregovaných škol

Výše popsaná menší vstřícnost některých majoritních škol a jejich omezená schopnost pracovat s romskými dětmi a jejich rodinami, spolu s pozitivním přístupem a kvalitními službami poskytovanými školami s vyšším podílem romských žáků, nejenom podporuje a konzervuje oddělené vzdělávání, ale vede i k tomu, že se do škol s vyšším podílem romských žáků ve větší míře dostávají žáci s jakýmikoliv speciálními vzdělávacími potřebami nebo vyšší mírou podpory (např. děti se zdravotním postižením, děti z málo podnětného sociálního prostředí, děti s poruchami učení nebo chování, děti se špatnou znalostí jazyka atd.). Tyto školy se stanou známými jako ty, které s žáky se speciálními potřebami „umí pracovat“. To pak ale mívá za následek, že na ně ostatní školy odkazují žáky, se kterými si nevědí rady, a stávají se z nich jistým způsobem specializovaná pracoviště, či slovy jednoho z respondentů, „sběrné tábory pro problémová děcka“. Tato praxe vede k dalšímu prohlubování segregace. Na takto specializované školy je ve výsledku vyvíjena neúměrná zátěž a ostatní školy naopak nejsou konfrontovány s nutností se v individuálním přístupu k žákům s větší potřebou podpory zlepšit.

*To znamená, že to nejde od kolegů, ale většinou neumístitelné děti, které prostě přijedou odněkud a mají nějaké problémy, výchovné, vzdělávací, tak většinou ze sociálky, z OSPODu nebo občas i od zřizovatele, tak, jak se ptají všech ostatních kolegů, jestli to dítě přijmou, a ti je většinou nepřijmou, tak my je většinou přijmeme, protože jsme tak známí, že většinou tady s těmi dětmi umíme pracovat. Ono se nám to ne vždycky podaří, samozřejmě [...].*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)



*Takže já prostě nevím, jak ty jiný školy ne přinutit, ale jak vytvořit nějakou zájem, aby ty děcka braly, protože oni se hlásí ve spádové oblasti třeba na některé školy. Jim řeknou, že maj plno a hotovo. A stejně jdou k nám na školu. Já už tomu říkám, kolikrát jsme tady sběrný tábor, pro ty děcka, problémový.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

*Každý týden několikrát mi sem někdo volá a jako prezentuje to tak, že: My jsme se dozvěděli, že vaše škola pracuje s těmi dětmi, které potřebují nějakou pomoc. My u nás, víte, ve škole, my to neumíme, nevzali byste todle dítě? Jo, takovoudle strategií, jako že nás chválí za to, že děláme něco dobře. A vlastně místo, aby se to učili taky, tak vlastně se nám snaží sem šoupnout dítě, se kterým si třeba neví rady, nebo ho tam prostě nechtějí.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Setkali jsme se také s popisem případu, kdy byla iniciativa vyvíjena z opačné strany. Škola s nižším počtem romských žáků byla kontaktována, aby se zbavovala žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve prospěch školy s vyšším podílem romských žáků. Zarážející je i používání ironického hanlivého výrazu pro děti s horšími vzdělávacími výsledky („inženýři“) ze strany vedení školy.

*No tak kdybych to měla takhle zhodnotit, tak když jsem začínala jako ředitelka této školy, tak ve vedlejší ulici byla právě škola speciální a praktická. Pravidelně mi z ní paní ředitelka telefonovala, jestli tady nemám nějaké v uvozovkách jako inženýry, slabé děti, které ona by potřebovala převést do své školy, aby měla odpovídající počet. Tomu já jsem se začala bránit, tahleta spolupráce čím dál méně jako fungovala mezi námi, protože jsem nějak od počátku vnímala, že tohle není dobrý postup, uměle jako vytvářet nějaká doporučení a obstarávat papíry z poraden, aby děti romské chodily na nějakou jinou, speciální školu. Ale bylo to tady tak zvykem.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Změna měla nastat v roce 2016, kdy byl novelizován školský zákon a zformalizoval se proces umisťování dětí do speciálních škol. Zástupkyně školy z předchozí citace se nicméně domnívá, že provedená změna je někdy jenom formální a v praxi se nic nezměnilo.

*V tomhle ohledu nastal určitě posun, minimálně teda s novelou školského zákona, platnou od září 2016, ale zase, vedlo to k tomu, co já občas v praxi vidím, že řada bývalých speciálních praktických škol upravila vzdělávací program formálně, aby odpovídala novele školského zákona, ale ve výsledku se na těch školách nic nezměnilo, dále je zájem mít tam tedy romské děti, které jsou prezentovány jako slabé, bez nějakého potenciálu, který by stál za nějaké zvláštní rozvíjení, a v podstatě třeba, dle mého soudu, například u této školy v [název ulice] ulici je to krásně vidět. Na kolik můžu odhadovat, domnívám se, že tam jedou dál v podstatě podle programu speciální praktické školy, ale má to tu nálepku základní škola a dál to takhle jako funguje.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)



Téma přesouvání žáků mezi školami doplňuje ještě poslední typ těchto pohybů, kdy škola s vyšším podílem romských žáků v případě výjimečně talentovaných dětí sama otevírala s rodiči možnost jejich přestupu na jinou školu.

*Případně někdy se může stát, když vidím, že je tady nějaké dítě, které je romské a kterému to pálí, když to řeknu lidově, tak i tak si voláme rodiče a doporučujeme mu třeba, ať jde tam a tam. Jo, řekneme mu o situaci, protože to už hraničí s individuálním vzdělávacím plánem pro nadané děti. Stane se to velmi zřídka, ale když vidíme, že se to tomu blíží, tak v podstatě mluvíme s tou rodinou a říkáme jim, že je možnost, aby přesunuli to dítě jinam, pokud chtějí.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

I poslední uvedená trajektorie se podílí na nerovnoměrném rozdělování žáků mezi školami – nadaní žáci chodí na majoritní školy a tyto školy naopak posílají zpět problémové žáky. Těmito postupy se prohlubuje segregace a rozdíly mezi školami majoritními a těmi s vyšším podílem romských žáků.

System, který jsme popsali v částech H.3.4 (Neochota a/nebo nepřípravenost části škol přijmout romské žáky) a v této části (Umísťování žáků s vyšší potřebou podpory přístupu do segregovaných škol), může být dalšími aktéry považován za výhodný, a proto nemají motivaci jej měnit (právě naopak). Zástupci a zástupkyně škol popisovali, že někteří zřizovatelé konzervují stávající situaci, protože tím získávají podporu části majoritních rodičů, majoritních škol i části veřejnosti, což se může odrazit ve voličské podpoře. Majoritní školy, které odmítají žáky s potřebou vyšší podpory, zase šetří svůj rozpočet i pedagogy, na které není vyvíjena taková zátěž jako na učitele a učitelky ve školách s vysokým podílem romských žáků.

*Oni asi tuší, že ta majorita tady by se do nich asi opřela. A jsou to jejich voliči, že jo, co si budeme vykládat. A v době vlastně, když se jako tak plánovalo, že by se ta škola rozpustila, já jsem říkala: Já tady prostě jako nebudu ležet na prahu a řvát, jako ne, tady to musí být, jo? To jako v žádném případě. Je fakt, že tady už je to [...]. Prostě je to o těch vztazích jako, co si budu vykládat. Jako je to už srdeční záležitost asi, kdyby tam ty vztahy nebyly, tak tady nebudu ani já, jo? Protože si myslím, že bych se uplatnila i někde jinde. Ale myslím si, že ten zřizovatel prostě ví, že jak to rozpustí, tak že se to zase začne kumulovat někde jinde a dojde prostě úplně ke stejné situaci. A že z toho oni mají strach. A zase na rovinu, co třeba naše paní učitelky mají známý, tak na rovinu zase jim kamarádi řeknou: Jo, tak naše děcko, kdyby mělo ve třídě tolik a tolik Romů, tak já moje děcko budu radši vozit do jinýho města. Jo, takže oni možná, sami chrání sebe.*

Zástupce B (více než 75 % romských žáků)

*A vy tady máte ty speciální třídy, vy to umíte s těma romskejma dětma, my vám je sem dáme. Vedení, ano, my ty děti vezmeme, protože potřebujeme děti, protože každý dítě rovná se peníze. A roztočila se spirála, kdy se de facto jako vygenerovalo někde, objevilo se problémový dítě, šup s ním sem. Takže de facto se školy čistily, neměly problémový děti a tady se vám scházely pod střechem a no jo, tam jsou problémový*



*děti, tam berou samý děti a ještě tam maj postižený a ještě tam maj cigány, bůh ví, co to je za školu. A už se vezete.*

Zástupce školy F (5–34 % romských žáků)

*A jinak jako já mám mnohdy pocit, že jsou v podstatě zřizovatel a ostatní školy rádi, že nás tu mají, že to nemusí řešit. [...] My tím, že máme toho sociálního pedagoga, speciálního psychologa[...]. To jsou věci, který mi financuje zřizovatel, jo? [...] Že zase jako, ať si myslím, co si myslím, tak v podstatě jako tohle pro nás dělají. [...] No, já si myslím, že i pro sebe. Jako zase, co si budeme vykládat, že? Protože ta veřejnost tady ve městě je naladěna, bych řekla, rasisticky, jo? Protože tady jsou šílené problémy jako s Romama, a kór v poslední době, já tady mám ve škole vlastně děti, který jsou členy gangu, který tady mlátí děcka prostě po okolí, po městě, řeší to policie, řeší to kriminálka, děcka jsou po soudu, teď nevíme, jestli jako dostanou ústavní výchovu, nedostanou.*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

### H.3.6 Absence systémového řešení a slabá podpora ze strany ústředních orgánů státní správy

Poslední příčinou vedoucí k segregovanému vzdělávání, kterou jsme identifikovali ve výpovědích oslovených zástupců a zástupkyň škol, je absence systémového řešení a slabá podpora ze strany ústředních orgánů státní správy. Například MŠMT dle vyjádření navštívených škol zpravidla nevstupovalo do řešení situace. Některým zástupcům a zástupkyním škol například chybí jasné vyjádření MŠMT ke stávající situaci a k tomu, jestli se nadále se segregovanými školami počítá nebo ne. Byla jim nepříjemná nejistota pramenící z toho, že neví, jestli je existence těchto škol pro MŠMT akceptovatelná nebo ne, a zda MŠMT plánuje tyto školy účelově podporovat nebo naopak činit kroky k tomu, aby se takové školy změnilo nebo zrušilo.

*My bychom potřebovali, kdyby si ten systém celkově na nejvyšších místech přiznal, že takové školy prostě jsou, anebo to nějak řešil. Nejsme z vlastního rozhodnutí takovou školou. Ten systém, který je nastaven prostě na množství žáků, na nějaký financování přes počty žáků, přes nějaký standardizovaný systém klasické školy... Tak kdyby si dokázali přiznat, že prostě jsou tady školy, které holt jsou jiné, ten systém je v tomhle poškozující, přitom mají té práce mnohem víc. Tak pokud by si ten systém dokázal tohle přiznat a nějak jako vyčlenit skupinu těch škol a říct: Ano a tyhle, teď mě nechtejte za slovo, ale těmhle přidáme koeficientem 1,2, protože si dokážeme přiznat, že majorita nebude tam ty děti posílat.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Příspěvky v debatě o roli MŠMT se dále omezovaly na systémové kroky, které by dle respondentů a respondentek škol vedly ke zvýšení kvality výuky na školách s vyšším podílem romských žáků: nejčastěji zmiňovaly otázky financování pedagogů (na běžné škole si vydělají stejně peněz za mnohem méně pracovního nasazení), podpoře dalších pracovníků, případně stanovení nižších počtů žáků ve třídách bez snížení rozpočtu pro školy.



Druhý důležitý orgán státní správy na poli vzdělávání, Česká školní inspekce, podle zkušeností respondentů nehraje v otázkách společného vzdělávání a de/segregace roli. Zástupci a zástupkyně škol popisovali činnost ČŠI pouze v kontextu kontrol, které na školách realizuje, a které pro ně představují významný stresor. Ocenili, že inspektoři a inspektorky ČŠI se dokázali vcítit do stávající situace chodu školy a jejich hodnocení školy byla kladná.

*Samozřejmě jsem se obával, říkám si: Přejde sem někdo neznalý situace a bude nás tady prudit, proč něco neděláme, proč třeba už neučíme romštinu třeba. Se ptaj všichni takhle, že jo. A nestalo se to, byl jsem strašně mile překvapený, že prostě opravdu se dokázali vcítit do té situace a ve svý podstatě nás v tomhleto směru jako nekritizovali, že děláme něco, když jiný školy, plácnu, vymyslím si: Proč nejezdíte na lyžáky třeba? No nejezdíme, že jo. Kde by na to ty děti vzaly?*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*Já jim [ČŠI – pozn. autora] říkám, prosím vás, neříkejte mi to, jak jsme dobří. Tak i vy nám pomozte, dělejme něco. A to už bylo teda potom horší.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

#### H.4 Důsledky odděleného vzdělávání

Se zástupkyněmi a zástupci škol s vyšším podílem romských žáků jsme diskutovali nejen o tom, jak hodnotí a jak si vysvětlují situaci na své škole a kde spatřují příčiny tohoto stavu, ale také o tom, jaké jsou pro ně a jejich žáky důsledky této situace. Tyto školy poskytují svým žákům a jejich rodinám kromě samotného vzdělávání také množství jiných služeb, což pak ale také přispívá k vyššímu pracovnímu i emočnímu zatížení pedagogů a pedagožek i dalšího personálu. Dalším efektem často bývá také to, že se tyto školy začnou specializovat na vzdělávání dětí s různými typy speciálních potřeb, a ostatní školy sem posílají žáky, se kterými si nevědí rady, což dále přispívá k prohlubování odděleného vzdělávání. Fungování těchto škol je také finančně náročnější. Někteří z respondentů a respondentek také přímo nebo nepřímo reflektovali, že pokud se na určitých školách ve vyšší míře koncentrují žáci s různými typy problémů, může tím trpět kvalita vzdělávacího procesu – zástupkyně a zástupci škol s vyšším zastoupením romských žáků opakovaně popisovali, že pokud si ve škole vytipují šikovné romské dítě, snaží se ho podpořit v tom, aby přešlo na jinou, majoritní školu. Na celospolečenské úrovni pak někteří respondenti a respondentky jako důsledek odděleného vzdělávání identifikovali obecně nižší toleranci vůči menšinám.

Důsledky, které popisovali, se do značné míry překrývají s důsledky segregovaného vzdělávání, které jsme na základě rešerše domácích i zahraničních odborných prací shrnuli v části F (Důsledky segregace). Jedná se o neúměrně vysoké nároky na pedagogickou práci vyvolávající riziko pracovního přetížení pedagogů, nižší nároky na žáky, které mohou vést k jejich slabším vzdělávacím výsledkům, vyšší ekonomickou zátěž zřizovatele v podobě nutnosti dodatečného dotování provozu školy z obecního/městského rozpočtu, a také vyšší sociální napětí mezi různými skupinami obyvatel.

Prvním z důsledků odděleného vzdělávání je **vyšší pedagogická i jiná zátěž škol**. Tyto školy totiž často plní také množství dalších funkcí než je ta vzdělávací. Nabízí například větší



asistenci při docházce, doučování, pestré aktivity po vyučování, nebo dokonce neformální podporu a poradenství pro rodiče. Zástupkyně a zástupci oslovených škol také opakovaně popisovali, že se snaží být vůči rodičům co možná nejvstřícnější, berou ohled na jejich životní situaci a snaží se získat jejich důvěru. Jde zjevně o velikou pomoc, která ale může být pro školy a jejich personál náročná. Jelikož běžné základní školy takové široké služby zpravidla neposkytují, může to v očích některých romských rodičů působit jako jeden z důvodů, proč tam své děti neposílat.

*No, je to takový, máme pocit, že, že těm dětem můžeme dát i něco víc než jenom vzdělání. Nebo jsme tady taky loni, předloni řešili, měli jsme žáka, umřel mu tatínek, čtyři děti, a takže jsme byli i na pohřbu. A potom vlastně ty žáci se s námi přišli radit, protože oni vlastně chtěli vyhodit maminku z domu, protože si našla přítele a oni ji teda nakonec stejně vyhodili, ale stejně bylo zajímavý, že to s náma přišli probrat tu situaci a tak dále a to si myslím, že je taky obrovská důvěra toho, s bílejma a s cizejma, že jo.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

*Je to prostě zapotřebí vnímat v takovém kontextu opravdu jako širším, ale ten základní princip, čím dál víc ty naše školy otevírat rodičům, brát je jako partnery, vytvářet jim prostor pro to, aby vnímali, že mají co mluvit a co se vyjadřovat taky k tomu vzdělávání svých dětí, že na jejich názoru někomu záleží, že se jím někdo někde bude zabývat. To je strašně důležitý, no. Na tom to všechno stojí, a u Romů zvláště. Oni hodně často už dopředu školu vnímají jako úřad. Na úřady oni nechodí rádi, tam prostě se cítí nejistí, kupa papírů, nevědí pomalu někteří, co kde, teď jakej podpis, pod co se já podepíšu, co to pro mě bude znamenat. A takhle hodně často vnímají školu. A hned na tom začátku záleží, jak se ty karty rozdají, jestli už u toho zápisu tu maminku nějak uklidníte: Podívejte se, my se na to vaše dítě těšíme a budeme mít radost, když bude hezky spolupracovat [...] když se mu tady bude dařit, když my budeme spolupracovat. A vysvětlit, že jo, krok za krokem, co se tady teď nějak bude dít, vytvářet ten pocit bezpečí, že by do té školy měli chodit jako s radostí a kdykoliv uznají za vhodný něco nám říct, tak že tady o to někdo bude stát. Že to nebude ten úřad, kde naopak se na ně bude sypat na jejich hlavu celá řada požadavků, který, nedej bože, když nesplněj, tak už bude problém.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Velice vstřícný přístup a míra další podpory žáků i jejich rodin, spolu s náročností pedagogického procesu ve třídě s větším počtem žáků s potřebou vyšší podpory, vede k možné nadměrné zátěži škol a jejich učitelek a učitelů i dalšího personálu, a to nejen po stránce pedagogické, ale i psychické. To pak může vést až k jejich pracovnímu přetížení. Jedním z projevů jsou například vyšší nároky na přípravu vyučovacích hodin.

*Což ale na druhou stranu kromě té podpory přinese i to, že musíte samozřejmě spolupracovat s těmi lidmi [asistenty pedagoga – pozn. autora], musíte si najít čas se s nimi domlouvat. Takže ta práce na tu jednu hodinu přípravy je nesrovnatelná s tím, co třeba máte jinde. Neříkám, jako teď docela i se množí různě jako, že i v jiných*



*školách mají tyhle děti, taky musí nějakým způsobem pracovat. Ale myslím si, že ten rozsah, jaký je u nás nebo na našem typu škol, je výrazně větší.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Druhým důsledkem odděleného vzdělávání může být **snižování nároků na žáky vedoucí k jejich následným nižším vzdělávacím výsledkům**. Příčinu lze hledat v koncentraci vyššího počtu žáků s potřebou podpůrných opatření v určitých třídách nebo školách, což v určitých ohledech ovlivňuje průběh vzdělávacího procesu. Na tyto aspekty naráželi zástupkyně a zástupci oslovených škol spíše nepřímo, když popisovali, že se snaží schopné děti posílat na majoritní školy – pravděpodobně zejména kvůli tomu, že se dostanou do prostředí s vyššími nároky, které jsou standardem jak pro pedagogy, tak spolužáky, a je předpoklad, že tím bude dítě pozitivně ovlivněno. Extrémní situaci popisovala respondentka jedné z oslovených škol: po příchodu většího počtu romských žáků ze Slovenska vzdělávací proces natolik trpěl, že „u těchto dětí nešlo ani o to vzdělávání“, ale spíše jen o držení „v latích slušného chování“.

*Navíc pak byl problém myslím, že docela taky zásadní, že bylo období, třeba já nevím osm let zpátky, kdy tady hodně přišlo romských občanů ze Slovenska v rámci nějakých rodinných vztahů a to musím říct, že to je úplně jiný level, co se týče vzdělávání a chování těch lidí. Naši Romové, s těma se dalo fungovat ještě, když to takhle řeknu. Prostě ty jsme si uměli nějakým způsobem zpracovat, dalo se s nima komunikovat, prostě v té době to, myslím si, ještě bylo jakž takž v pohodě, ale v okamžiku, kdy se tu začali prostě osidlovat, nevím na základě čeho, jestli to byly krátkodobé pobyty, někteří zůstali, někteří nezůstali. Ale jakmile začly se přihlašovat do školy tyto děti, říkám, úplně jiný level, co se týče chování a co se týče vzdělávání. Tím myslím horší, jo. Takže samozřejmě, pokud máte dítě ve škole, kde se kolem něho[...]. Tam v podstatě u těchto dětí nešlo ani o to vzdělávání. Tam jsme jenom stále jenom drželi v latích slušného chování, jo.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Třetím popisovaným důsledkem odděleného vzdělávání, na který nepřímo upozorňovali zástupkyně a zástupci oslovených škol, je jeho **vyšší finanční náročnost**. Koncentrace vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vede například často k tomu, že je nutné výrazně snížit celkový počet dětí ve třídě (někdy i na polovinu), a finanční výpadek následně musí dorovnávat zřizovatel. Lze předpokládat, že pokud by k takové koncentraci nedocházelo a tito žáci by byli rovnoměrněji rozmístěni ve více třídách a školách, omezení počtu dětí ve třídě by nemuselo být natolik razantní. Samozřejmě, obecně lze snahu o dosažení menšího počtu žáků na třídu s cílem umožnit více individualizovanou výuku pouze schvalovat.

*A to je to, že už vlastně roky, já to řeknu, teďka střelím číslo od boku, nebudu to, nebudu to možná, nebude to úplně přesný číslo, ale řeknu třeba dvacet let, dvacet let už tahleta škola vlastně je, má výjimku ze zákona na počet žáků ve třídách, to znamená, že ačkoliv by to tak být nemuselo, ačkoli třeba bysme mohli třídy sloučit a mít třeba jednu třídu po třiceti dětech, tak vlastně můžeme dělit, znova můžeme mít třeba klidně dvě první třídy po patnácti dětech. Ačkoli je to samozřejmě neekonomický,*



*že jo, samozřejmě, protože financování školství je takový, jaký je, to znamená, dostávám peníze na žáka, tak vlastně to město nám to nějakým způsobem toleruje a dorovnává nám ty chybějící finanční prostředky na učitele. [...] Protože to je čistě, to je pro to město samozřejmě velké ekonomické závazek, v rámci, bavíme se, nebavíme se v ranku milionů, to ne, ročně, ročně. Bavíme se v rámci, v ranku, ale statisíců ročně, jo, který jdou samozřejmě pro tuhle školu navíc v rámci teda rozpočtu města. A vždycky si říkám tu situaci, kdyby tam přišel nějaký ekonom v uvozovkách a řek by: Hele, proč tady na tu školu jde půl milionu navíc ročně? Můžou tady dvě třídy sloučit, dvě učitelky vyhodit, že jo, a jsou na svech.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Kromě vyšších finančních nároků způsobených menším počtem dětí ve třídě je druhým zdrojem dodatečných nákladů nutnost financovat další specializovaný personál. Zástupkyně a zástupci oslovených škol opakovaně popisovali, že zřizovatel jim platí také náklady na další odborníky a odbornice například z oblasti psychologie, sociální a speciální pedagogiky a podobně. V tomto ohledu nejsou problematické samotné finanční náklady, ale spíše to, že takto kvalifikovaný personál je dětem k dispozici pouze na vybraných školách (i když na každé škole mohou být děti, které by potřebovaly jejich podporu), a že škola je při jejich zabezpečování odkázána na dobrou vůli zřizovatele. Lze se domnívat, že pokud by byli tito odborníci a odbornice přítomni na každé škole, byly by tyto školy obecně lépe připraveny i na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty by se pak nemusely soustřeďovat do vybraných škol vybavených potřebným zázemím.

*No jde o to, že my třeba máme perfektně zastoupené školní poradenské pracoviště. Teď pojedeme od září na dva speciální pedagogy, první druhý stupeň. [...] A můžu vám ještě k tomu právě říct. A to, aby bylo zastoupené, tak jedno místo mně platí městská část [název městské části], to znamená toho psychologa a sociálního pedagoga, magistra, já na to nedošáhnou.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

*Ale je fakt, že já třeba zase nemůžu říct[...]. My tím, že máme toho sociálního pedagoga, speciálního psychologa[...]. To jsou věci, který mi financuje zřizovatel, jo? Takže já zase díky bohu za to, jo? Protože fakt ti tři lidi navíc jsou potřeba a užívím je, jo? Jako tady tímhle.*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

Posledním, čtvrtým identifikovaným důsledkem odděleného vzdělávání, který ale reflektovalo jen minimum zástupkyň a zástupců oslovených škol, je **zvyšování sociálního napětí mezi romskou a neromskou populací, netolerance a předsudků.**

*My vzhledem k tomu, že tady učíme, tak si myslím, že pro společné vzdělávání určitě jsme. Já si myslím, že výsledek nespolečného vzdělávání je netolerantní společnost v dnešní době, kde se zase objevují [...] kde se objevují, jakože jo prvky rasismu a tak, a to prostě při tom společným není jako.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)





## H.5 Zkušenosti s řešením odděleného vzdělávání

Zvrátit stav, kdy se romské a neromské děti vzdělávají odděleně, je náročným a komplexním úkolem. Hlavní část rozhovorů se zástupci a zástupkyněmi vybraných základních škol se proto týkala jejich zkušeností s konkrétními opatřeními, která v tomto směru vyzkoušeli, a následně jejich názoru na možný přínos dalších opatření, která byla úspěšně využita na jiných místech České republiky nebo v zahraničí. Jinými slovy, se zástupci a zástupkyněmi jsme postupně diskutovali o všech opatřeních představených v části G.

Následující kapitola je členěna do dvanácti oddílů, z čehož každý se věnuje jednomu opatření. Prvních deset z nich kopíruje strukturu předchozí části G (předškolní vzdělávání; nastavení školských obvodů; bussing; školní vzdělávací programy; příprava učitelů a inovace výuky; asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti a mediátoři; práce s rodinami; doučování a mentoring; prevence šikany; pomoc s finančními náklady). Nad jejich rámec jsme přidali další dvě opatření, která vyvstala v průběhu diskuse s respondenty a respondentkami navštívených škol – setkávání se stakeholdery a budování dobrého jména školy. Hned v úvodu je nutné uvést, že řada následujících opatření, která uváděli respondenti a respondentky, se často týká spíše prostého zvládnutí daného stavu než jeho řešení, a některá z nich tedy v praxi nelze považovat za desegregační.

### H.5.1 Předškolní vzdělávání

Společné předškolní vzdělávání je jednou z podmínek hladkého přechodu do společného vzdělávání na základních školách. Toto opatření má dva důležité aspekty: přináší dětem možnost setkávat se a utvářet vztahy už před nástupem na základní školu, a zároveň rozvíjí děti z méně podnětného sociálního prostředí, takže tyto děti mají příležitost se lépe připravit na základní školu a srovnat možné rozdíly se svými budoucími spolužáky.

Praxe ale ukazuje, že první předpoklad – společné předškolní vzdělávání vede k vyšší akceptaci společného vzdělávání na základních školách – se nedaří realizovat. Zástupci a zástupkyně navštívených škol, kteří mají zkušenost se společným předškolním vzděláváním (ať už v mateřské škole, která je součástí základní školy, nebo v jiných mateřských školách ve městě), upozorňovali, že neromští rodiče se navzdory snaze školy zpravidla rozhodnou nepokračovat v započatém společném vzdělávání a své děti přihlašují na jiné základní školy.

*My jsme, my jsme jako škola dostali pod sebe dvě školky. Jedna teda už není školkou, už je to družina a speciální třída. Když byl nedostatek míst ve školce, takovej ten katastrofální, tak už to rodičům bylo jedno, že tam máte taky romský žáky, už tam dali i neromský žáky. Ale i když jsme vzájemně se navštěvovali, chodili tam do té školky, školka chodila k nám na různý představení, pořád jsme se snažili, aby jako jo, jo jo, ale stejně, když došlo k zápisu, tak ty neromští rodiče k nám ty děcka nedali. I když chodili spolu do školky.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)

*A zas, je to o vůli rodičů. Podívejte se, ta školka tady je, ty rodiče tady bydlí, tu školku si tam vybrali, my je respektujeme, děláme tady edukačně simulační skupiny ve škole,*



*jsou s tou školou propojeni. Teď příští týden tady budou mít na dvorečku táborák a tak dále, všechno v pořádku, ale ani jedno [neromské – pozn. autora] dítě nejde k nám a plně to respektujeme. Ano, takže asi tak.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Opatření, které více oslovených zástupců a zástupkyň škol chválilo, je přípravný ročník, díky kterému děti chodí lépe připraveny na základní školu a postupně se dle respondentů a respondentek stírají rozdíly mezi dětmi z málo sociálně podnětného prostředí a ostatními.

*Obrovská výhoda je to, že ty děti už znají to prostředí, kde budou chodit dalších deset let, nebo devět teda, po přípravce. [...] Takže tam už se učí některé věci, které se ve školce prostě neučí, i když hravýma formama a tak dále, ale ty děti jsou jak mentálně, tak co se týče těch sebeobslužných prací lépe připraveny na tu první třídu.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

*Ta příprava je už více zaměřená jakoby naučit se chovat ve škole. Jo, oni jedou vlastně školní výuku podle hodin, přestávky dodržují, to už je na to naučí. Už trošku se zaměří na písmenka, trošku různé matematické představy, pozornost, koncentraci a zase, tím, jak je jich 10, 11 maximum v té třídě, se jim můžete věnovat více, než když je máte v kolektivu ve školce.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)

Na menších školách se pedagogové setkávají s problémem při zřizování přípravných tříd, protože od roku 2017 je mohou navštěvovat pouze děti s tzv. odkladem, který doporučilo školské poradenské zařízení a odborný lékař nebo klinický psycholog.<sup>223</sup> Malým školám se za těchto podmínek nedaří přípravné třídy naplnit.

*A napadla mě ještě jedna věc, co by nám strašně pomohlo, a to jsou přípravné třídy. Ty momentálně jsou neudržitelné, právě v tady těch slabších rodinách, protože loni vyšlo, že přípravná třída může být zřízena pouze v počtu deseti žáků, která mají doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC. To je neskutečný kámen úrazu, protože ty přípravné třídy, kdybyste je viděl, já vám klidně ukážu školu, ti naši přípravní se naučí tyhle ty návyky. Většinou jsou to děti opravdu z těch sociálně slabších rodin, naučí se držet pero, naučí se sedět, naučí se pracovat, to už nám hodně,*

---

223 Ustanovení § 47 odst. 1 školského zákona: „Obec ... mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí...”

Ustanovení § 37 odst. 1 školského zákona: „Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy zaátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žá dost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Zaátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“



*hodně pomůže, že opravdu přijdou připravený do tý 1. třídy. Ale letošní rok ji musíme zavřít, přestože jela několik let, protože nedáme dohromady 10 dětí s doporučením.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)

Z hlediska desegregace se jedná o sporné opatření: benefitem pro děti i pedagogy je příprava na následnou výuku na základní škole, ale zároveň by bylo vhodnější, kdyby děti chodily s ostatními do běžné mateřské školy a poté přešly na běžnou majoritní školu v režimu společného vzdělávání. Přípravné ročníky na školách s vyšším podílem romských žáků o rok prodlužují dobu, kdy se děti nevzdělávají v režimu společného vzdělávání. Samozřejmě, to by předpokládalo, že běžné mateřské školy budou mít vytvořeny vhodné podmínky pro práci s těmito dětmi.

#### H.5.2 Nastavení školských obvodů

Téměř všichni zástupci a zástupkyně navštívených základních škol spatřují důležitý krok na cestě ke společnému vzdělávání ve vhodném nastavení školských obvodů (široké spektrum možností, jak může zřizovatel nevhodně zasahovat do nastavení školských obvodů, jsme již popsali v části H.3.2).

Ze všech oslovených základních škol jsme se setkali jenom s jednou, kde byly vhodné nastaveny školské obvody a zároveň rodiče tuto spádovost do jisté míry dodržovali. Uvedený stav podle výpovědi respondentky skutečně šel k dosažení částečné heterogenity školního prostředí.

*Protože já třeba musím říct, že my máme tady krom té části, kde je hodně těch romských dětí, tak vlastně ta nová drahá exkluzivní výstavba, tak ta je taky naše spádová a musím říct, že nám sem chodí žák. Ty rodiče si koupili byt za 30 milionů a zároveň tady jsou děti, který jsou bez přístřeší.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

Setkali jsme se i se zkušeností základní školy, kde spádovost i přes její možnou promyšlenost nefunguje tak, jak zřizovatel zamýšlel. Spádová oblast zahrnuje část sociálně vyloučené lokality, a současně poměrně lukrativní oblast obývanou majoritními obyvateli. Ti však své děti do spádové školy kvůli přítomnosti znevýhodněných žáků nedávají, a proto vzniká škola s velmi vysokým podílem romských žáků i v rezidentní oblasti, která zdaleka není čistě segregována.

*Tak ta naše spádová oblast je tady to okolí. Takže kdyby se to namíchalo takovým poměrem, který by byl přesně v intencích toho, jak by to asi ideálně mělo být, potom by to bylo bezva.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

S částečnou výjimkou uvedeného případu ze školy J, nikdo z respondentů nedoložil vhodný příklad nastavení školských obvodů, které by vedlo nebo alespoň směřovalo k desegregaci. I v případě, že jsou vhodné nastaveny školské obvody, tak je pro dosažení společného



vzdělávání nutné, aby nejen školy, ale i další aktéři realizovali další podpůrná opatření (například budování dobrého jména školy).

V rozhovorech s vedoucími pracovníky škol jsme se dostávali také k otázkám hypotetických (nerealizovaných) opatření, která by jejich situaci mohla řešit a pomohla by k rovnoměrnějšímu zastoupení romských žáků na více školách v rámci celé místní vzdělávací sítě. Respondenti a respondentky často považují nastavení školských obvodů za racionální, problém však spatřují v absenci nebo nefunkčnosti dohody mezi zřizovatelem a jednotlivými školami o počtu přijímaných žáků, zvláště těch nespádových. Tímto se spádové obvody stávají pouze orientačními a jejich „rozvolněnost“ negativně dopadá na školy, kam rodiče z majority odmítají přihlásit své děti a vyvíjejí aktivní snahu najít pro ně místo jinde.

*My máme 26 dětí na třídu a vždycky máme před zápisem, která škola kolik bude otvírat tříd, maximum a kolik maximum do toho může jakoby přijmout děti. Někteří ředitelé poslouchaj, někteří ředitelé tolik neposlouchaj, ale to už zase takhle jako zřizovatel nemá jako tu pravomoc říct, ty na tuhle školu seš 53., ne. To je vždycky v těch pravomocích toho ředitele. Takže to i tak trošku jakoby dodržovat nějak pravidlo, který vám zřizovatel dá. Ale pak už si samozřejmě může říct, pane řediteli, proč vy nás neposloucháte a zapisujete těch dětí víc, než jsme se domluvili. To taky není úplně dobře, když pak jako je taková spolupráce.*

Zástupce školy F (5–34 % romských žáků)

Danému stavu současně nahrává mnohdy nadhodnocená kapacita škol a také často účelové nebo nepromyšlené navyšování kapacit preferovaným školám. Podmínky pro možnost lepší spolupráce mezi školami a zřizovatelem a vytváření vzdělávací sítě jako kompaktního celku blokuje také konkurenční nastavení a tlak v podobě systému financování, kdy školy usilují o každého žáka. Vzájemná spolupráce jednotlivých aktérů je tak ztížena.

*No, to teď moc jako nemůže fungovat z jednoho prostýho důvodu. Protože každé ředitel chce mít školu plnou lidí, protože s každým žákem jde balík peněz. Až vám vlastně budou hradit to, že máte třídu a je jedno, jestli tam je 22 nebo 25 dětí, ale prostě máte mít odučený hodiny a zaplatí ministerstvo ty hodiny, tak pak se můžeme bavit o tom, že jasně, pak v tu chvíli já bych nechtěl bejt ředitel, kterej má 28 dětí ve třídě, ale chtěl bych jich tam mít 21, protože to budou stejný peníze, ale podstatně větší komfort práce.*

Zástupce školy F (5–34 % romských žáků)

Možnost vzájemné dohody, že se spádovost bude striktně dodržovat, však někteří zástupci a zástupkyně škol nehodnotili jako zcela nereálnou. Jeden respondent například popsal zkušenost z města, ve kterém když rodič přišel s dítětem do nespádové školy, tak ho tato škola odkázala na jeho spádovou školu. Dle tohoto respondenta zde hraje roli menší velikost města, a s tím související menší počet škol a silnější neformální vztahy mezi jejich řediteli a ředitelkami.



*Já znám tady toto, že tohle takhle podobně udělali [...], že to tam zřizovatel samozřejmě se s nima domluvil, jenže to je menší město, že tam je těch škol já nevím sedm, tak ty se můžou domluvit, jenže tady ...*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Oblasti nastavení školských obvodů se dotýkají i další dvě opatření, se kterými nikdo z oslovených zástupců a zástupkyň neměl osobní zkušenost. Ptali jsme se jich, jak by se stavěli k zavedení povinné spádovosti (bez možnosti rodičů volit si školu dle svého rozhodnutí), a jaký je jejich postoj k zavedení formálního nebo neformálního maximálního počtu dětí ze znevýhodněného prostředí na třídu.

Nad povinnou spádovostí přemýšleli především zástupci a zástupkyň škol, které byly postiženy masivním odlivem rodin z majoritní veřejnosti, které v jejich spádové oblasti sice bydlí, ale jejich děti navštěvují jinou školu.

*Kdyby tady byla spádovost povinná, tak jsme se nestali nikdy romskou školou.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Jednalo se však spíše o povzdech nad stávající situací. Respondenti a respondentky si případné zavedení povinné spádovosti nedokázali představit, ani nebyli zcela přesvědčeni o vhodnosti takového legislativního opatření.

*I když jsou spádové oblasti, tak rodič má právo si školu vybrat a my to plně respektujeme. Rozumíte, tak je to správně, tak je nastavena ta legislativa. My jako škola s tím nic neuděláme, i když nám se nelíbí, že jsme romská škola, a pokud by byla povinná spádovost, tak bychom nebyli romská škola. [...] Nebyli bychom čistě romská škola. Ale je to správné? Já nevím. To je rozhodnutí potom někde jinde.*

Zástupkyň školy E (více než 75 % romských žáků)

Podobně to bylo také s dalším souvisejícím opatřením diskutovaným se zástupci a zástupkyňmi škol, což byla otázka určitého maximálního počtu (limitu/kvóty) žáků ze znevýhodněného prostředí na třídu. Cílem opatření je to, aby děti z etnické menšiny byly rovnoměrně rozprostřeny napříč celou místní vzdělávací soustavou a nevznikaly většinově romské školy. Tento cíl byl v hypotetické rovině přijímán kladně.

*V tomto směru si myslím ano, pokud by to takhle bylo rozptýleno, jak říkáte, tak asi by tam byla vyšší motivace těch romských dětí, které na to mají a které rodiče nějak podporují, aby dosahovaly možná lepších výsledků. To je možné, protože vždycky je to tak, že když jste ve třídě, která má nějaké tahouny, že, takže v podstatě i ty děti se táhnout tam, aby byly lepší. U nás máme taky tahouny, ale možná ta jejich úroveň je někde jinde, než kdyby byla dejme tomu na těch, jak říkáme inkluzivních školách.*

Zástupkyň školy C (více než 75 % romských žáků)

Problematičnost tohoto opatření však respondenti a respondentky spatřovali v samotném etnickém principu tohoto nástroje a v jeho reálné aplikovatelnosti do praxe.



*Nedovedu si představit, kdyby se to nějak procentuálně rozdělilo, že prostě ty romské děti patří, já nevím, 5 % sem, 5 % tam, 5 % tam. Já to vidím jako diskriminaci. Protože s těmi dětmi se dá pracovat naprosto stejně jako s těmi intaktními dětmi. Takže, ne, já bych s tímhle nesouhlasila.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)

Ze společenského hlediska je pro oslovené zástupce a zástupkyně škol problematické hlavně určování nebo přisuzování etnicity. Většina z nich se snaží takto na své žáky vůbec nenahlížet a spíše se v souladu s inkluzivním pojetím pedagogiky orientují na individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. Někteří z nich by dané opatření považovali za přijatelné, pokud by bylo navázáno na počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a ne na etnicitu. Tomu lze samozřejmě zcela rozumět; problémem ale je, že značná část neromských rodičů o přihlášení nebo nepřihlášení svého dítěte rozhoduje na základě etnického složení potenciální třídy, a ne počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

*Já vám budu oponovat, já řeknu tři na třídu, ale tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby to obohatilo zbytek a aby to ten učitel v rámci nějakého normálního skloubení pracovního a osobního života byl schopen zvládat. Aby byl schopen se připravovat pro tyhle tři děti i pro ten zbytek a i v rámci toho zbytku, který je samozřejmě v nějaké šabloně normalnosti, ale jeden má rád vesmír, tak mu nachystá matematickou úlohu, kde bude počítat planety a bude šťastnej a ostatní to budem počítat nějak a tak dále. Jedno dítě potřebuje názornou pomoc, jo. Tam ta variabilita i tak bude velká. Ale pokud přetížíme ty učitele tím, že tam prostě ty speciálně vzdělávací potřeby bude mít. A znova, netočme se na etnicitě. Opravdu, já si myslím, že kdyby se i ten systém postavil takhle, že by tam znělo pořád, speciální vzdělávací potřeby, tak by to možná ani tu veřejnost tak nedráždilo. Jako teď, když někde řeknete kvóta tři, tři děti na třídu, to je špatně. [...] Ale postavme ten systém takhle. Třeba tři, čtyři na třídu je asi ideál. Záleží na stupni samozřejmě, jo. To, kdyby se nějakým způsobem nastavilo, tak to i dá třeba těm ředitelům jakousi legální možnost normálně těm rodičům říct, nezlobte se, vy máte dítě do sedmičky, já mám sedmičky dvě, v obou mám prostě těchhle dětí dost, já bych mu nebyl schopen poskytovat tu podporu takovou, jakou by to dítě potřebovalo, tečka.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

#### **Příklad dobré praxe: změna nastavení školských obvodů pohledem zřizovatele**

Jeden z rozhovorů proběhl také v městské části, kde zřizovatel přistoupil k desegregaci. Využil kombinaci několika opatření, mezi nimiž hraje velmi významnou roli právě nastavení školských obvodů.

Jedná se o městskou část s přibližně 60 tisíci obyvateli, kde je několik základních škol. Předchozí vedení městské části nevhodně nastavilo školské obvody, čímž v oblasti vznikla segregovaná základní škola (tuto školu nadále v textu označujeme jako školu S).

*K tomu nějakým způsobem historicky došlo nešťastným rozvržením spádové oblasti, kde pro tuto základní školu se stala spádová oblast, což je sociálně vyloučená lokalita,*



*tato oblast sice není typicky sociálně vyloučenou lokalitou, ale pořád je vedena v tom rejstříku, takže tak to můžeme nazývat. [...] vlastně došlo k nějaké restrukturalizaci škol z důvodu úbytku dětí, takže některé základní školy se postupem času rušily, různé slučovaly a někdy v roce 2004 tuším, tak nějak kolem toho roku to bylo, kdy byl ten největší, největší boom tady tohohle, tak to zůstalo vlastně téhle základní škole. No, tak postupně tam ty děti ubývaly, ubývaly a zůstávaly tam, zůstávaly tam převážně možná 70, 80 % už jenom ty romské děti. A samozřejmě docházelo k celkovému úbytku.*

#### Zástupce zřizovatele

Uvedená škola v roce 2014 už nebyla kvůli nízkému počtu žáků pro zřizovatele udržitelná, proto do budovy této školy přesunul ještě základní školu<sup>224</sup> (dále ji označujeme jako školu N), která v lokalitě sháněla prostory. Tím došlo k naplnění potřebné kapacity pro udržitelnost školy, ale nadále se kvůli pověsti segregované původní školy snižoval počet žáků na škole. Romští rodiče totiž až na výjimky neumísťovali své žáky do této alternativní základní školy, která jim v tom nicméně nijak nebránila.

Zřizovatel byl v roce 2017 postaven před situací, kdy hrozilo, že základní škola N odejde do jiné městské části, protože získala nabídku na sloučení se střední a mateřskou školou stejného vzdělávacího zaměření. Zřizovatel se proto rozhodl, že postupně zruší školu S a stávající prostory nabídne dané střední a mateřské škole, tedy že je sloučí v jednom areálu spolu se školou N. Zřizovatel zvolil variantu desegregace, kdy první stupeň školy S rozdělil do základních škol v okolí a druhý stupeň nechává na této škole dostudovat. Uvedený způsob zřizovatel zvolil s ohledem na žáky i na cílové základní školy. Mezi žáky druhého stupně byla podle zřizovatele řada dětí s výchovnými problémy, které by se hůře integrovaly do nových škol.

*Takže jsme, vstoupili do jednání s krajem, no a rozhodli jsme se teda, že k té transformaci, jak jsme to nazvali, přistoupíme dřív a udělali jsme nějaký model toho, že vlastně rozdělíme první stupeň běžné základní školy s převážně romskými dětmi na ty přilehlé základní školy, které prostě jsou v okolí. Tím vznikne prostor, který jsme nabídli té střední škole tak, ať tam může vzniknout jakýsi ten areál. Ale zároveň, ať vlastně do budoucna postupně ty děti i ten druhý stupeň té běžné základní školy tam skončí a my ty děti vlastně rozdělíme rovnoměrně do okolních škol.*

#### Zástupce zřizovatele

Popsaná praxe mohla být realizována proto, že městská část nově nastavila školské obvody tak, aby respektovaly členění podle jednotlivých ulic za účelem rovnoměrného rozdělení dětí ze sociálně vyloučené lokality do okolních základních škol. Podle tohoto klíče byly

---

224 Jedná se o základní školu, která využívá metod alternativní pedagogiky. Školu založili rodiče žáků této školy ve spolupráci s pedagogy. Rodiče, kteří přihlásili své děti do této školy, hradí jednou za rok finanční příspěvek (do tří tisíc Kč), škola rodičům umožňuje stanovení splátkového kalendáře v případě finančních problémů, je tedy potenciálně dostupná i nízkopříjmovým rodinám. Romští rodiče nicméně dle respondentů tento typ výuky nevyhledávají.



rozděleny děti ze školy S, a zároveň tyto školské obvody platily i pro další rodiče, kteří budou přihlašovat děti do základní školy.

*Já osobně teda jsem více zastáncem takového podělení té spádové oblasti, protože výhoda je v tom, že rodiče, kteří si nemůžou dovolit dovážet děti nebo chtějí mít tu školu v docházkové vzdálenosti, tak toho můžou využít. Ta škola má ze zákona povinnost je přijmout, ale na druhou stranu se snažíme vyhovět v tom, aby to bylo rovnoměrně rozdělené, ale zároveň mohli mít i nějakou rozšířenou výuku pro nějaké nadanější děti. Máme tady různé sporty, výtvarné kroužky, jazykové vzdělávání a tak dále, je to prostě takové pestré. Takže rodič, který třeba nechce do spádové školy, protože je tam já nevím škola s rozšířenou výukou sportu, tak samozřejmě může vzít dítě někde do jiné části obvodu na jazyky nebo může malovat nebo můžou jít dělat hudební výchovu a tak dále.*

Zástupce zřizovatele

Pro zřizovatele bylo důležité, aby byli žáci rozděleni do více škol v menším počtu. Chtěl předejít tomu, že se budou v dalších školách kumulovat romští žáci, čímž měl za cíl snížit riziko vzniku dalších segregovaných škol. Nastavil si interní limity 2–3 žáků na třídu, které rozdělil do šesti škol. Zároveň ale byl zřizovatel otevřený jiným řešením a když pedagogové vyhodnotili, že pro jednu třídu by bylo vhodné zůstat pohromadě, tak přešla pod jinou školu jako celek.

*Jedna jediná třída zůstala teda jako celek, ale to nám doporučovala jak třídní učitelka, tak ředitel, tak paní ředitelka z cílové základní školy, že ta třída je funkční, že není dobré jí, jí jako rozbít. Takže se dohodli, že jí převedeme jako celek, že nebudeme do toho nějak vstupovat. Ty ostatní třídy jsme opravdu rozdělili na různé školy.*

Zástupce zřizovatele

Zřizovatel doplňuje, že uvedený postup by nebyl realizovatelný, pokud by se jim nedařilo zapojit do procesu přesunu dětí na jinou školu všechny zúčastněné aktéry. Zřizovatel důsledně komunikoval s rodiči romských žáků ze školy S, se školami, které tyto žáky měly přijmout (ředitelkami/řediteli i pedagogickým sborem), s neromskými rodiči na školách, neziskovými organizacemi i s dalšími odborníky z magistrátu.

*Já zas zcela klíčovou záležitost vidím komunikaci s pedagogy. [...] Protože pokud by se nepodařilo domluvit s pedagogy řekněme jejich pozitivní přístup k věci, tak oni to úplně rozbijou, prostřednictvím rodičů. [...] je to přesně tak, protože by vám úplně rozvrátili ten zamýšlený systém jenom proto, že to třeba oni nechtějí.*

Zástupce zřizovatele

*Pak je to o komunikaci, mezi těmi rodiči, s místní proromskou organizací. Tam nám hodně pomohly maminky, které tam spolupracují s určitou částí těch lidí. Pak tam byla paní [jméno], ta to měla v rámci magistrátního projektu, ta se setkala asi se všemi těmi*





*rodinami, no a my jsme jim nabízeli volné kapacity na jiných školách a vysvětlovali jsme jim, vysvětlovali jsme jim, proč je lepší, aby nešli všichni na tu jednu školu.*

Zástupce zřizovatele

Důležité bylo podle respondentů přistupovat k jednotlivým případům individuálně a být flexibilní k potřebám rodičů.

*Pak samozřejmě někdo měl sourozence tam, někdo měl sourozence tam. Bylo to opravdu o tom to individuálně vyřešit s každou tou rodinou. Jo, někdo má tam brášku, tak oni chtěli jít tam, spádově by měl patřit tam. Teď samozřejmě ty problémy máme, tyhle ty drobnosti řešíme znovu, protože někde ty děti už nastoupily, jo a mají tu spádovost na nějaké jiné základní škole. Tak vždycky je to o tom individuálním řešení té situace. Buďto, buďto se to komunikuje, že to zvládnou, že chodí samy, nebo tam vezmou toho bráchu nebo se to dítě přesune.*

Zástupce zřizovatele

Proto, aby bylo rozdělení funkční a všichni aktéři, kteří změnu pocítí, spokojeni, je podle respondentů nutné mít potřebné zázemí také v podobě proškoleného personálu na radnici, ale zejména je žádoucí získat si přízeň a součinnost základních škol a neziskových organizací, které mohou významně pomoci při aplikaci změn v nastavení školských obvodů i v přesunu žáků ze zrušené základní školy.

*A k tomu potřebujete mít jako taky to zázemí, jednak na odboru školství tady a na těch základních školách taky prostě musí být ti ředitelé a pedagogové k tomu motivovaní a dobře naladěni. No a potom je důležitá taky ta práce s komunitou a na to potřebujete mít lidi od nich. Jo čili je důležité mít tam zástupce z proromských organizací, které teďka ty maminky tam vlastně fungují už dlouhodobě.*

Zástupce zřizovatele

Pro vytvoření spolupracující atmosféry a součinnosti všech potřebných subjektů zřizovatel využil pravidelného setkávání multidisciplinárního týmu, který zřizovatel pravidelně navštěvoval už před aplikací desegregačních opatření, proto se mu dařilo navázat rychle spoluprací.

*Byli tam, byli tam asi úplně všichni lidi, co chodí na ten multidisciplinární tým, což jsou, když to vezmu od různých, od různého OSPODu, kteří znají ty lidi, sociální pracovníci, preventisty jsme tam neměli, ale možná tam byl i někdo z policie, jo čili celý ten soubor lidí. Každý si vzal nějaký jednotlivý úkol, rozdělily se ty rodiny, jak se s nima bude komunikovat, jak se s nima bude spolupracovat. My jsme pro to využívali tenkrát, měla proromská organizace XY, pronajaté od nás ty prostory, takže my jsme tam všechno řešili tam v té lokalitě přímo, to jsem byl i já do konce na několika setkáních s těmi rodinami, takže ty děcka jsem tam znal, možná některé ještě si budou pamatovat.*

Zástupce zřizovatele



Uvedený případ ilustruje možnosti úspěšné desegregace v českém prostředí. Rozhovor se zástupci zřizovatele nám nastínil příklad dobré praxe, kde městská část využila hned několik desegregačních opatření:

- promyšlené nastavení školských obvodů, návazné dodržování spádovosti,
- nastavení a dodržování neformálního limitu počtu romských žáků na třídu,
- setkávání multidisciplinárního týmu.

Zřizovatel také popsal proces zavádění desegregačních opatření, kde několikrát akcentoval potřebu důsledné komunikace a zapojování všech zúčastněných aktérů (magistrát, rodiče, pedagogové, neziskové organizace atd.), což posloužilo hladkému zapojení žáků do výuky na nových školách.

### H.5.3 Bussing

Rozvážení žáků do škol školním autobusem se jako desegregační nástroj začalo používat ve Spojených státech amerických, kde mělo zmírňovat dopady segregace v bydlení a omezovat koncentraci dětí ze sociálně vyloučených a etnicky homogenních lokalit na několika segregovaných školách. Rozdíl oproti klasické hromadné dopravě je ten, že se jedná o školní autobus určený pouze pro děti a ne pro veřejnost. Rodiče tak mají jistotu, že po dobu přepravy má řidič za děti odpovědnost a doveze je přímo do školy. Cílem tohoto opatření je překonávat důsledky segregace v bydlení a jeho prostřednictvím pomoci žákům při dojíždění do vzdálenějších škol.

Jedna z oslovených škol má školní autobus, který sváží děti bydlící v přilehlých částech města, ze kterých by jinak byla doprava ztížena – školní autobus využívá řada dětí a vedení školy je s tímto opatřením spokojeno. Toto konkrétní opatření na dané škole nicméně nelze považovat za desegregační, protože jeho záměrem je „pouze“ dopravit děti do školy, ne rozvážet romské děti do majoritních škol za účelem rovnoměrného rozprostření romských žáků na základních školách ve městě. Svým způsobem může uvedená praxe dále konzervovat současný stav. Aby bylo opatření funkční pro dosažení společného vzdělávání, muselo by být nastaveno jinak (např. by se mělo zapojit více škol), případně doprovázeno dalšími opatřeními.

V jiném případě svoz žáků neorganizuje škola, ale zřizovatel. Konkrétně, malé město s jednou základní školou zřídilo a významně dotuje svoz žáků školním autobusem (žáci doplácí korunu za cestu). Protože město má velkou rozlohu a členitý terén, zřizovatel rozhodl, že by pro děti bylo náročné docházet do školy pěšky nebo se nechat svážet rodiči. Dalším aspektem uvedené dopravy do základní školy je skutečnost, že zřizovateli záleží na tom, aby byla škola konkurenceschopná oproti školám z okolních měst, a místní děti neodcházejí do jiných měst. Aktivitu zřizovatele vedení školy vítá.

*Sváží nám děti, jo. Protože město je opravdu poměrně dlouhý. [...] Takže město zřídilo školní autobus a on jezdí po těch různých kopečkách na různé zastávky a ty děti nám sváží a odváží. [...] Já vám říkám, že my máme výbornou spolupráci se zřizovatelem.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)



Oslovení respondenti a respondentky ve většině neshledávají bussing jako potenciálně přínosné opatření, byť schvalují záměr a kýžené výsledky. Někteří například upozorňovali, že v jejich městě mají žáci městskou hromadnou dopravu zdarma; zde je ale nutné uvést, že cílem bussingu je nejen odstranit finanční náklady spojené s dojížděním, ale také rozptýlit obavy rodičů o bezpečnost dětí v průběhu cesty do školy. Navíc, jak upozornila zástupkyně jedné ze škol, i v případě, kdy je městská hromadná doprava pro děti zdarma, může cestování žáků zhatit to, že jim rodiče nezařídí identifikační kartu.

*No, to musím říct, že to je třeba jako kámen úrazu, kterej jako řešíme pořád, že oni [rodiče – pozn. autora] nejsou schopni jim zařídit identifikační kartu. A my jsme dokonce i chtěli už, že to dítě vememe a odvedeme tam, ale my zas nemůžeme. Takže opravdu třeba jako podařilo se nám to, už to trošku ty děti věděj, ale někdy je to o tom, že to tomu rodiči říkáte od září do prosince a v lednu teda má kartu.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

Dotazovaní zástupci a zástupkyně škol v rozhovorech uváděli také další faktory, které v případě realizace bussingu vnímají jako problematické. Upozorňovali na riziko, že by na takto zavedený systém nepřistoupili žáci ani jejich rodiče, jelikož by představoval zásah do jejich autonomie, a pro některé by mohlo jít paradoxně o další komplikaci a zvýšení prahu pro dostavení se do školy.

*A upřímně řečeno, fakt třeba nevím, na kolik by na to slyšeli třeba i ti rodiče [...]. Protože já mám pocit, že tam by to potom vyžadovalo nějaké jako koncepčnější řešení. [...] tam některý ty rodiny, a není jich málo, žijou v takový bídě, že jako, aby řešili ještě dojíždění jako dítěte někam[...].*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Několik respondentů a respondentek vneslo námitku v podobě logistické komplikovanosti – žáci sice začínají vyučování ve stejnou dobu, ale každá třída pak končí v jiný čas, a některé děti mohou mít ještě doučování nebo volnočasové aktivity ve škole, takže nastavit odjezdy autobusu ze školy by bylo složité.

*Jo, protože to je, to je to, co já říkám, prostě nemůže se to udělat tak, jak by někteří chtěli, že prostě budou ty žáky vozit někam. Vozit ano, začínáme všichni v 8, ale jak je budou vozit zpátky, když je ten rozvrh rozfrkanej a to vám budou autobusy čekat, až skončí o půl druhý, o půl třetí[...].*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Širší argument proti danému opatření uvedla zástupkyně školy, která se nad problematikou segregace zamýšlela celostně a uvažovala o segregovaném školství jako o důsledku segregovaného bydlení.

*Na druhou stranu, víte, já si fakt myslím, že je zapotřebí nějak začít pracovat komplexně s tím, abyste ta ghetta rozbíjela. Protože si říkám, že pro to dítě je přirozený, když chodí do školy, která je nejbliž, a se sousedama. Zase je takhle budete vytrhávat,*



*i když třeba z romský školy, ale od kamarádů, budete přerušovat nějaký jejich přirozený vazby. To ghetto je špatně.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

S tím byly naprosto pochopitelně spojeny také obavy o udržení existence školy, což je důležité zvláště v menších obcích.

*Já zrovna přemýšlím, kdo by nám tady zůstal potom. Já si myslím, že kdyby tohle jsme umožnili a vlastně oni by měli školní autobus, aby šli do ostatních škol, tak nám by se stalo to, že ten odliv by byl takovej, že škola by byla zavřená a už to město nebude mít co nabídnout.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)

#### H.5.4 Školní vzdělávací programy

Samotné školy mohou projevit svou snahu o společné vzdělávání i na deklaratorní úrovni, například tím, že ve svém školním vzdělávacím programu uvedou, že respektují právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace, a ke všem žákům se zavazují přistupovat na základě jejich individuálních schopností a dovedností.

Žádná z navštívených škol neuvedla, že by podobná deklarace ve školním vzdělávacím programu měla v otázkách desegregace význam, pokud není doprovázena dalšími opatřeními. V různých obdobích zástupci a zástupkyně škol veřejně prohlašují (ať už na internetových stránkách školy, na sociálních sítích nebo v obecním tisku) odhodlání a závazky vůči společnému vzdělávání. Konkrétním projevům těchto snah se věnujeme v jiných částech textu (např. v části H.4, kde popisujeme, že školy s vyšším podílem romských dětí svým žákům a jejich rodinám často nabízejí služby, které jdou výrazně nad rámec vzdělávání, nebo v části H.5.12, kde se zabýváme budováním dobrého jména školy).

#### H.5.5 Příprava učitelů a inovace výuky

Další ze způsobů, jak usnadnit přechod romských žáků na majoritní školu, je příprava samotných pedagogů na těchto školách. Taková příprava může nabývat různých forem: trénink inovativních vzdělávacích metod, rozšíření obsahu vzdělávání o aspekty romské kultury a jazyka, zahraniční stáže či přímo příprava studentů na pedagogických fakultách na práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit. Lépe připravení pedagogové pak mohou snížit úzkost romských žáků z příchodu do majoritní školy, zlepšit jejich adaptaci a zvyšovat míru tolerance ze strany neromských žáků.

Zástupci a zástupkyně škol, jež jsme navštívili, zpravidla nedali dopustit na svůj pedagogický sbor. Většina popisovala, že se jim během let provozu podařilo sestavit dobrý kolektiv učitelů a učitelek, kteří se ztotožňují s principy společného vzdělávání. Někteří ale popisovali, že problémy nastávají při shánění nových pedagogů.

*[...] druhá věc je, už by se ty horizonty nějaký pedagogický měly otvírat studentům na pedagogických fakultách. Tam se taky pořád spí ještě v tomhle ohledu. Někdy posuny jsou, ale tam nám teď studují budoucí učitelé tady v těch našich školách. A když*



*sem přijde uchazečka ptát se na místo a říká mi s velkou obavou: Vy tu máte cikány, že jo? Kolik jich tu asi tak máte? No, tak jí slušně odpovím, ale vím, že už si ji nevezmu, že prostě takovouhle učitelku nechci, jo?*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

Vedení některých škol se v praxi střetávalo i s pedagogy, jejichž metody a způsoby výuky či vztah k žákům nebyly slučitelné s hodnotami, které škola vyznává.

*Je to hodně o tom vztahu, protože pokud s těma děčkama nemáte vztah a ty děcka vám to nevěří, oni mají tykadla jako neuvěřitelný. Oni tohle cítí. A pokud ten vztah tam není, ten učitel tady nemůže fungovat. A děcka to ví, jo? To znamená, že pokud někdo tam na té škole tomu děckovi dá najevo, já jsem jako něco víc než ty, tak[...]. Jsme tady měli učitele, který děckám řekl: Podívejte se, jaký já mám boty. A na takový boty ty v životě nebudeš mít, že jo. No, tak jako, co tady má dělat, nemůže být na takové škole.*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

Pedagogické fakulty vysokých škol podle části respondentů a respondentek nedostatečně připravují budoucí učitele na výkon povolání v podmínkách společného vzdělávání. Nejsou připraveni na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, někteří zástupci a zástupkyně doplňují, že nejsou přímo připraveni pracovat s romskými dětmi, a když na školu nastoupí, musí se podrobně seznámit s ověřenými způsoby výuky a navazování vztahu k žákům.

*Bych parafrázovala to, jak nám to, jak nám to říkají rodiče, s čím já jsem se jenom setkala, tak třeba bylo, ona to s nimi paní učitelka tak neumí. Což laicky asi řečeno prostě, cítila ta maminka asi ze svého pohledu, že prostě to se dítě zřejmě necítí v té škole přijímáno, neumí s ním paní učitelka pracovat a cítí jenom neúspěch. Že opravdu se zase vracím zpátky k tomu, že prostě, a ono je to strašně těžké, ale že pedagogové vycházející z pedagogických fakult prostě neumí pracovat s jinými dětmi než s tím standardizovaným dítětem, které by mělo v určitých letech určité věci splňovat na určitý počet procent.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

*Protože u nás učitelé, noví, co přijdou, tak se musí učit, práci, tady s tímhle etnikem, protože to není jen tak, jakože si sem přijde z fakulty někdo tak, jak chodili na praxe do běžných škol. Tady je to jiný a trvalo to třeba pět, šest let, než člověk pozná ty jemný nuance, který musí zachovávat ve vztahu k těmto dětem a rodičům. A to každý učitelé na běžných školách neví, protože k tomu jaksi nejsou vedeni ani učením.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Některé školy i proto intenzivně spolupracují s pedagogickými fakultami univerzit, přijímají studenty na stáže a spolu se školami se podílí na řadě projektů.

*[...] je pravda, že my máme výbornou spolupráci s pedagogickou fakultou, hlavně ve spolupráci ohledně praktické přípravy studentů, praxí. My jsme fakultní škola, teď*



*jsme ještě v tom užším projektu, který oni teď mají vyloženě na zkvalitnění té praktické přípravy studentů. Oni se tomu hodně věnují, to zas jako, abych jim nekřivdila. My jsme tam, já jsem garantem kolegyně, chodíme tam na ty kulaté stoly, kde se furt vymýšlí, co teda ještě udělat, jak to zpřísnit a tak dále.*

Zástupce školy E (více než 75 % romských žáků)

V kapitole věnované příčinám odděleného vzdělávání jsme popsali situaci, kdy nezáměr či neochota přijímat a vzdělávat romské děti na majoritních školách spolu se vstřícností a kvalitou výuky na některých školách s vyšším podílem romských dětí vytváří podmínky pro konzervaci odděleného vzdělávání. V těchto případech nastávají situace, kdy jsou pedagogové na školách s vyšším podílem romských žáků vystaveni řádově vyšší zátěži než učitelé na běžných školách. Respondenti a respondentky jsou si toho vědomi a svým pedagogům poskytují odborné vzdělávání, aby se vyvarovali konfliktům a pocitu vyhoření. Toto další vzdělávání zajišťují například přes neziskové organizace, ale ne vždy jsou tyto kurzy dostupné v dostatečné kvalitě. Někteří učitelé jsou také sami odbornými školiteli a předávají své zkušenosti dalším školám.

*Měli jsme vlastně třeba tento školní rok a minulý školní rok akce, kde nás jejich lektori učili, jak z těchhle jakoby ne úplně přirozených situací vybruslit, jak se chovat, jak ten stres, zvládnout a tak dál. Takže snažím se, snažíme se těm učitelům sehnat i nějaký muštr toho, jak by měli vlastně v těchhle vyhocených situacích, který samozřejmě nastávají někdy, jak by měli postupovat.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

*[...] sehnat další vzdělávání pro naše kantory je obrovský problém. Protože jakékoliv témata, teď nemyslím profesní, jakoby, že jo, odborné vzdělávání, ale teď myslím vzdělávání typu jak pracovat s problémovými žáky a tadyto, v naprosté většině případů nemá pro nás smysl, protože kdykoliv tady kdokoliv přišel, tak kantoři měli větší přehled než ten daný lektor, že většinou ti lektori nejsou z praxe, vůbec netuší, co se může na školách dít, a prostě pro vás potom tadyto školení je úplně zbytečné.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Přes tuto debatu jsme se dostávali až k závěru, který byl v některých rozhovorech akcentován otevřeněji, v některých rozhovorech pak méně, že zásadním problémem, na kterém mohou všechna opatření selhávat, je nejen postoj rodičů, ale i přístup odborné veřejnosti z řad pedagogů ostatních škol. Snaha o rovnoměrnější rozdělení romských žáků do místních škol totiž zákonitě vede k tlaku na to, aby ostatní školy přijímaly a vzdělávaly také žáky, se kterými se do této doby nesetkávaly. Tuto rozdílnost zkušeností z pedagogické práce si naši komunikační partneři dobře uvědomovali a spatřovali v ní vážnou překážku realizace společného vzdělávání (toto téma je blíže rozebráno v části H.3.4). Řešením by proto bylo, aby s romskými dětmi a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uměly a chtěly pracovat všechny školy a jejich pedagogové.

*Když tak jako to vezmu a přemýšlím, tak když to vezmu, tak už dneska tady jsme učitelé, kteří prostě s těma dětma pracovat umíme a chceme. Ale zase, co si budeme*



*vykládat, tak, jako je rasisticky naladěná společnost, tak jsou i ty učitelky na těch školách. Takže my, když máme třeba někde společné sezení nebo něco, tak my i jako pro ně mluvíme cizí řečí, jo?*

Zástupkyně školy B (více než 75 % romských žáků)

#### H.5.6 Asistenti pedagoga, sociální pedagogové, školní asistenti a mediátoři

Společné vzdělávání s sebou přináší zvýšené personální nároky pro školy. Vzdělávat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo se speciálními vzdělávacími potřebami je pro učitele náročnější, a k tomu se přidružují také další, sekundární aspekty: administrativa, řešení výchovných problémů, komunikace s rodiči i se školskými poradenskými zařízeními. Pro učitele je žádoucí, aby měl k dispozici další pedagogické a nepedagogické pracovníky, kteří pomohou s výukou a dalšími úkoly.

Pro potřeby zvládnutí zvýšené zátěže při výuce je vymezena řada pozic: výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog, školní metodik prevence, sociální pedagog, školní asistent nebo školní mediátor. Formou podpůrného opatření může žák získat také asistenta pedagoga.

Školy, které jsme navštívili, velmi často využívaly služeb těchto pedagogických i nepedagogických pracovníků a pracovník a s jejich prací byly velmi spokojené. Určitou bariéru ve využívání uvedených odborníků představují finanční náklady. V některých případech využívají zástupci a zástupkyně škol peníze z projektů, do nichž jsou zapojeni, jindy vycházejí ze šablon, další možností je také domluva na financování zvýšených personálních nákladů ze strany zřizovatele. Vedení škol stejně jako v jiných případech hledá různé možnosti financování.

*A to je přesně ten asistent, kdy já zase bojuju, jak ho udržet v té škole, protože výborný v terénu, ale nemá maturitu, to znamená, že nemůžu ho použít na podpůrka. Úplně špatná situace, takže zase to řeším šablonama, ale je to doba nejistá, že?*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

*[...] my na nic nedošáhnem, prosím vás, to je všechno o žácích a každý si myslí, že na něco došáhnem. My na šablony jsme došli na půl úvazku speciálního pedagoga. To opravdu je právě tak uchopené, že kdyby nebyla podpora těchto škol z magistrátu, to říkám na rovinu, tak by se nemohli věnovat specialisté ve školním poradenském pracovišti těmto dětem a jejich rodinám. [...] já jsem v šablonách taky nově, protože jsem před tím administrovala jiný projekty, ale tam je, že škola může žádat maximálně a teď je tam nějaká fixní suma, nevím, teď plácnu, sto nebo dvě stě tisíc plus nějaká suma v tisících na žáka. A když si představíte ty personální náklady, nějaký jsou, když si to rozpočítáte aspoň na rok, abyste tomu člověku mohli dát smlouvu aspoň na rok, že jo, protože ta profesní nejistota taky není nic moc, tak ve finále nedošáhneme na všechny tyhle pozice.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)



Pozitivní roli hraje skutečnost, když jsou na podpůrných pozicích (nebo na pozicích učitelů/učitelek) přímo Romové a Romky. Jednak mohou lépe znát prostředí, ze kterého žáci pochází, a zároveň mohou představovat pozitivní vzor pro romské děti.

*Tady máme paní školní asistentku Romku, to je neuvěřitelný, co ta udělá za práci. Chodí do těch rodin, jo? A mluví s těma lidma. Je fakt fajn, když je to třeba i Rom, protože první nějaká bariéra automaticky padá, jo?*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

*Takže v podstatě říkám, máme jednoho asistenta romského, bez kterého být, tak máme velký problém. Protože je to člověk, který bydlí v té lokalitě celý svůj život a zná všechny ty rodiny a má tam u nich respekt. To znamená, že jestliže já tam pošlu bílého asistenta, a nemusí to být jenom bílý, může to být i Rom, kterého ti lidi neznají, tak na něho reagují jako na člověka ze školy. Kdežto když tam pošlu tady toho pana asistenta, který zná veškeré vazby mezi rodinama... A navíc ti lidé, ta romská komunita ho bere. On když přijde do rodiny, nedovolí si mu neotevřít, otevrou, když jim řekne, co se děje, udělají to, což by udělali možná jenom v případě, kdyby jim to řekla ředitelka. Když jim to řekne učitel, tak to taky neudělají. Prostě má u nich nějakou tu přirozenou autoritu a zná ty vazby, ví, jak na ty rodiny jít, nebo ví třeba i takové věci, já nevím, když má někdo sto hodin neomluvené absence, tak vám to přijde divné, ale když přijde ten asistent a řekne mi: Podívej, oni opravdu tam mají problém ten a ten, tak vím, že mu to můžu v klidu omluvit.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Stejně jako u několika ostatních opatření platí, že zástupci a zástupkyně škol nevyužívají těchto zaměstnanců pro potřeby desegregace, ale pro zvýšení kvality vzdělávání, a stejně jako u dalších opatření v navštívených lokalitách (např. bussing, obědy do škol) tento přístup spíše konzervuje nerovnoměrné zastoupení romských dětí v jednotlivých školách, než by jej mírnil. Školy dosahují dobrých výsledků při vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, co je samozřejmě dobré a chvályhodné, ale zároveň se tím specializují na danou oblast a díky dynamice, kterou jsme popsali v kapitole věnované příčinám segregace, na tyto školy dochází další a další děti ze sociálně málo podnětného prostředí.

V rozhovorech s vedoucími pracovníky škol jsme se dostávali také k opatřením, která nejsou v českém prostředí běžná, ale pedagogové se s nimi setkali na zahraničních stážích, odkud si přivážejí inspiraci, jak zlepšit svoji práci i chod školy jako takové. Jednu pedagožku, se kterou jsme také vedli rozhovor, zaujala zahraniční praxe ve Finsku, kde byla v jedné škole zavedena pozice asistentky docházky.

*[...] která vlastně jim pomáhala právě s docházkou dětí do školy a to v tom smyslu, že děti, které mají problém s docházkou, nebo chodí pozdě, tak ta se starala o tohle. A ona pak říkala, no tak ze začátku jim ráno volám, a když ne, tak pak jednou, dvakrát pro ně zajedu a dovedu je do té školy a tak dále. Což třeba my, i když letos už jsme se s tím celkem popasovali s těma pozdníma příchodama, ale i třeba pomoc kor těm*





*mladším dětem nebo vůbec dětem, který jsou jediní, kteří ráno vstávají, že, protože rodič nevstává, tak by to třeba pomohlo.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

#### H.5.7 Práce s rodinami

Z řady příkladů, které jsme doložili v předchozí kapitole, je zřejmé, že jednou z příčin segregovaného vzdělávání je jednání rodičů. Mnoho neromských rodičů své děti přehlašuje na jiné školy, když se zvýší podíl romských žáků, případně přímo vyhledává školy bez Romů, kam by své děti přihlásili. Romští rodiče zase mají často obavy posílat své děti do majoritních škol a věří, že jim bude lépe ve školách s vyšším podílem romských žáků. Jedním z cílů práce s rodinami je vzájemné sblížení romských a neromských rodičů, utváření funkčních a semknutých komunit, jejichž integrální součástí bude také společné vzdělávání. Existuje řada metod a nástrojů k dosažení tohoto stavu. Jedním z těch ústředních může být pořádání veřejných akcí, kde budou mít romští i neromští rodiče příležitost se navzájem poznat a zbavit se předsudků vůči těm druhým. I školy, které jsme navštívili, se podílely na podobných aktivitách.

*Máme tu paní školní asistentku, která se skupinou maminek chodí každou středu někam běhat, hejbat se, chtějí zhubnout, chtějí bejt krásný, tak tam prostě takhle jako tráví čas, maminky se na to strašně těší, domluví si hlídání, vypadnou trošku z toho stereotypu. No, nebo tu máme nějaké vzdělávací besedy, s nějakým programem, s nějakým hostem, máme tu pak projekty s dětmi, já nevím, drakiáda nebo ples školy, ples absolventů pořádáme, tam se do toho hodně zapojují maminky. Dny otevřených dveří, různé, různé, prostě spousta takových různých jako projektů. To je určitě ta nejpřirozenější a nejúčinnější cesta, jak prostě překonávat bariéry mezi lidmi. [...] No, jako máme tu 300 dětí, 300 rodičů nám nepřišlo. Ale my jsme tak jako nastavený, že si říkáme, když přijdou tři čtyři a odchází spokojení a něco jim to dalo, tak to má smysl. Takže většinou to nejsou třeba masovky, já, když jsem tady mluvila o tom, že máme nějakou vzdělávací akci, nějakou besedu, to se třeba sejde kolem dvanácti lidí. Je to většinou ještě otevřené i pedagogům. [...] Pak jsou tu projekty třeba s dětmi, nějaká zábavná odpoledne, soutěžní, sportovní, nebo ta drakiáda, tak tam se třeba sejde i jako padesátka lidí. A chodí společně, romští i neromští.*

Zástupkyně školy I (35–49 % romských žáků)

*Nebo my děláme akci vánoční, to se jmenuje Vánoce přicházejí. Děláme to v chrámu ve městě. Tak tam jsou kromě nás, my jsme tam v podstatě romská jediná škola a všechny ostatní z těch majoritních. Program vánoční. My to organizujeme a oni přijdou. Tam už to máme... Tam je to takový masový, tam je masový setkávání romského a neromského etnika. A to jako funguje. Jednotlivci se mezi sebou baví. Ale zase, zase na druhou stranu takhle, ti naši tam zahrají a oni tleskají ty bílý, jo. Prostě se jim to líbí a zase obráceně, co se líbí našim, tak jako dají si to najevo. Ale že by šli a: Ahoj [...] nebo tak, to jsme neviděli teda. Tak dalece to asi nejde.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)



Tato opatření se zdají být účinná, ale jejich dopad bude pravděpodobně spíše nepřímý, respektive mohou rozptýlit obavy u těch rodičů, kteří jsou alespoň přístupní myšlence setkávat se. Bude se jednat spíše o jeden z přidružených faktorů, které v souboru s dalšími opatřeními mohou působit na rodiče a vést je k nacházení a rozvíjení vzájemných vztahů.

Respondenti a respondentky na navštívených školách vyvíjeli množství dalších aktivit, které se dají označit jako práce s rodinami, ale jejich cílem není primárně sbližování romských a neromských rodin, ani dosažení společného vzdělávání. Stejně jako v případě jiných opatření v této kapitole, jejich význam spočívá především v zajištění bezpečné a podporující atmosféry pro děti a jejich rodiče. Řada romských rodin se potýká s nízkými příjmy, diskriminací na trhu práce a bydlení a s diskriminací v mnoha dalších aspektech lidského života. Daná situace často pramení, nebo naopak ústí v život v podmínkách sociálního vyloučení, což má neblahé důsledky také na vzdělávání dětí. Zástupci a zástupkyně škol byli každodenně konfrontováni s životní realitou podobných rodin a vyvíjeli různá opatření pro to, aby dosáhli zlepšení situace, což u žáků může představovat zlepšení prospěchu, snížení absence ve školách, snížení kriminality a zásahů OSPOD.

Příklad takové praxe popisovala respondentka ze základní školy, pro kterou městská policie zajišťuje bezpečný příchod žáků do školy (policisté hlídkují u silničního přechodu). Po osmé hodině, kdy už začíná výuka, obchází přilehlé okolí, a pokud potkají děti, které ještě do školy nedorazily, tak se o jejich příchod postarají.

*Jsou tam ráno od půl osmé do těch osmi pěti, a potom přicházejí, když nám končí ty nejmladší, a jsou tam zase až do dvou hodin, jo, když se ty děti naobědvají a odcházejí, takže do té doby tam jsou. [...] Zaměstnanci městské policie. Ale je pravda, že oni ještě třeba po osmý hodině, v osm pět, v osm deset, ještě projdou areál nebo okolí školy, jestli někde nezůstalo někde nějaký dítě, aktivně ho i stáhnou. A úplně stejně třeba udělej, že přijdou a řeknou: Už tam stojí půl hodinky, tak vám ho sem vedem, protože si pro něj maminka nepřišla. Tak se posadíme a voláme rodičům, maminka jako: Jo, já jsem se zdržela, prosím vás, tak[...]. Takže i tohle udělej. Jako supr.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

Vedení části škol se také snaží adaptovat na situaci rodičů a nacházet jiné cesty k prosazování zájmů dětí, když se nedá vždy spolehnout na součinnost rodičů. Právě takovým případem jsou zkušenosti jednoho respondenta, kterému se nedařilo přimět rodiče k tomu, aby se svými dětmi zašly do speciálně pedagogického centra (dále též „SPC“) na diagnostiku, a tím získali nárok na potřebného asistenta pedagoga pro své dítě. Respondent na danou situaci zareagoval tak, že se domluvil s pracovníky SPC, aby přijeli diagnostikovat přímo do školy. Nebyl tak dále odkázán na aktivitu rodičů a dosáhl na kýžené podpůrné opatření pro několik žáků.

*To je samozřejmě pro ně taková informace, která pro ně není nějak moc důležitá. Jestliže tady jsou rodiny, který maj starosti o tom, jestli jim vůbec poteče dneska voda, jestli vůbec budou mít co k večeři, tak si myslím, že řešit poradnu je věc, která je někde až na patnáctém místě. To ne, že by ty rodiče byli nějaký, jak bych to řekl, nezodpovědní nebo něco, ne, prostě řeší existenční věci, jakože jim škola řekla, že má jít dítě do poradny, to vyřešíme jindy. [...] Oni přijedou sem, my jim tady vytvoříme*



*podmínky, na půdě máme takový hezký prostory, který jsou pro to prostě určený, a to vyšetření v přítomnosti rodičů samozřejmě, tak, jak to má být, neproběhne v poradně, ale proběhne prostě tady.*

Zástupkyně školy A (více než 75 % romských žáků)

Velmi podobnou zkušenost má i další škola, kde asistent vyzvedne děti i s rodiči doma a doprovodí je do pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC.

*No, pravda je, že opravdu si myslím, že tady na těchhle školách rodiče a ty děti mají větší servis než kdekoliv jinde, že se o ně více staráme, protože víme, že oni si to sami neudělají, ať co se týče různých... jako jenom dostat rodiče na PPPéčko, SPCéčko, když vidíme, že to dítě má problém a že je třeba s ním pracovat, tak rodič okamžitě to bere tak, že to děcko je blbé nebo něco, že on to nechce. A otázka samozřejmě, my to potřebujem mít podepsané, aby to mohlo nějakým způsobem probíhat dále, takže doba, než my toho rodiče tam dostaneme, a to většinou jenom tím, že přijde do rodiny asistent, vyzvedne ho z toho místa a dovede ho tam. Ale jako to říkám, to je standard, to se děje pořád, to by vám na normální škole asi hned každý jenom tak ze svojí dobré vůle neudělal.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

#### H.5.8 Doučování a mentoring

Rodiče romských žáků mohou mít obavy přihlásit své děti na běžnou základní školu i z důvodů, že ve výuce neudrží tempo s ostatními žáky. Jednou z možností, jak tyto rozdíly srovnat, je doučování a mentoring. Doučování mohou žákům poskytovat buďto neziskové organizace, nebo je zařizují samotné školy. Většina škol, které jsme navštívili, poskytuje doučování svým žákům sama.

*My se můžeme třeba zařadit do evropského projektu Šablony a v rámci toho získáváme peníze na doučování. A je to pro nás mnohem jednodušší administrace. Takže pro mě jako pro ředitele školy je jednodušší vyřídít tento projekt na dva roky, naši učitelé doučují žáky, které si sami vytipují, a není tam už to, že se to musí předávat třetí straně.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

Školy, které samy zajišťovaly doučování svým žákům, využívaly řadu forem a způsobů doučování. Lišily se tím, kdo tato doučování realizuje (pedagogové nebo další odborníci ve vzdělávání – asistenti pedagoga, speciální pedagogové) a jak je financováno (zřizovatelem, vedlejším příjmem školy<sup>225</sup>, z projektů MŠMT nebo EU). Doučování formou pedagogické intervence coby podpůrného opatření využívala pouze jedna základní škola, ostatní upřednostňovaly způsoby, které zmiňujeme výše.

---

225 Ve školní kuchyni jako doplňková činnost vaří i pro externí strávníky, získané prostředky investují například do doučování žáků, respektive do proplácení tohoto času dotyčným pracovníkům.



Pouze některé školy mají zkušenosti i s doučováním žáků ze strany neziskových organizací. V těchto případech se respondenti a respondentky zmiňovali především o nevýhodách tohoto způsobu doučování, zejména o administrativní náročnosti a slabé komunikaci týkající se obsahu doučování.

*Žáci chodí na různý doučování. Ano, někdy se okrajově přijde někdo zeptat, jak by to doučování mělo vypadat. [...] měli by se trochu víc zajímat, co vlastně mají doučovat a jak to mají doučovat. Protože oni je pak něco doučijou a ono to ve škole třeba se až tak úplně neprobírá. Tak já, já nevím, jestli jsou tak schopní, že jsou takoví pedagogové, že jsou schopní navázat na školu, co se tady dělalo, že to jako prohlubují dál. Možná jo, já nevím, já nechci křivdit. Ale ta spolupráce podle mě selským rozumem by měla být mezi učiteli a doučujícími.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

I zde lze konstatovat, že doučování v těchto případech neslouží přímo společnému vzdělávání, a že se spíše jedná o další opatření, jak dosáhnout kvalitní výuky na škole, srovnávat rozdíly mezi žáky a podporovat nadané jedince, kteří mají zájem o studium. Desegregačně mohou tyto kroky působit pouze výhledově, a to jako příprava na střední školu, nebo pokud během studia žáci přestupují na majoritní školy (zástupci a zástupkyně škol ale podobné příklady neuváděli).

#### H.5.9 Prevence šikany

Jednou z příčin, proč se někteří romští i neromští rodiče vyhýbají společnému vzdělávání, je obava z šikany. Romští rodiče mohou mít strach, že neromské děti budou ty jejich šikanovat, a naopak neromští rodiče mají obavy z šikany ze strany romských dětí. Základní školy disponují řadou nástrojů, jak šikaně předcházet, případně jak ji efektivně řešit. Školy vypracovávají preventivní programy a zaměstnávají metodiky prevence, zapojují ale i další aktéry prostřednictvím školení, ať už se jedná o městskou policii nebo neziskové organizace.

*Preventivní program máme, máme i metodiky prevence, a právě velmi dobře spolupracujeme s městskou policií, která nám dělá v podstatě přednášky pro děti na téma kyberšikana, šikana, mezilidské vztahy, takže to se opravdu snažíme.*

Zástupkyně školy G (5–34 % romských žáků)

Zástupkyně a zástupci škol tematizovali otázky šikany nejčastěji právě ve spojení s přechodem do majoritních škol, ať už se jednalo o reálné zkušenosti nebo o obavy z možné šikany.

*No, je to takový klíšé, který když oni přijdou, tak samozřejmě první jmenujou šikanu, že? Ze strany té majority[...] prostě šikana. To je těžký, protože jsme se jednou ptali, tak že ty zvýšené požadavky už je šikana, pro některý. Oni jsou naše děti velice citlivý. Daleko víc než ta majoritní společnost. Oni vnímají všechno tak pocitově, někdo se na ně podívá: Co na mě, co ty na mě se díváš? A už to začíná[...]. Tady, tady jim to tak nevadí, ale jak se na ně podívá někdo, kdo jim nesedí, tak už je to šikana.*

Zástupkyně školy D (více než 75 % romských žáků)



*A zároveň teda si myslím, že tam platí to, co asi byste třeba neradi slyšeli, přece jenom se třeba v týchletý škole cejtí líp, než kdyby to dítě mělo chodit do třídy, kde by většina těch dětí patřila do té majority, že jo. Když ta rodina není úplně funkční[...]. Oni se za to samozřejmě styděl, že jo. Když ta matka pošle to dítě, jde do školy a ono třeba není úplně čistě oblečený a není oblečený podle poslední módy, má na sobě nějaký svetr, kterej získali z neziskovky, nošenej, tak samozřejmě není ta matka šťastná, že by se mu měl někdo posmívat. A když vidí, že takovejch dětí je tady víc, tak ho prostě radši pošle sem. To si musíme nalít čistýho vína. To je problém, když se chodilo plavat, že jo, tak ty matky nepustily plavat, ne, že by nechtěly, ale oni prostě neměly plavky, nemá ručník, že jo, přijde tam a svlíkne se a zjistí se, že teda není úplně čistej třeba, že jo. A ty matky to věděj a samozřejmě se za to jako trošku styděl. Že ta situace je taková. Takže pak to dítě nepošle na to plavání, takže pak ta výuka se taky mine účinkem. Ale ono to je důsledkem toho, že jim třeba fakt jako neteče voda, ne že by ta matka byla špindíra nějaká prostě. Ona jim čtrnáct dní neteče voda, tak co má dělat.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Z uvedených úryvků je zřejmé, že respondenti a respondentky vnímají obavy i reálné zkušenosti s ohrožujícími situacemi, které se mohou vyskytovat na majoritních školách. Citace ilustrují dvě (často vzájemně se doplňující) zkušenosti: méně přátelské a rozumějící prostředí majoritní školy, a zároveň také bezpečný, chápající prostor, který romským dětem vytváří pedagogové na školách s vyšším podílem romských žáků. Společným cílem všech zúčastněných aktérů by mělo být vytváření podobně bezpečného a rozumějícího přístupu na běžných školách tak, jako se ho v současnosti dostává dětem na některých školách, které jsme navštívili.

#### H.5.10 Pomoc s finančními náklady

Finanční bariéry (náklady na stravování, exkurze, výlety, platby za školní družinu či náklady na studijní pomůcky) mohou mít na žáky z nízkopříjmových rodin negativní dopad v podobě zameškaných hodin nebo předčasného odchodu ze školy. I když do oblasti financování a finanční podpory může vstupovat řada aktérů (MŠMT, Ministerstvo práce a sociálních věcí, dále též „MPSV“, kraje, neziskové organizace apod.), respondenti a respondentky měli v tomto směru nejvíce zkušeností s podporou ze strany zřizovatele.

Někteří zřizovatelé například podporují školy v tom, aby byly schopné zvládat zátěž vyplývající z většího počtu dětí s vyšší potřebou individuálního přístupu. Nad rámec financují pracovní pozice dalších odborníků a odbornic ve vzdělávání nebo umožňují ve třídách nižší počet žáků na třídu a dorovnávají chybějící prostředky na učitele a učitelky.

*A to je to, že už vlastně roky, tedka střelím číslo od boku, nebude to úplně přesný číslo, ale řeknu třeba dvacet let, dvacet let už tahleta škola vlastně je, má výjimku ze zákona na počet žáků ve třídách, to znamená, že ačkoliv by to tak být nemuselo, ačkoli třeba bysme mohli třídy sloučit a mít třeba jednu třídu po třiceti dětech, tak vlastně můžeme dělit, znova můžeme mít třeba klidně, pardon, dvě první třídy po patnácti dětech. Ačkoli je to samozřejmě neekonomický, že jo, samozřejmě, protože financování školství je takový, jaký je, to znamená, dostávám peníze na žáka, tak vlastně to město nám to*



*nějakým způsobem toleruje a dorovnává nám ty chybějící finanční prostředky na učitele. To znamená, že my si můžeme dovolit rozdělit třídy tak, jak potřebuju, když je ta třída nějaká hodně problémová nebo hodně naplněná, jo, kde už ta výuka je opravdu problematická.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Možnosti zřizovatele jsou v této oblasti poměrně široké. Kromě finančních prostředků na zajištění dalšího personálu někdy také dotuje mimoškolní aktivity pro žáky.

*Většinou se obrátím na zřizovatele a platí mi dopravu, anebo už letos jsme to udělali tak, že jsme si navýšili rozpočet s tím, že já mám povolení, že můžu z toho rozpočtu hradit dopravu žákům. Abych nežádala o každou dopravu, protože ono by se to mělo žádat účetně, aby oni mi dali zvláštní příspěvek, takže nakonec jsme se dohodli tak, že v rozpočtu, co máme městský rozpočet, tak to tam je zohledněný a mám radost, že můžu tyto prostředky čerpat na dopravu žáků. Takže opravdu s tím nám pomáhají. Teď jsme třeba dělali lyžařský kurz v mateřské školce a zřizovatel, potažmo město nám dohodilo sponzora, tedy půlku toho lyžařského kurzu dětem uhradili. Lyžařský kurz pro naše děti, pan starosta pomohl, protože má tady dobré vztahy s tím sportovním klubem, takže vlastně naše děti dostaly poloviční permanentku. Pan starosta nám to vyjednal, jo, sháněl nám dopravu.*

Zástupkyně školy H (5–34 % romských žáků)

*Jako určitě nám neplatěj nějaký výlety, určitě nám neplatěj[...]. Tak třeba, řeknu to jinak, jinou podporu, je daný vyhláškou, kolik se platí za družinu. Jo, města. A já nemusím platit za družinu. To znamená, že mám tu družinu zadarmo. Město nám to prostě toleruje, že prostě já nemusím vybírat, je tam nějaký minimální poplatek, nevím teďka kolik, to bych si vymýšlel teďka, a já mám potvrzeno, že prostě nemusím tu družinu, nemusím vybírat ty peníze za družinu.*

Zástupce školy A (více než 75 % romských žáků)

Podstatný aspekt financování výletů a exkurzí pro žáky je nesporně v tom, že se romští žáci a/nebo žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí integrují do vnějšího prostředí, mohou působit na veřejnost, a tím se vymezovat proti stereotypům většinové společnosti.

Samostatnou kapitolou v oblasti finanční podpory je dotování obědů pro děti z nízkopříjmových rodin. Tuto pomoc nabízí více aktérů: zřizovatel, neziskové organizace nebo Ministerstvo práce a sociálních věcí prostřednictvím dotačního programu Obědy do škol. Zástupkyně a zástupci oslovených škol upozorňovali na dva hlavní problémy, které jsou spojené s administrací obědů zdarma. První z nich spočívá v tom, že se vyžaduje aktivita rodičů – aby měly jejich děti nárok na obědy zdarma, musí si rodiče vyřídit na úřadě práce potvrzení o hmotné nouzi. Jak ale uvedl jeden respondent, nejchudší děti často mívají ty nejméně spolupracující rodiče. Část rodičů potřebuje při jednání s úřady podporu, respektive, někdy tento úkon nezvládnou a následky pak nese dítě. Několik škol se snaží v tomto směru s rodiči pracovat a možnost vyřídit obědy zdarma jim připomínají. Zástupkyně jedné ze škol uvedla příklad podobného programu ze Slovenska, kde o zařazení



rozhoduje samotná škola, a tím odpadá riziko, že děti z nejméně funkčních rodin na obědy zdarma nedosáhnou. Další navrhovanou možností bylo poskytovat obědy zdarma všem dětem, které chodí školy.

*Ale i tak, zase to je nějaký systém, kterej je nějak nastavenej od stolu v Praze, se obávám. A my jim samozřejmě zase nad rámec, naši učitelé, už teďka jim lepíme do žákovských, ať si na to dají pozor, ať si to jdou vyřídit, protože když si to nevyřídí teď, tak celý příští rok to jejich dítě nebude mít ty obědy zdarma. Loni to zaspal úřad práce, že dal na nástěnku nějakou vývěsku, takže[...].*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

*Jo, takže my se jim snažíme i v tomhle. Ale zase třeba, byli tady nějaká návštěva ze Slovenska a ti říkali, že tam ty děti vybírá do tohoto škola. Protože tady jsou nastavená nějaká kritéria, ale je to zase postavený na tom, že ten rodič koná. Pokud dítě má nefunkční rodiče, tak má smůlu, protože nemá ani obědy, protože se prostě nepostarají a my do toho nemůžem zasáhnout.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Druhý problém spočívá v administrativní náročnosti týkající se přihlašování a odhlašování dětí na obědy v konkrétních dnech. Zejména školy s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se potýkají s vysokou absencí a s tím, že rodiče ne vždy škole avizují, že se jejich dítě v daný den nedostaví do školy. To pak vede k vysokému počtu neodebraných obědů a k plýtvání. Když škola dítě odhlásí, může se stát, že další den přijde do školy, ale oběd nedostane. Zástupci a zástupkyně některých škol popisovali, jak náročné pro ně bylo v tomto směru nastavit systém.

*No a teď my administrativně to tady musíme zvládnout, protože to není žádná sranda, aby se neplýtvalo obědy, jo, tak vy to tady musíte zvládnout. No tak teď řešíme zase, protože na kraji nás upozornili, že tam zjistili nějaký velký, velkou proluku žáka, který nechodil, a jídlem se plýtvalo, takže to musíme pořešit tak, že rodiče mnozí nám nezavolají, že děcko nepřijde. Jo, takže my ho odhlásíme, on druhý den zase přijde, tak teď nemá oběd. Prostě je to složitý, opravdu hrozný. Takže my jsme teď v podstatě nedělali nic jinýho, než jsme měsíc vymýšleli ten mechanismus, jak udělat, aby se jídlem neplýtvalo. [...] Jak jsme to vymysleli? Když rodič zavolá do školy, tak se ho paní v kanceláři zeptá: Chodí na obědy dotovaný? – Ano. Takže ví, že ho má odhlásit. Třeba ten rodič aj ví, do kdy, málokdy, protože neví, jak dlouho bude nemocný. Takže teď ho odhlásí. To je to lepší řešení, kdy víme. Teď si tam, protože plachta v jídelně, kde se dělají značky, jak chodí, takže teď musíme udělat to, že první den je pomlčka, nepřišel. Druhý den je pomlčka a zase nepřišel. Ale ještě ho nemůžeme odhlásit, protože se odhlašuje do 12 hodin, takže třetí den zavoláme do jídelny, že ho odhlašujeme, protože rodič nám nezavola, jo. A kolikrát se mu nedá ani dovolat. Jo, to jsou rodiče, kteří prostě ty mobily střídají a ty čísla se taky střídají. No, a když ten žák přijde do té školy, tak ta kancelář v jídelně zná ty děti, co vydává, tak mu řekne: Dneska nemůžeš dostat oběd. Až od zítřka. Nejseš přihlášený. Možná si ty rodiče pak uvědomí trochu, že musí*



*jako, jo, zavolat, že dítě přijde do školy, že ho přihlašuje. Protože my to jinak nemůžeme udělat, to jinak prostě to nejde jako.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Třetí negativum pak nesouvisí s administrací programu, ale spíše s tím, že neřeší celý problém. Zástupkyně jedné z oslovených škol upozorňovala, že obědy zdarma jsou dobrým opatřením a rozhodně je vítají, ale že by bylo potřeba poskytovat žákům také svačiny. Pokud děti dostanou jíst až na oběd, pro část z nich to znamená, že se celé dopoledne vzdělávají hladové.

*Byli tady na kontrolu na ty obědy zdarma loni z ministerstva, protože to je nějaký projekt potravinové pomoci, nebo jak se to jmenuje. A teď jako se ptali, jestli se zlepšila docházka dětí, když mají ty obědy, tak to ano. A jestli se jako zlepšil školní prospěch, když teda mají ty obědy, tak jsem říkala, tak když je to to dítě, který jako zaplatí pánbů, že se v poledne naobědvá, tak super, my jsme za něj rádi. Ale my pořád dopoledne vzděláváme hladový dítě. Jo, takže já říkám, jestli tam máte peníze, tak udělejte snídani zdarma pro stejné děti. Však tak, jak se vozí mléko a ovoce do škol, tak ať tady ráno přivezou prostě nevím, croissanty třeba pro každý.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)

Jedním z efektů obědů a svačin zdarma by kromě prvotní sociální pomoci bylo také to, že by se tímto způsobem děti vedly ke zdravějšímu stravování.

*No, těma svačinama bysme jim pomohli, aby se lépe stravovaly, protože pro ně svačina je kofola nebo dokola brambůrky samozřejmě, jo. Ten oběd ze začátku toho vyhazovaly hodně, teď se to spíš už naučili jest, jak oni tomu říkaj gadžovský jídla. Ano, takže je to takový lepší, už se aj trochu uklidnily v té jídelně.*

Zástupce školy D (více než 75 % romských žáků)

Obědy zdarma jsou důležitým opatřením; jeho kýžené dopady spočívají ve snížení absence žáků, zlepšení jejich prospěchu i zdravotní kondice, v neposlední řadě také v pozitivním vlivu na sociální situaci nízkopříjmových rodin. I toto opatření ale spíše pomáhá zvládat současný stav, než by samo o sobě přispívalo ke společnému vzdělávání.

#### H.5.11 Setkávání se zúčastněnými aktéry

Některé školy se snaží docílit zlepšení situace prostřednictvím pravidelného setkávání s dalšími zúčastněnými aktéry (Městská policie, OSPOD, neziskové organizace, ostatní školy, magistrát města). Jedna respondentka tuto aktivitu popisuje jako setkávání multidisciplinárního týmu, jehož cílem má být sdílení informací a podílení se na pozitivní změně, zejména při situacích, které vyvstávaly právě v součinnosti s těmito dalšími aktéry.

*No, tohleto už tu funguje dlouhodobě, já myslím, že taky nějakých deset let. Kdysi to bylo pod jiným názvem [název], šlo jenom o místo setkávání a v podstatě šlo o to, tak, aby se setkali lidi z organizací, kteří vlastně v rámci města působí, aby si řekli, jaké problémy v tom městě jsou a kdo z nás je to schopen nějak vyřešit nebo říct nějaký*





*nástin řešení. [...] řeklo se: Mám ten a ten problém. Poradil někdo z OSPODu, z městské policie, prostě kdo byl kompetentní v té míře, poradil a nějakým způsobem buď se to vyřešilo, nebo se dal podnět, jak se to dá řešit. Dnes to funguje na tomtéž principu, je tam myslím daleko více zúčastněných, ale je tam taky daleko více nějaké administrativy, protože je to z projektu. Nicméně obě dvě tyto akce jsou dobré pro nás, nejenom pro nás, pro školu, ale myslím, že pro všechny zúčastněné, protože se tam opravdu dovíme ty věci, o kterých ani nemusíme vědět a mohou nám být k užítku. Prostě nevíme o rodině třeba měsíc, nemůžeme se dopátrat. Neví o nich OSPOD, ví o nich někdo jiný.*

Zástupkyně školy C (více než 75 % romských žáků)

Popsané snahy ale jistě mají svůj význam a školám i ostatním zúčastněným stranám se díky nim daří předcházet problémům, případně se účelně podílet na jejich řešení, navazovat spolupráci a sdílet zkušenosti. Co se ale spolupráce týče, příklad dobré praxe, která by primárně cílila na rovnoměrnější přerozdělování romských dětí mezi místními školami, jsme v průběhu výzkumných rozhovorů bohužel neidentifikovali. Výjimku tvoří rozhovor se zřizovatelem školy, kde využíval právě tohoto opatření pro hladkou aplikaci dalších desegregačních opatření, tato praxe je blíže popsána v části H.5.2.

#### H.5.12 Budování dobrého jména školy

Dobré jméno školy je významným faktorem ovlivňujícím to, jak pestrá skladba žáků se do ní hlásí. Řada základních škol na nepříznivé veřejné mínění doplatila: když získaly pověst „romských“ škol, neromští rodiče se rozhodli sem své děti nedávat nebo je přehlásit na jiné školy. Svou roli může v těchto případech sehrát i postoj veřejně významných osob daného města. Jako příklad této situace poslouží zkušenost školy, která měla původně více než 500 žáků s významnou převahou žáků majoritních. Během několika málo let se ale proměnila ve školu se čtvrtinovým obsazením oproti tomu původnímu.

*A nám se stalo potom ten jeden rok, že jsme měli napsané děti do dvou prvních tříd a toho prvního září jsme měli dvě první třídy asi po pětadvaceti dětech, což je taková klasická první třída, ale v každé té třídě těch romských dětí už bylo asi pět nebo šest. A tehdejší pan primátor, tak odtud odvedl svoji vnučku, že je tam moc romských dětí, jo? Jenomže v tom okamžiku, kdy on to udělal, tak to začali za ním dělat i ostatní rodiče, takže my jsme během prvních deseti dnů v září neměli dvě první třídy, ale jednu první třídu, a v té jedné první třídě zůstalo asi těch čtrnáct romských dětí a šest dětí jako většinových. A tak to vlastně začalo.*

Zástupce školy B (více než 75 % romských žáků)

Dobrá práce s veřejným míněním může naopak sloužit jako účinné opatření podporující společné vzdělávání. Právě budování dobrého jména považuje část zástupců a zástupkyň škol za hlavní nástroj, který má v tomto směru k dispozici. Některé z navštívených škol mají dobré zkušenosti s prací s veřejností prostřednictvím médií nebo s organizováním kulturních a společenských akcí. Aktivní vedení škol nezřídka využívá sociální sítě, kam umísťuje fotky ze školních akcí, případně pravidelně přispívá na školní web nebo do místního zpravodaje. Informuje rodiče o aktivitách, které dělá nad rámec výuky, a zveřejňuje úspěchy žáků.



Kromě navázání užšího kontaktu s rodiči se touto cestou snaží oslovit také rodiče, kteří teprve uvažují nad tím, do které školy své dítě přihlásí.

*[...] máme takový tým publicity ve škole, který se stará o webovky a o sociální sítě a na facebooku, dvakrát, třikrát do tejdne se objevujou nějaký novy věci, co jaká třída pěknýho udělala, co se fakt povedlo, kde byli, co zažili. A hlavně oslovujeme ty lidi, kteří jsou pro nás v budoucnu klienti. To znamená maminky, a ty nesedí na pískovišti s dětma, ty už spíš tak jako sdílej přes facebook a instagram zprávy a podobně. Takže to je teď naše hřiště a docela to funguje, protože stáhneme lidi, který prostě by dřív nikdy nemysleli, že sem k nám to dítě dají. [...] A oni si to samozřejmě začnou mezi sebou sdílet, což už se děje po těch dvou letech mediálního působení a nese to svoje ovoce, takže letos jsme zapsali de facto o sto procent víc dětí, než byl poslední zápis předchozího vedení.*

Zástupce školy F (5 – 34 % romských žáků)

*Já jenom vím, že my spějeme za nás k desegregaci, protože když jsme tady vlastně se dostali s paní zástupkyní do vedení v roce 2013, tak tady bylo 80 až 90 % romských žáků a nyní je jich 44. A dokonce teda, když jsem byla někde pozvána jako případ dobré praxe, tak mě tam podezřivali z toho, že přijímám pouze ty majority, abych to nařadila, není to tak. Ale samozřejmě je to velká práce, invence přesvědčit tu majoritu, že i když je tady 80 %, nebo bylo, romských žáků, že stojí za to se tady vzdělávat. [...] Denní práce, neskutečná práce. Jako vymyšlení akcí, zvyšování kvality výuky, nabízení něčeho, co někde není. [...] Co jako asi bylo první, tak jsme zprovoznili facebook školy, protože webové stránky pro komunikaci s veřejností nefungovaly, takže docela dobře fungujeme přes facebook. [...] Dávat o sobě vědět. Otevřenost té školy, to znamená jako: Přijďte se podívat na cokoliv.*

Zástupkyně školy J (35–49 % romských žáků)

Osvědčilo se také navázat spolupráci s profesionály v oblasti public relations (PR) a marketingu.

*Takže to je perfektní, tohle funguje a jsem za to rád. Dělej to tady ty lidi ze školy, učitelky a vede je odborný garant, kterýho máme, takovýho poradce právě přes sociální sítě. Takže jim trošičku dělá nástiny, kudy se tak ubírat, co tam nepsat, jak to napsat, aby to bylo čtivý a zajímavý a pro ty lidi poutavý a podobně. Takže se snažíme využívat i těchhle služeb, no.*

Zástupce školy F (5 – 34 % romských žáků)

Dalším způsobem, jak dobře prezentovat školu navenek a zároveň sblížovat romské i neromské rodiny, je pořádání veřejných kulturních akcí ve městě. Jedna z respondentek oslovených škol se dokonce rozhodla vstoupit do kulturní komise městského úřadu, aby měla lepší pozici pro realizaci kulturních akcí. Popisuje, že podobné aktivity neslouží pouze pro vytváření pozitivního obrazu školy, ale zároveň děti vstupují do městského prostředí a postupně se lépe integrují do svého širšího okolí.



*Krůček po krůčku, na internetu ve zpravodaji, v kulturní komisi, zúčastňují se akcí, dáváme tam děti, aby se prezentovaly. Pomáhají, teďka máme třeba 35 dětí, který jdou dělat Den dětí, vytvořily figury[...]. Prostě ta škola se začíná víc a víc prezentovat a to nám pomáhá. A zároveň my děti začleňujeme do toho městského dění. Já jsem se teda dohodla, šla jsem do kulturní komise městského úřadu, abych věděla, jaké městské akce se konají, a já navrhuju: My vám pomůžeme, naše děti vám vyrobí[...]. Jo a ty děti maj z toho radost a tohle začleňování hodně pomáhá, že rodiče si všímaj, okolí si jich všímá, že škola pracuje. Nejen že se tady učíme, ale že škola se tímto způsobem prezentuje a pomáhá.*

Zástupkyně školy H (5 – 34 % romských žáků)

Oslovené základní školy si také zakládají na tom, jak jejich žáci působí na veřejnosti. Spolu s žáky se snaží bořit předsudky ve společnosti a pozitivní zkušenosti je motivují do další práce na poli společného vzdělávání.

*Já jsem stála tehdy v tom muzeu, když tam přicházel celý ten druhý stupeň, teď všichni na té vrátnici a všichni, pak tam šla ještě jiná škola a jediný naše děti všechny pozdravili tu paní na recepci, pozdravili tu průvodkyni a tak dále. [...] My někam jedem i tady v rámci města na výlet a v té tramvaji nebo na tom divadelním představení, co je pro všechny školy, obvykle ty naše jsou ty nejhodnější. Neříkám, že jsou celkově nejhodnější, ale tady v tomhle ano. Že i těm lidem to trošku otvírá oči v tom, že tam vidí, že támhleta škola, nebo která dělá bugr a ti naši pozdraví, jsou hodní a tak dále. Opravdu nás chválí. [...] Takže to třeba je cesta. Ale to pořád jakoby my vychováváme tu společnost, že.*

Zástupkyně školy E (více než 75 % romských žáků)



## I. Návrh desegregačního plánu

Před desegregací na úrovni škol či tříd je vhodné vytvořit desegregační plán. Ten totiž může výrazně přispět k úspěchu celé akce. Plán by měl analyzovat příčiny segregace a formulovat konkrétní kroky k nápravě včetně uvedení termínů jejich splnění, způsobu jejich financování a subjektů či osob, které za splnění odpovídají. Již při tvorbě desegregačního plánu většinou vznikne potřeba zkontaktovat se s dalšími aktéry. Ideální je, pokud se do jeho tvorby zapojí obec, vedení škol a rodiče žáků.

Níže pro inspiraci uvádíme přehled kroků pro úspěšnou desegregaci na úrovni škol a tříd. Navržené kroky jsou pouze orientační. Konkrétní aktivity budou vždy záležet na místních podmínkách.

### I.1 Řešení stávající segregace na úrovni škol

Je nutné si uvědomit, že v otázce řešení etnické segregace hraje škola, které se situace dotýká, nezavidělníhodnou roli. Ze své pozice „poskytovatele vzdělání“ není schopna výrazným způsobem situaci změnit, ovlivnit mechanismy fungování místní vzdělávací sítě a distribuci žáků mezi jednotlivé školy. Taková škola se většinou snaží maximálním způsobem vyrovnat s danou situací a svou vstřícností k žákům a rodičům s vyšší potřebou podpory často přitahuje další znevýhodněné žáky / odrazuje další majoritní žáky, a její segregace se tak nezáměrně prohlubuje. Potřeba zásahu je v tomto případě jednoznačně na straně obce jako zřizovatele, která je zodpovědná za nastavování vzdělávací politiky a má možnost realizovat vhodná opatření i ovlivnit jednání relevantních aktérů.

V zásadě se nabízejí dva způsoby, jak docílit rovnoměrnějšího zastoupení romských žáků v rámci všech obcí zřizovaných škol. Jedná se o snahu docílit stavu, kdy do školy, kterou navštěvují převážně Romové, se začne přihlašovat také významná část neromské populace, nebo se zaměřit na komplexní transformaci vzdělávací sítě (při které může nebo nemusí dojít ke zrušení segregované školy) a žáky mezi školami přemístit. Obě dvě cesty jsou však vzájemně provázány a vhodnost volby jednoho ze dvou zmiňovaných postupů (nebo jejich kombinace) je významně ovlivněna sociodemografickými podmínkami daného území. V procesu desegregace (zejména na území většího města, které zřizuje více škol) pak lze postupovat rámcově v těchto fázích.

#### **Analýza stávající situace:**

- obec pravidelně sbírá data o svých školských zařízeních a průběžně monitoruje situaci v rámci místní vzdělávací sítě;
- obec identifikuje školu, která má větší podíl romských žáků;
- zástupci obce (vedení obce či pracovníci školského odboru) se scházejí s vedením segregované školy a diskutují o příčinách, důsledcích a možnostech řešení odděleného vzdělávání romských a neromských žáků.



#### **Tvorba desegregačního plánu:**

- obec oslovuje další významné aktéry (ostatní školy, školské rady, OSPOD, sociální pracovníky, nevládní organizace, městskou policii, Agenturu pro sociální začleňování) a nastavuje platformu pro další komunikaci a spolupráci tzv. multidisciplinárního týmu;
- obec se veřejně v aktu příslušného orgánu obce zavazuje k tomu, že bude situaci řešit;
- o svém záměru obec otevřeně, trpělivě a s dostatečným předstihem komunikuje s pedagogy všech škol, rodinami a širší veřejností (např. na veřejných zasedáních orgánů obce, v místních médiích, na sociálních sítích, při setkáních s veřejností), snaží se pro své rozhodnutí získávat podporu, zmírňovat obavy a odstraňovat pochybnosti zainteresovaných subjektů;
- obec transparentním způsobem realizuje strategické plánování za účasti zástupců multidisciplinárního týmu, ostatních zájemců a přizvaných dalších odborníků pod vedením (externího) facilitátora, následně navrhuje a schvaluje desegregační plán.

#### **Příprava na změnu:**

- obec ve spolupráci s řediteli/-kami škol mění nastavení školských obvodů a o tomto (i dalších krocích) otevřeně a trpělivě informuje zaměstnance škol, rodiče žáků i širší veřejnost;
- obec diskutuje s řediteli/-kami škol okolnosti případné transformace místní vzdělávací soustavy;
  - obec plánuje s ostatními školami (včetně pedagogů) zachování všech pracovních míst;
  - obec diskutuje s ostatními školami (včetně pedagogů) o tom, jak konkrétně realizovat případné přesuny žáků (kolik žáků, na které školy, do jakých tříd), dbá přitom na to, aby nově příchozí žáci byli spravedlivě rozděleni do všech škol, při větší docházkové vzdálenosti do škol lze uvažovat o rozvážení dětí školním autobusem nebo o úlevách na jízdě v městské hromadné dopravě pro žáky z nemajetných rodin;
  - obec podporuje setkávání pedagogů ze segregované školy s pedagogy z ostatních škol, cílem je přenos zkušeností se vzděláváním romských žáků;
- obec diskutuje s řediteli/-kami škol, jak na segregovanou školu přilákat neromské žáky a do budoucna předcházet vzniku segregace například formou:
  - specializace v oblasti, kterou nepokrývají ostatní školy (informační technologie, matematika, jazyková výuka, sportovní výchova, hudební či výtvarná výchova, projektová výuka, výuka některých předmětů v angličtině, alternativní pedagogické směry jako např. waldorf či montessori);



- investice do budovy, pozemků a vybavení školy (počítačová učebna, notebooky a tablety, interaktivní tabule, sportovní zázemí, vybavení tříd a školní družiny, otevření školní jídelny);
- pravidelné prezentace činnosti školy v regionálních médiích a na sociálních sítích a vyjadřováním veřejné podpory z pozice místních autorit;
- obec poskytuje na realizaci vybraných opatření finanční prostředky, včetně například zvýšeného finančního ohodnocení zaměstnanců/-kyň škol, kteří vykonávají práci nad rámec svých běžných povinností.

#### **Realizace opatření na úrovni místní vzdělávací soustavy:**

- ředitelé/-ky škol ve společné shodě striktně dbají na dodržování spádovosti při přijímání žáků k povinné školní docházce a dbají na to, aby se romští a neromští žáci nekoncentrovali v oddělených třídách, ale aby byli rovnoměrně rozdělení;
- obec poskytuje školám na přijetí nových žáků finanční prostředky, včetně například zvýšeného finančního ohodnocení pedagogů, jejichž práce může být dočasně v důsledku příchodu nových žáků náročnější;
- školy se ve spolupráci s obcí zapojují do některého z projektů (MŠMT, MPSV, nevládní organizace) a čerpají prostředky na obědy zdarma pro děti z nemajetných rodin;
- školy ve spolupráci s obcí budují kvalitní školní poradenská pracoviště, ve kterých je zastoupený sociální pedagog, školní asistent nebo školní sociální pracovník, některé pozice lze financovat z podpůrných opatření nebo z šablon.

#### **Realizace opatření na úrovni jednotlivých škol:**

- školy organizují pro nově přijaté žáky adaptační kurzy a realizují seznamovací aktivity slučovaných kolektivů;
- školy poskytují potřebným žákům doučování, lze financovat z podpůrných opatření nebo z šablon, rovněž je možné navázat spolupráci s nevládní organizací;
- školy pořádají pro žáky a jejich rodiče společenské či kulturní akce, tak aby se rodiny mohly vzájemně lépe poznat;
- školy kontaktují v případě jakýchkoli problémů multidisciplinární tým s žádostí o pomoc.

### **I.2 Řešení stávající segregace na úrovni tříd**

V případě segregovaných tříd leží odpovědnost za nápravu situace na řediteli či ředitelce školy. V zásadě lze postupovat v obdobných fázích jako u segregace na úrovni škol.

#### **Analýza stávající situace:**

- ředitel/-ka školy identifikuje třídu s vyšším podílem romských žáků a ve spolupráci s pedagogy školy analyzuje příčiny, důsledky a možnosti řešení odděleného vzdělávání romských a neromských žáků.



#### **Tvorba desegregačního plánu:**

- ředitel/-ka školy oslovuje další významné aktéry (školskou radu, sociální a školský odbor obce, OSPOD, sociální pracovníky, nevládní organizace, městskou policii, Agenturu pro sociální začleňování) a nastaví platformu pro další komunikaci a spolupráci tzv. multidisciplinárního týmu.
- ředitel/-ka školy transparentním způsobem realizuje strategické plánování za účasti pedagogů, zástupců multidisciplinárního týmu, ostatních zájemců a přizvaných dalších odborníků, následně navrhuje a schvaluje desegregační plán.

#### **Příprava na změnu:**

- ředitel/-ka školy oslovuje romské a neromské rodiče žáků daného ročníku a otevřeně a trpělivě jim vysvětluje své kroky, v případě přetrvávajících konfliktů mezi rodiči je vhodné využít mediaci;
- škola podporuje setkávání se romských a neromských žáků o přestávkách, ve školní jídelně či ve školní družině;
- škola organizuje společné mimoškolní aktivity pro všechny žáky daného ročníku;
- pokud se liší vzdělávací úroveň žáků v jednotlivých třídách, škola poskytuje potřebným žákům doučování, lze financovat z podpůrných opatření nebo z šablony, rovněž je možné navázat spolupráci s nevládní organizací.

#### **Realizace opatření:**

- do začátku následujícího školního roku škola žáky promíchává či spojuje na výuku předmětů, u kterých nevádí předchozí (odlišná) výuka jiným pedagogem, případné rozdíly v úrovni znalostí žáků nebo navyknutí na práci v konkrétním třídním kolektivu (např. tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, pracovní činnosti) za účelem seznámení se spojovaných kolektivů;
- škola od následujícího školního roku promíchává žáky tak, aby se romští a neromští žáci vzdělávali spolu.



## **J. Přehled právních předpisů**

Právní předpisy ve znění pozdějších předpisů, pokud není výslovně uvedeno jinak.

- antidiskriminační zákon – zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)
- Evropská úmluva – Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, vyhlášená pod č. 209/1992 Sb.
- Listina základních práv a svobod – usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky
- Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace – Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace, vyhlášená pod č. 95/1974 Sb.
- Mezinárodní úmluva o potlačení a trestání zločinu apartheidu – Mezinárodní úmluva o potlačení a trestání zločinu apartheidu, vyhlášená pod č. 22/1976 Sb.
- rasová směrnice – směrnice Rady 2000/43/ES ze dne 29. června 2000, kterou se zavádí zásada rovného zacházení s osobami bez ohledu na jejich rasu nebo etnický původ
- slovenský školský zákon – zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů
- školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- trestní zákoník – zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením – Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, vyhlášená pod č. 4/2010 Sb. m. s.
- vyhláška o poradenských službách – vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- vyhláška o žácích se SVP – vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- zákon o obcích – zákona č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení)
- zákon o pomoci v hmotné nouzi – zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi





## K. Zdroje

Ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí existuje značné množství literatury a elektronických zdrojů, na které odkazujeme zájemce o podrobnější informace.

### Monografie

- ALLPORT, Gordon W. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004 (originál 1954). ISBN 80-7260-125-3.
- BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BOBEK, Michal, Pavla BOUČKOVÁ a Zdeněk KÜHN. *Rovnost a diskriminace*. Praha: C. H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-584-1.
- BOBEK, Michal a Zdeněk KÜHN. *Judikatura a právní argumentace*. 2. vyd. Praha: Auditorium, 2013. ISBN 978-80-87284-35-3.
- BOUČKOVÁ, Pavla, Barbara HAVELKOVÁ, Kristina KOLDINSKÁ, Eva KÜHNOVÁ, Zdeněk KÜHN a Markéta WHELANOVÁ. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Vydání druhé. V Praze: C. H. Beck, 2016. ISBN 978-80-7400-618-0.
- DRAŠTÍK, Antonín a Robert FREMR et al. *Trestní zákoník: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-790-4.
- JÍLEK, Dalibor, Jaroslav VĚTROVSKÝ a Katarína ŠMIGOVÁ. *Segregace, vzdělávací příležitost a závazky států*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-762-1.
- KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7.
- KVASNICOVÁ, Jana, Jiří ŠAMÁNEK a kol. *Antidiskriminační zákon: komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-879-6.
- LEVESQUE, Roger J.R. *The Science and Law of School Segregation and Diversity*. New York: Oxford University Press, 2018. ISBN 978-0190633639.
- LEVY, Sheri R. a Melanie KILLEN. *Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood*. New York, NY: Oxford University Press, 2008. ISBN 9780195189742.
- OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018. ISBN 978-92-64-30338-6.
- ORFIELD, Gary. *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2001. ISBN 9781891792021.
- ORFIELD, Gary. *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004. ISSN 9781891792533.



- SCHABAS, William. *The European convention on human rights: a commentary*. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-959406-1.
- SIROVÁTKA, Tomáš, ed. *Sociální vyloučení a sociální politika*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4225-7.
- STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- SUPERFINE, Benjamin M. *Equality in Education Law and Policy, 1954–2010*. New York: Cambridge University Press, 2013. ISBN 978-1-107-46005-8.
- ŠAMÁNEK, Jiří, Eva NEHUDKOVÁ, Petr POLÁK, Marína URBÁNIKOVÁ a Lucie OBROVSKÁ. *Antidiskriminační právo v judikatuře a praxi*. Praha: C. H. Beck, 2017. ISBN 978-80-7400-658-6.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- THORNBERRY, Patrick. *The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: a commentary*. Oxford: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-0-19-926533-6.

#### Odborná periodika

- CLARK, Kenneth B. a Mamie P. CLARK. Racial Identification and Preference in Negro Children. In: Committee on the Teaching of Social Psychology. *Reading in Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1947, s. 169–178.
- CRAIN, Robert L. a Rita E. MAHARD. The Effect of Research Methodology on Desegregation-Achievement Studies: A Meta-Analysis. *American Journal of Sociology*. 1983, 88(5), 839–854.
- EITLE, David a Tamela MCNULTY EITLE. Segregation and School Violence. *Social Forces*. 2003, 82(2), 589–616.
- HALLINAN, Maureen T. Diversity Effects on Student Outcomes: Social Science Evidence. *Ohio State Law Journal*. 1998, 59(733), 733–754.
- HAWLEY, Willis D. The New Mythology of School Desegregation. *Law and Contemporary Problems*. 1978, 42(4), 214–233.
- HOFFER, Thomas B. Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1992, 14(3), 205–227.
- KOMULAINEN, Sirkka. White Flight in Finland? A Qualitative Study into Finnish-born Families Housing and School Choices in Turku. *Finnish Yearbook of Population Research*. 2012, 47(2012), 51–64.
- NEKORJAK, Michal, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*. 2011, 47(4), 657–680.
- RENZULLI, Linda A. a Lorraine EVANS. School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*. 2005, 52(3), 398–418.



- SHEN, Menghan. The effects of school desegregation on infant health. *Economics & Human Biology*. 2018, 30(September 2018), 104–118.
- TOUŠEK, Laco, a kol. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. *Demografie*. 2018, 60(1), 21–35.
- VAN EWIJKA, Reyn a Peter SLEEGERS. The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2010, 5(2), 134–150.
- WELLS, Amy Stuart a Robert L. CRAIN. Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation. *Review of Educational Research*. 1994, 64(4), 531–555.
- WORLEY, Jacob a Nirmala NARESH. Heterogeneous Peer-Tutoring: An Intervention That Fosters Collaborations and Empowers Learners. *Middle School Journal*. 2014, 46(2), 26–32.

#### Domácí elektronické zdroje

- Agentura pro sociální začleňování. Příručka pro obce – vzdělávání [dokument pdf]. Praha: Úřad vlády ČR, 2012. Dostupné z: [http://www.socialni-zaclenovani.cz/05%20-%20Vzdelavani/05\\_Vzdelavani.pdf](http://www.socialni-zaclenovani.cz/05%20-%20Vzdelavani/05_Vzdelavani.pdf).
- Amnesty International. Chce to více snahy: Etnická diskriminace romských dětí v českých školách [dokument pdf]. Londýn: Amnesty International, 2015. Dostupné z: [https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy\\_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650](https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650).
- BASLOVÁ, Michala a Anita HOMROVÁ. Analýza role ZŠ praktické v procesu vzdělávání [dokument pdf]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/40/file/1360764203-an-ka-2-prakticke-skoly.pdf>.
- CVVM. Vztah české veřejnosti k národnostním skupinám žijícím v ČR – březen 2018 [dokument pdf]. 2018. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c2/a4584/f9/ov180409.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4584/f9/ov180409.pdf).
- ČERMÁK, Michal, Pavla ŠPONDROVÁ, Lucie OBROVSKÁ a Monika TANNENBERGEROVÁ. Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva [dokument pdf]. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010. ISBN 978-80-903473-8-0, s. 36. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/jak-se-stat-ferovou-skolou-i/>.
- ČSÚ. Financování vzdělávání v české republice v mezinárodním srovnání [dokument pdf]. 2016. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/46834153/23004816\\_1.pdf/93225018-a60e-4b5a-8621-d8840289157d?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/46834153/23004816_1.pdf/93225018-a60e-4b5a-8621-d8840289157d?version=1.1).
- GAC. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [dokument pdf]. Praha, 2009. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf).



- GAC. Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy [dokument pdf]. Praha, 2010. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Prechody\\_RD\\_ze\\_ZS\\_na\\_SS.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Prechody_RD_ze_ZS_na_SS.pdf).
- JAHODA, Robert a Jana GODAROVÁ. Odhad nákladů veřejných rozpočtů vynakládaných na jednoho nezaměstnaného [dokument pdf]. Praha: VÚPSV, 2016. ISBN 978-80-7416-235-0. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_412.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_412.pdf).
- JANÁK, Dušan, Martin STANOEV a kol. Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově [dokument pdf]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-188-4. Dostupné z: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/cadff46a-06a2-4225-a28c-52330dd91826https://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empirickyh-vyzkumu/nase-publikace/D.Janak-M.Stanoev-Rozsirit-reciste-hlavniho-vzdelavacih-proudu-2015.pdf>.
- JANSKÝ, Petr, Marie KUBÍKOVÁ a Lucie ZAPLETALOVÁ. Rozpočtové souvislosti vzdělávání Romů [dokument pdf]. 2015. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-19.pdf>.
- KAŠPAROVÁ, Irena, Štěpán RIPKA a Kateřina SIDIROPULU JANKŮ. Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality [dokument pdf]. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, 2008. ISBN 978-80-87041-56-7. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Monitoring-romskych-lokalit\\_Morava.pdf](https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Monitoring-romskych-lokalit_Morava.pdf).
- MATOUŠEK, Roman. Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce [dokument pdf]. 2018. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/kolik-vynalozi-stat-na-cloveka-s-nedokoncenym-vzdelanim>.
- META, O.P.S. Novela školského zákona v praxi – Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ [dokument pdf]. Dostupné z: [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/jak\\_je\\_to\\_s\\_novelou\\_skolskeho\\_zakona\\_ms\\_meta\\_o.p.s.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/jak_je_to_s_novelou_skolskeho_zakona_ms_meta_o.p.s.pdf).
- MORAVEC, Štěpán, a kol. Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol [dokument pdf]. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o. s., 2015. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/getFile.aspx?itemID=726289>.
- MÜNICH, Daniel, Peter ONDKO a Jan STRAKA. Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficity důchodového systému [dokument pdf]. 2012. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie\\_2012\\_02\\_Vzdelanost.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf).
- PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK, a kol. Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků [dokument pdf]. Praha: Česká školní inspekce, 2013. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA\\_2012\\_hlavni\\_zjisteni\\_matgr.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2012_hlavni_zjisteni_matgr.pdf).



- Průvodce pro monitorování a zdokumentování segregace ve školství v České republice [dokument pdf]. Projekt DARE-Net: Odstranění segregace a opatření pro Romy v oblasti vzdělávání, 2014. Dostupné z: <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-czechrepublic-czech-2014.pdf>.
- STEM. Jaký máme vztah k menšinám v naší společnosti? [dokument pdf]. 2010. Dostupné z: [https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2076\\_1329.pdf](https://www.stem.cz/wp-content/uploads/2015/12/2076_1329.pdf).
- Světová banka. Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů [dokument pdf]. Kancelář rady vlády pro romskou problematiku, 2008. ISBN 978-80-87041-52-9. Dostupné z: [http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-1224622402506/CZ\\_Roma\\_Employment\\_Full\\_Report\\_in\\_Czech.pdf](http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-1224622402506/CZ_Roma_Employment_Full_Report_in_Czech.pdf).

### Zahraniční elektronické zdroje

- Agentura Evropské unie pro základní práva. Druhé šetření o menšinách a diskriminaci v Evropské unii: Romové – vybrané výsledky [dokument pdf]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2018. ISBN 978-92-9491-877-2. Dostupné z: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings\\_cs.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_cs.pdf).
- BILLINGS, Stephen B., David J. DEMING a Stephen L. ROSS. Partners in Crime: Schools, Neighborhoods and the Formation of Criminal Networks [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2016. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w21962.pdf>.
- Bulgarian Helsinki Committee. On the Road to Maturity: Evaluation of the Non-Governmental Desegregation Process In Bulgaria [dokument pdf]. Sofia: Bulgarian Helsinki Committee, březen 2008. Dostupné z: [https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/bulgaria\\_deseg\\_report.pdf](https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/bulgaria_deseg_report.pdf).
- COLEMAN, James S. *Equality Of Educational Opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics, 1966. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.
- Council of Europe, Commissioner for Human Rights. Fighting school segregation in Europe through inclusive education – Position Paper [dokument pdf]. Štrasburk: Council of Europe, září 2017. Dostupné z: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>.
- Council of Europe, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR. Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice [dokument pdf]. Varšava: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2009. ISBN 978-92-9234-765-9. Dostupné z: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/Full%20Compendium.pdf>.
- FARKAS, Lilla. Report on discrimination of Roma children in education [dokument pdf]. Utrecht, Brusel: European Commission, Directorate-General for Justice, 2014.



Dostupné z: <https://www.equalitylaw.eu/downloads/1338-discrimination-of-roma-children-in-education-en-final>.

- FEJES, József Balázs, Valéria KELEMEN a Norbert SZÚCS. The Model of Motivation Student Mentoring Program – Guidelines for the realisation of disadvantage compensation programs with the involvement of university students [dokument pdf]. Szeged: SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, 2014. ISBN 978-963-306-307-1. Dostupné z: [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/8896/1/FJB\\_KV\\_SZN\\_mentorprogram\\_ekonyv\\_en.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/8896/1/FJB_KV_SZN_mentorprogram_ekonyv_en.pdf).
- FXB Center for Health and Human Rights. Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece [dokument pdf]. Boston: Harvard University, 2015. Dostupné z: <https://cdn2.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2015/05/Roma-Segregation-full-final.pdf>.
- Guide for documenting and monitoring school segregation in Hungary [dokument pdf]. Projekt DARE-Net: Desegregation and Action for Roma in Education-Network, 2014. Dostupné z: <http://www.cfcf.hu/sites/default/files/Gal%C3%A9ria/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-hungary-english-2014.pdf>.
- HANUSHEK, Eric A. a Ludger WOESSMANN. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w11124.pdf>.
- HAPALOVÁ, Miroslava a Elena G. KRIGLEROVÁ. O krok bližšie k inklúzii [dokument pdf]. Bratislava: Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. Dostupné z: [http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf).
- JOHNSON, Rucker C. Long-run Impacts of School Desegregation & School Quality on Adult Attainments [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w16664.pdf>.
- KEGYE, Adél a Crina Elena MORTEANU. Manuál boje proti segregaci romských dětí v předškolním a základním vzdělávání: Od šetření k rozhodování [dokument pdf]. Budapešť: Chance for Children Foundation, 2013. Dostupné z: <http://docplayer.cz/8021098-Manual-boje-proti-segregaci-romskych-deti-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelavani-od-setreni-k-rozhodovani.html>.
- MCDONALD, Christina a Jennifer TANAKA. Experiences of the Roma Education Initiative: Documentation Studies Highlighting the Comprehensive Approach [dokument pdf]. Budapešť: Open Society Institute, 2007. ISBN 978-963-9719-07-1. Dostupné z: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences\\_20071201.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences_20071201.pdf).
- MIŠKOLCI, Jozef, Martina KUBÁNOVÁ a Lucia KOVÁČOVÁ. Who really wants the inclusion of Roma children in education? Mapping motivations of various school stakeholders in Slovakia [dokument pdf]. Bratislava: Slovak Governance Institute,



březen 2017. 978-80-972608-1-1. Dostupné z: <http://www.governance.sk/wp-content/uploads/2017/06/0-4.pdf>.

- MUŠINKA, Alexander. Podarilo sa – Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov [dokument pdf]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012. Dostupné z: <http://archiv.vlada.gov.sk/romovia/data/files/8857.pdf>.
- OECD. School choice and school vouchers: An OECD perspective [dokument pdf]. Paříž: OECD, 2017. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>.
- OECD. School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000 [dokument pdf]. Paris: OECD Publishing, 2005. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34668095.pdf>.
- Open Society Institute. Equal Access to Quality Education for Roma Volume 1: Monitoring Reports – Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia [dokument pdf]. Budapešť: Open Society Institute, 2007. ISBN 978-1-891385-65-0, s. 62 a násl. Dostupné z: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma\\_20070329\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma_20070329_0.pdf).
- ROSSELL, Christine H., Willis D. HAWLEY. White Flight from School Desegregation: Magnitude, Sources, and Policy Options. Institute for Public Policy Studies Vanderbilt University, 1981. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED245024.pdf>.
- STRAŠÁKOVÁ, Ľudmila a Slávka MAČÁKOVÁ. Mentorský program pre prácu so žiakmi z marginalizovaných rómskych komúní: Skúsenosti – výsledky – odporúčania [dokument pdf]. Košice: ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj, 11. 2. 2016. ISBN 978-80-968196-4-5. Dostupné z: <http://etp.sk/wp-content/uploads/2016/02/Mentorsk%C3%BD-program-1-1.pdf>.
- The World Bank. Roma Inclusion: An Economic Opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia [dokument pdf]. 2010. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/196921468261335364/pdf/696550ESWOP1180Economic0Opportunity.pdf>.
- The World Bank. The Impact of the 1999 Education Reform in Poland [dokument pdf]. 2010. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/153761468095960833/pdf/WPS5263.pdf>.
- UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [dokument pdf]. Salamanca, Spain: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- UNICEF. Towards Roma Inclusion: A Review of Roma Education Initiatives in Central and South-Eastern Europe [dokument pdf]. Ženeva: UNICEF, 2010. Dostupné z: <http://www.reyn.eu/wp-content/uploads/2017/11/ROMA-EDUCATION-IN-CEE.pdf>.



- UNICEF. The Right of Roma Children to Education: Position Paper [dokument pdf]. Ženeva: UNICEF, 2011. Dostupné z: [https://www.unicef.org/eca/ru/Roma\\_Position\\_Paper\\_-\\_June12.pdf](https://www.unicef.org/eca/ru/Roma_Position_Paper_-_June12.pdf).
- WEINER, David A., Byron F. LUTZ a Jens LUDWIG. The Effects of School Desegregation on Crime [dokument pdf]. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2009. Dostupné z: <https://www.nber.org/papers/w15380.pdf>.





#### **L. Přehled používaných zkratk**

ČŠI – Česká školní inspekce

ESLP – Evropský soud pro lidská práva

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVL – sociálně vyloučená lokalita

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školská poradenská zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program