Příběhy ze špatné čtvrti

aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství

Příběhy ze špatné čtvrti

aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství

Tomáš Nikolai (ed.)

VARIANTY

EDITOR:
Mgr. Tomáš Nikolai

AUTOŘI:
Segregace v českém školství: Mgr. Petra Sedláčková, Mgr. Kateřina Hůlová, Bc. Tomáš Habart, Mgr. Simona Pekárková, Mgr. Tomáš Nikolai
Příběhy: Mgr. Petra Sedláčková, Mgr. Markéta Hajská
Spolupracovali: Mgr. Simona Pekárková, Natálie Landová DiS., Jan Šipoš, Mgr. Jan Zajíc, Petr Mati, Mgr. Karolína Ranglová, Petra Machalíčková DiS.
Didaktické zpracování: Mgr. Martina Hurdová, Mgr. Markéta Hajská, Mgr. Petra Skalická, Mgr. Pavel Košák, Mgr. Tomáš Nikolai, Bc. Václav Zeman, Ilona Labuťová DiS.
Jazyková korektura: Mgr. Luboš Veselý, Mgr. Jan Křivan

Tento materiál vznikl v rámci projektu Podpora principu integrace Romů prostřednictvím kurzů multikulturní výchovy pro pedagogy ZŠ a SŠ.

Projekt je realizován ze státního rozpočtu České republiky a spolufinancován Evropskou unií, v rámci realizace Evropského fondu rovných příležitostí pro všechny (2007) – směrem ke spravedlivé společnosti v České republice. Tento materiál odráží výhradně názory autora a Evropská komise a Úřad vlády ČR nenesou zodpovědnost za žádné užití informací tam obsažených.

Člověk v tísní, o. p. s.
Praha 2007

ISBN: 978-80-86961-45-3

Vážené čtenářky, vážení čtenáři.

Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni se dlouhodobě zabývá interkulturním vzděláváním. Jedním z významných témat interkulturního vzdělávání je i problematika sociálního vyloučení v České republice. Protože spolu s mnoha učiteli vnímáme nedostatek didaktických materiálů vhodných pro práci s tématem sociálního vyloučení ve výuce, navázali jsme intenzivní spolupráci s Programy sociální integrace společnosti Člověk v tísni. Výsledkem je publikace, kterou právě držíte v ruce a která se pokouší pracovat s nejsilnějším ze všech didaktických nástrojů, s lidským příběhem.

Společnost Člověk v tísni byla jednou z prvních organizací, které se začaly zabývat terénní sociální prací v tzv. sociálně vyloučených lokalitách v České republice. V rámci Programů sociální integrace se terénní sociální pracovníci/pracovnice setkávají s nejrůznějšími lidskými osudy. Při své práci se tak stávají na krátkou či delší chvíli součástí příběhu svých klientů. Některé tyto příběhy zůstanou v paměti navždy, jiné se člověk raději snaží zapomenout, některé ani nezaznamená. Všechny tyto příběhy však nechaly svůj otisk ve stručných zápisech o intervencích či v krátkých případových studiích. Pod podmínkou přísné anonymity jsme se pokusili některé z těchto lidských osudů „rekonstruovat". Rekonstruované a převyprávěné příběhy tedy vycházejí ze skutečných událostí a informace v nich obsažené jsou pravdivé.

Příběhy obsažené v této publikaci nebyly vybírány jako typické příklady osudů sociálně vyloučených lidí (i když některé z nich jsou příklady přímo „učebnicovými"), ale spíše s ohledem na jejich didaktické využití. Naším cílem je vyprávěním příběhu poukázat na mechanismy, které sociálně vyloučeným obyvatelům pomáhají nebo naopak brání v úspěšné integraci do společnosti. Vzhledem k tomu, že publikace je koncipována jako didaktická příručka a tedy míří především do škol, při výběru příběhů jsme se více zaměřili na oblast vzdělávání.

Teoretická část, předcházející samotným příběhům, je tematicky vhodně doplňuje. Pokusili jsme se v ní o analýzu segregačních tendencí vůči romským dětem ze sociálně vyloučených lokalit v českém školství. Problematika segregace v českých školách je navýsost aktuální, zejména po rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku. 13. listopadu 2007, kdy tento soud rozhodl, že Česká republika v případě osmnácti romských žáků z Ostravska porušila zákaz diskriminace ve spojení s jejich právem na vzdělání. Důsledky tohoto rozhodnutí zatím nejsou pro Českou republiku příliš bolestné, neboť finanční kompenzace jsou pouze symbolické. O to větší dopady má rozsudek v morální rovině, protože ve své podstatě označuje české školství za diskriminační. Informace, obsažené v teoretické části, mohou pomoci učitelům při utváření vlastního názoru na problematiku segregovaného školství a sociálního vyloučení v České republice, slouží tak jako metodologický základ pro práci s případovými studiemi.

Na závěr bychom chtěli zdůraznit, že metodické listy a navržené didaktické aktivity jsou pouze doporučeními, jak v hodinách pracovat. Samotná praxe si jistě vyžádá mnohé modifikace a úpravy metodiky od tvořivých učitelů a učitelek. Přizpůsobení aktivit specifickým požadavkům konkrétní pedagogické situace považujeme za nezbytné a nanejvýše žádoucí pro vytvoření dobré a účinné hodiny.

Tomáš Nikolai, editor

OBSAH

1. Segregace v českém školství **5**
1. 1. Dopad společenských změn po roce 1989 na život Romů 6
1. 1. 1. Situace po roce 1989 6
1. 1. 2. Období po roce 1993 6
1. 2. Sociální vyloučení 10
1. 2. 1. Vysvětlení pojmu, historie používání pojmu i celého konceptu 10
1. 2. 2. Jak vypadá sociálně vyloučená lokalita a jaké problémy mají její obyvatelé? 12
1. 2. 3. Jak se děti sociálně vylučují? 13
1. 2. 4. Jak jsme na tom? 15
1. 2. 5. Jedná se o „romský problém“? 16
1. 2. 6. Popis sociálně vyloučené lokality 17
1. 3. Terénní sociální práce 19
1. 3. 1. Kudy vede cesta z „ghetta“? 19
1. 3. 2. Počátky terénní sociální práce s Romy v České republice 22
1. 4. Segregace romských dětí v České republice 24
1. 4. 1. Úvod 24
1. 4. 2. Teorie a praxe – oficiální dokumenty a jejich kritika 25
1. 4. 3. Možnosti řešení 36
1. 4. 4. Závěr 40
1. 5. Projevy segregační praxe romských dětí ve vzdělávání 42
1. 5. 1. Úvod 42
1. 5. 2. Předškolní výchova 43
1. 5. 3. Základní školy speciální a praktické 44
1. 5. 4. Romské spádové základní školy 47
1. 5. 5. Pedagogicko-psychologické poradny 48
1. 5. 6. Vztah rodiny ke školní kariéře dítěte 51
1. 6. Na závěr 56
Použitá literatura a zdroje 57
Další literatura 58
Další zdroje 59
Internetové odkazy 60

2. Informace pro učitele **61**
2. 1. Metodická poznámka 62
2. 2. Slovníček základních pojmů 63

3. Příběhy a aktivity **69**
3. 1. Kde se stala chyba? 70
3. 2. Kam patří Kristinka? 72
3. 3. Škola nebo hygienická stanice? 77
3. 4. Zápis z terénního deníku 80
3. 5. „Jedničkář“ nebo „pětkař“? 91
3. 6. Jak se dostat na základní školu praktickou 94
3. 7. Ne každý je svého štěstí strůjcem 97
3. 8. Zrušili naši třídu 99
3. 9. Co dokáží nízkoprahová centra 106
3. 10. Sonin osud 109
3. 11. Černá ovce 112
3. 12. Patří Anička do naší školy? 116

1. Segregace v českém školství

1. 1. DOPAD SPOLEČENSKÝCH ZMĚN PO ROCE 1989 NA ŽIVOT ROMŮ

(Mgr. Kateřina Hůlová, *Člověk v tísni, o. p. s.*)

Segregace Romů v České republice je důsledkem mnoha navzájem propletených příčin. Tyto příčiny mají i své historické souvislosti. Kromě tradičně špatného vztahu mezi majoritní společností a Romy, který se v českých zemích vyvíjel od dávné minulosti a který zřejmě vyvrcholil romským holocaustem, se na situaci podílela i nešťastná asimilační politika prováděná komunistickým režimem od poloviny minulého století prakticky až do roku 1989. Pro vznik sociálně vyloučených lokalit je však podle našeho názoru nejvíce určující až aktuální situace, která začala vznikat po roce 1989. V následující části se pokusíme krátce zhodnotit tento vývoj i jeho dopad na situaci Romů v České republice.

1. 1. 1. SITUACE PO ROCE 1989

Po roce 1989 se s nástupem demokratického režimu začalo rozvolňovat pevné sevření paternalistického státu. S pocitem svobody a možností řídit si svůj život samostatně se u některých skupin obyvatel Československa dostavilo i tvrdé střetnutí s realitou života na sociálním dně. Romové byli jako první vzhledem ke své nízké kvalifikaci a ukončení výroby mnoha průmyslových provozů propouštěni z práce. Stávali se závislými na sociálních dávkách (tehdy dávkách nemocenského pojištění), bez vnější kontroly nebyli schopni pravidelně platit nájem, a celé rodiny tak přicházely o bydlení. Romské děti přestaly navštěvovat mateřské školy, bez přísného dohledu státních orgánů se začaly zvyšovat absence žáků ve školách. Životní úroveň Romů začala rapidně klesat. Bez autoritativního přístupu státu, na který si po letech zvykli, nebyli mnozí z nich schopni orientace a samostatného řešení své sociální situace v prostředí nové, dynamicky se rozvíjející společnosti.

Mnoho romských rodin vypadlo kvůli ztrátě zaměstnání ze systému nemocenského pojištění, na základě kterého byly rodinám přiznávány peněžité dávky (Víšek – Kepková, 1999). Bydlení již nebylo pro romské rodiny samozřejmostí, domy přešly z velké části do majetku obcí nebo soukromých majitelů, kteří neměli důvod romské nájemníky s dluhy na nájemném v bytech dále nechávat. Rodiny tak končily v průběhu devadesátých let na ulici, odkud odcházely nejen do domácností svých příbuzných, do náhradních ubytovacích zařízení nebo nelegálně obydlených objektů, ale také do zahraničí.

V roce 1990 byl na žádost romských politiků zrušen institut romského sociálního kurátora při okresních a obvodních výborech. Sociální kurátoři působili od sedmdesátých let v chudých romských rodinách a byli často jedinou spojkou mezi romskou komunitou a majoritními institucemi. Pro zástupce romské reprezentace byli však tito sociální kurátoři ztělesněním státní kontrolující moci (Víšek, 1999). Na určitou dobu tak došlo k ještě výraznějšímu přerušení kontaktu mezi majoritními institucemi a romskými rodinami zvyklými na asistenci a pomoc místních úřadů.

1. 1. 2. OBDOBÍ PO ROCE 1993

Rozpad československé federace v lednu 1993 s sebou mimo jiné přinesl zákon o nabývání a pozbývání státního občanství České republiky (č. 40/1993 Sb.), který výrazně

ovlivnil osud mnoha osob žijících na území České republiky. Z velké části se jednalo právě o Romy žijící na českém území, z nichž minimálně třetina byla narozena na Slovensku (RVN, 1993). Zákon jasně vymezil, kdo se ke dni rozpadu stává českým občanem, a stanovil způsoby, kterými je možné české občanství případně získat.

Do konce roku 1993 měli tedy bývalí občané ČSFR možnost zvolit si mezi slovenským a českým státním občanstvím a vyřídit si celou záležitost na určených úřadech. Podmínky pro volbu českého občanství byly však natolik přísné, že se mnohým Romům nepodařilo svůj pobyt v České republice včas legalizovat. Přitom se často jednalo o lidi, kteří se v České republice narodili, strávili zde svůj celý život a ke Slovensku neměli žádné vazby (Miklušáková, 1999).

Mezi podmínky umožňující získání českého občanství patřil například požadavek pětileté bezúhonnosti v době volby občanství nebo nepřetržitý dvouletý, respektive po roce 1994 pětiletý trvalý pobyt v České republice prokazatelný na základě doložení evidenčního pobytu, nikoli faktického (Miklušáková, 1999).

Mnoho Romů nedisponovalo potvrzením o datu počátku jejich pobytu v ČR přesto, že zde pobývali nepřetržitě desítky let. V době, kdy do České republiky přišli, po nich nikdo potvrzení o pobytu nevyžadoval, a zpětně nebylo možné si tuto skutečnost nechat jakkoli potvrdit. Tito lidé pak museli podstoupit náročné řízení o povolení k trvalému pobytu na cizinecké policii. U dětí z neúplných rodin zákon vyžadoval pro provedení volby českého občanství u dětí do 15 let souhlas obou rodičů, matky žijící dlouhodobě bez otce svých dětí čelily problému získat souhlas otce, který žil neznámo kde.

Situace dětí propouštěných v době plnoletosti z výchovných ústavů a dětských domovů bez jakéhokoli dokladu legalizujícího jejich pobyt v České republice byla více než kritická. Tyto děti totiž opět musely žádat o povolení obou rodičů, jež bylo zapotřebí přiložit k žádosti o české občanství. Ačkoliv bylo možné nahradit souhlas rodičů souhlasem soudu, vyskytlo se mnoho případů, v nichž soud kladné stanovisko nevydal (Miklušáková, 1999).

Jak dále uvádí Miklušáková, uplatňování zákona v praxi často znemožnilo mnohým žadatelům české občanství získat. Pracovníci matrik a pověřených úřadů si především na počátku platnosti zákona o státním občanství mnohé stanovené podmínky vyložili po svém. Vůči žadatelům často uplatňovali nároky nad rámec zákona a požadovali dokumenty, které si měli obstarat od slovenských institucí sami. Dle výpovědí mnohých žadatelů úředníci obecně nebyli vstřícní a místo pomoci a vysvětlení často celý proces činili ještě složitějším. Pro mnohé nemajetné zájemce o české občanství byly bezpochyby překážkou i správní poplatky, jimiž instituce zpoplatňovaly vydávání nejrůznější úředních dokumentů a jejich zasílání přes slovenský konzulát do České republiky a zpět.

Následkem uvedení zákona o nabývání a pozbývání státního občanství České republiky do praxe tak mnoho lidí přišlo o práva a výhody běžné pro osoby s trvalým pobytem na území ČR – nesměli být zaměstnáni v legálním pracovním poměru, nemohli být evidováni na úřadech práce a pobírat finanční podporu, nemohli ani pobírat sociální dávky, nebyli v České republice zdravotně pojištěni. Stát k těmto lidem přistupoval jako k cizincům pobývajícím na území ČR, ze kterého mohli být navíc kdykoli vyhoštěni. Tímto fenoménem byla postižena velká část Romů žijících na území

ČR a lze konstatovat, že u mnohých z nich došlo díky účinkům zákona č. 40/1993 Sb. k prohloubení jejich sociálního vyloučení. Takto postižení lidé zůstali skryti v zóně šedé ekonomiky, často bez pomoci státních institucí, bez nároku na lékařskou péči, sociální podporu a pomoc. Po roce 1994 odešly proto některé romské rodiny po letech strávených v Česku zpět na Slovensko, odkud se pak na konci 90. let, a především po vstupu do Evropské unie opět vracely do českých měst.

V roce 1995 byly do systému sociální ochrany státu nově zařazeny dávky státní sociální podpory, z nichž některé se staly nárokem dítěte, a nikoli rodičů. Romským rodinám s větším počtem dětí, které do té doby vzhledem k dlouhodobé nezaměstnanosti ze systému nemocenského pojištění vypadávaly, se tak v podstatě zvýšil příjem ze dne na den. Ačkoliv byly dávky státní sociální podpory koncipovány jako doplnění k běžnému výdělku rodiny, romské rodiny, zvyklé na nižší životní standard, využívaly pobírání sociálních dávek jakožto jeden z legitimních způsobů obživy (Víšek – Kepková, 1999).

Příjmy ze sociálních dávek byly ve výsledku mnohonásobně vyšší než příjmy, kterých by nekvalifikovaní Romové dosáhli v řádném zaměstnání. Navíc se v 90. letech rozšířily způsoby práce „načerno", bez běžné pracovní smlouvy. Romové byli často přijímáni na sezónní stavební či úklidové práce, ale výdělek z nich pak při žádosti o dávky nepřiznávali. Tato situace s drobnými obměnami přetrvává dodnes. Nemotivační nastavení systému sociálních dávek, nízká kvalifikace romských uchazečů o práci, vysoké daňové zatížení zaměstnavatelů i zaměstnanců – to vše vede k upřednostňování nelegálního zaměstnání a zaměstnávání před formálním pracovním poměrem.

Závislost na sociálních dávkách a dlouhodobá nezaměstnanost však způsobují hlubší sociální propad a ztrátu pracovních návyků, což vede k životu v sociálním vyloučení. Navíc jsou lidé profitující z nastaveného sociálního systému vnímáni většinovou společností negativně, čímž se možnost vzájemného nekonfliktního soužití dvou kultur ještě více vzdaluje. Pro mnoho Romů je však takový způsob obživy zcela v souladu s představou o dodržování nastavených pravidel státu. Pokud dokáží splnit podmínky nutné k přiznání sociální dávky, a to i za cenu utajování relevantních skutečností, nevidí důvod proč takové možnosti nevyužít. V mnoha romských rodinách tak vinou čtyřicetiletého působení komunistického, paternalistického státu dosud převládá pocit, že stát je nucen se o ně postarat.

Nelegální zaměstnání má však ještě další úskalí, která pociťují někteří Romové již nyní, složitějším problémem se však stanou teprve v budoucnu. Jedná se o odvody na sociální a zdravotní pojištění, které si nelegálně pracující lidé platí jen velmi zřídka. Následkem je vzrůstající dluh na povinném zdravotním pojištění, kvůli kterému již dnes mnozí uvízli v pasti nařízené exekuce na plat. To znamená, že i kdyby zvažovali možnost nastoupit do zaměstnání s běžnou pracovní smlouvou, bude jim kvůli zadluženosti exekutorem každý měsíc strháváno takové procento z platu, že jim budou nakonec ponechány pouze nezbytné prostředky na péči o rodinu a domácnost (Hůle, 2007).

Odvody na sociální pojištění nejsou sice povinné, nicméně z počtu odpracovaných let, během nichž každý zaměstnanec a jeho zaměstnavatel do tohoto systému finančně přispívá dle výše stanoveného platu, se odvíjí nárok na finanční čerpání dávek starobního, ale i invalidního důchodu. Pokud tedy osoba nemá odpracováno, respektive

zaplaceno dostatečné množství potřebných let, nemá nárok na čerpání dávek sociálního zabezpečení. Lze předpokládat, že v řádech několika desítek let tak bude v České republice mnoho romských občanů v důchodovém věku či se závažným zdravotním omezením bez nároku na pobírání dávky starobního či invalidního důchodu. Základy této sociální pasti byly položeny právě v průběhu devadesátých let. Teprve v roce 1998 byl zrušen zákon o trvalém usídlení kočujících osob z roku 1958.

V průběhu devadesátých let i po roce 2000 odcházely další romské rodiny do zahraničí, nicméně hromadný odchod z let 1997 a 1998, kdy Romové ve větším počtu emigrovali do Kanady, se již neopakoval, a to ani po vstupu České republiky do EU (ČHV, 2005; IOM, 2004).

Větší vlna migrace byla zaznamenána v roce 2002, a to do Velké Británie, Romové se ale často po několika letech strávených v zahraničí vraceli opět zpátky do své vlasti. Bohužel v některých případech se již nebylo kam vrátit. Před odchodem často nelegálně prodali nájemní smlouvu k bytu a veškeré vybavení, aby získali finanční prostředky na cestu. Po návratu do rodného města pak zůstávali bydlet u příbuzných; získat jiný obecní byt se jim s ohledem na porušení pravidel nájemního vztahu s obcí už většinou nepodařilo. Mnohé z těchto rodin pak obývaly holobyty, drahé ubytovny či polorozbořené objekty na okrajích měst.

Dalším nepřehlédnutelným jevem posledních deseti let je kromě romské migrace směřující za hranice ČR rovněž migrace směřující zvnějšku, konkrétně ze Slovenské republiky do Čech a na Moravu. Imigrace slovenských Romů do České republiky probíhá kontinuálně, je tak obtížné provádět v tomto smyslu jakýkoliv monitoring a odhadovat počty příchozích Romů.

Je přitom zapotřebí zdůraznit, že mírný, nicméně nepřetržitý imigrační proud romského obyvatelstva ze Slovenska do jisté míry ovlivňuje celkový obraz a postavení romské menšiny u nás. Mnoho příchozích slovenských Romů pochází z nuzných a neutěšených poměrů romských osad, kde lidé v mnoha směrech žijí na úrovni třetího a čtvrtého světa, bez práce, základních hygienických podmínek, zdravotní péče, s velkým počtem dětí. Lidé z tohoto prostředí disponují větším potenciálem sklouznout v prostředí měst ke kriminálnímu chování a neschopností spolužít s většinovou společností (IOM, 2003).

V neposlední řadě nově příchozí rodina výrazně zasáhne do ekonomické a sociální situace svých příbuzných, kteří se v ČR usadili již dávno a nyní musejí v rámci rodinné solidarity takové návštěvníky ubytovat a materiálně zajistit.

1. 2. SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

(Mgr. Petra Sedláčková, *Člověk v tísni, o.p.s.*)

Jak jsme již zmínili v úvodu, na segregaci romských dětí v českých školách má podle našeho názoru klíčový vliv skutečnost, že paralelně probíhá segregace některých romských rodin v tzv. sociálně vyloučených lokalitách. V následující části se pokusíme o krátké vysvětlení tohoto dnes poměrně módního pojmu.

1. 2. 1. VYSVĚTLENÍ POJMU, HISTORIE POUŽÍVÁNÍ POJMU I CELÉHO KONCEPTU

Sousloví sociální vyloučení (neboli sociální exkluze) je v současné době hojně používané. Setkáme se s ním v médiích, odborných textech, dokumentech, používají ho vědci, politici, sociální pracovníci i úředníci, objevuje se v programech politických stran, je součástí sociální politiky Evropské unie. Proti sociálnímu vyloučení se **bojuje**, různé subjekty se snaží sociální vyloučení **zmírnit** nebo úplně **potlačit**. Sociální vyloučení **ohrožuje** jednotlivé osoby, rodiny, celé populace nebo lokality. Je patrné, že se nejedná o jednoduchou a příjemnou záležitost. Co se tedy pod těmito dvěma slůvky a jimi označovaným konceptem skrývá? Kdo začal s jeho používáním a proč? Jakou cestu koncept urazil, než se stal součástí naší každodenní reality?

KDE SE VZALO?

Pojem má kořeny v 70. letech ve Francii. Poprvé byl použit pro označení situace lidí žijících na okraji společnosti, odříznutých od pracovních příležitostí a zároveň od sociální sítě. Pojem získával na popularitě a postupně byl přejímán i v ostatních zemích, zároveň se jeho význam rozšířil i na jiné jevy, než jsou nezaměstnanost a špatné sociální zabezpečení osob. V 80. letech se již sousloví „sociální vyloučení“ běžně používá ve většině západoevropských zemí, a to zejména jako zástupný výraz pro pojem „chudoba“, který poukazuje pouze na nedostatek hmotných zdrojů a nezabývá se kvalitou sociálních vztahů. Během 90. let se pojem stal součástí sociální politiky Evropské unie. Ke konci 90. let se pozvolna začíná používat i v České Republice, zejména v souvislosti s problematikou sociálně vyloučených lokalit obývaných převážně Romy.

CO TEDY ZNAMENÁ?

Sociálním vyloučením rozumíme **proces**, při kterém jsou lidé postupně zbavováni přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti. Může se jednat o jednotlivce, domácnost, širší rodinu nebo o celou subpopulaci. Vyloučení ze sociálních interakcí, z provozu sociálních institucí zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu života – ať už objektivně či subjektivně, tedy ve srovnání se společensky běžným standardem. Jedná se tedy nejenom o důsledek nedostatku financí, ale významnou roli zde sehrávají i další faktory, například diskriminace, nedostatečné vzdělání, nevyhovující bydlení atd.

Jak můžeme sociálně vyloučenou osobu, rodinu nebo populaci rozpoznat a s jakými jevy je sociální vyloučení spojováno? Následující výčet jistě není úplný, jedná se však o jevy nejčastější.

— Život v **sociálně vyloučené lokalitě** a vše, co s ním souvisí (viz kapitolu č. 2), a následná **stigmatizace** (zevšeobecňující přisuzování negativních vlastností) člověka jakožto obyvatele této lokality.

— **Nízké vzdělání** – zhoršená **dostupnost** kvalitního vzdělání a s tím spojená **nízká kvalifikace** a následné **špatné uplatnění se na trhu práce** (viz kapitolu č. 3).

— **Nezaměstnanost**, vnitřní i vnější bariéry při získávání legálního zaměstnání.

— Časté provozování **„práce na černo“**, nelegální obživa či obživa na hranici zákona.

— Závislost na **sociálních dávkách**, materiální nedostatek.

— **Špatný zdravotní stav** způsobený rizikovým životním stylem, nesprávnou životosprávou a nevyhovujícími hygienickými podmínkami.

— Zvýšený výskyt **sociopatologických jevů** (užívání drog, gamblerství, alkoholismus, nucená prostituce, zvýšená kriminalita) a větší ohrožení těmito jevy.

— Závislost na **lichvě (**definice), vysoké zadlužení osob, časté zastavování majetku, fenomén neplatičství.

— Zapojení do běžných sociálních interakcí je ztíženo **diskriminací** (nejvíce nebezpečná je diskriminace na trhu práce a v oblasti bydlení).

— Nedostatečný přístup k **informacím**, omezený sociální svět, nedostatečné sociokulturní **kompetence**.

— Neschopnost plánování budoucnosti (je nejistá a nepředvídatelná), **orientace na přítomnost**.

Uvedené jevy nemusí platit ve všech případech, sociálním vyloučením může být ohrožena i osoba, která nežije v sociálně vyloučené lokalitě, není nevzdělaná a jí zdravě – například tím, že se zadluží, onemocní nebo je stižena nějakou nečekanou krizovou situací, ocitne se sociálně izolovaná a není schopna sama si poradit. Jen pravděpodobnost, že se právě tato osoba dostane do pasti sociálního vyloučení, je menší a cesta takové osoby k integrovanému životu je výrazně snazší. Sociální vyloučení se může projevovat v různých situacích rozdílně a jeho projevy mohou mít různou intenzitu, některé se vyskytovat vůbec nemusí. Situaci je nutno vždy posuzovat komplexně, v konkrétních souvislostech.

Na sociální vyloučení se lidé **adaptují**, tj. vytvoří si takové vzorce chování, strategie a návyky, které jim umožní úspěšně existovat v tomto stavu. Tyto vzorce se pak mezigeneračně **reprodukují.** Problémem je, že se většinou jedná o vzorce chování, které jsou v životě mimo sociální vyloučení (v majoritní společnosti) spíše bariérami, napří-

klad již zmiňovaný důraz na přítomnost. Adaptace tedy ve svém důsledku prohlubuje sociální vyloučení osob.

SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ (NEBOLI INTEGRACE) – OPAČNÝ PROCES

Sociální začleňování je proces, který umožňuje sociálně vyloučeným získat příležitosti a zdroje nutné k jejich plné ekonomické, sociální a kulturní aktivitě ve společnosti. Umožňuje jim získat větší účast při rozhodovacích procesech, které ovlivňují jejich každodenní život a zlepšit dostupnost jejich základních práv.

1. 2. 2. JAK VYPADÁ SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA A JAKÉ PROBLÉMY MAJÍ JEJÍ OBYVATELÉ?

CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT A JEJICH OBYVATEL.

Sociálně vyloučená lokalita – špatná adresa, čtvrť, ve které nikdo nechce bydlet, přesto se každým rokem zvětšuje, konečná stanice, špinavá ulice v centru města nebo osamělý dům na periferii přeplněný lidmi. Místo, o jehož obyvatelích kolují ty nejhorší pověsti. Na tohle místo „se nechodí“. Málokdo v něm tedy byl, ale všichni z doslechu vědí, jak to tam vypadá. Většinou je z něj těžká cesta pryč. Většinou je špinavé, bezútěšné, odlehlé, chudé a nebezpečné. Většinou je „drahé“ pro obec – prostředky na jeho správu, ostrahu rostou a jakoby mizí v černé díře, pro daňové poplatníky (produkuje klienty dětských domovů a věznic a všech možných sociálních služeb) i pro jeho obyvatele. Každý už si asi nějaké takové místo představuje. Takhle sociálně vyloučená lokalita může vypadat, ale taky nemusí. Jaké konkrétní znaky má lokalita, kterou můžeme označit za sociálně vyloučenou?

— Na velikosti nezáleží – může se jednat o jeden osamělý dům, několik domů v centru města, jednu ulici nebo celou čtvrť.

— Může být vyloučena také **prostorově**, domy nebo jiné objekty se mnohdy nacházejí za hranicemi měst a obcí (např. v lese).

— Je **izolována –** dostupnost a občanská vybavenost je nedostačující, mnohdy nulová.

— V jejím okolí je **nedostatek pracovních příležitostní** pro její obyvatele.

— Domy jsou neudržované, ve špatném stavu, hygienické podmínky jsou nevyhovující, je zde nepořádek a hluk jak ve dne, tak v noci.

— Špatné mínění okolí o lokalitě, obyvatelé jsou svojí adresou **stigmatizováni**.

— V lokalitě se **stírají rozdíly** mezi obyvateli. Všichni žijí na stejném dně. Sociální vzestup, či dokonce odchod z lokality je velmi těžký, ne-li nemožný.

— Lokalita **brání rozvoji** přilehlých částí obce (nikdo tam nechce stavět, bydlet nebo podnikat).

— Kvůli vyššímu výskytu sociopatologických jevů a zvýšené kriminalitě je potřeba vynakládat více prostředků na ostrahu.

— Lokalita se většinou **rozrůstá** jak samovolně, tak záměrným sestěhováváním ze strany obce. S rostoucím počtem lidí v lokalitě se všechny popsané negativní jevy prohlubují.

1. 2. 3. JAK SE DĚTI SOCIÁLNĚ VYLUČUJÍ?

DĚTSTVÍ V SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍ

Dětství v sociálně vyloučené lokalitě má na míle daleko od ideálního dětství našich představ. Prostředí, ve kterém děti vyrůstají a jsou vychovávány vykazuje mnoho odlišností.

Nejprve se zaměříme na odlišnosti v **materiálním zabezpečení** dětí a vše, co s tím souvisí.

— Děti jsou již od útlého věku konfrontovány s chudobou, jak **absolutní**, tak **relativní**.
Absolutní chudoba je stav, kdy u člověka nedochází k uspokojování jeho základních potřeb. Relativní chudoba bývá vymezena porovnáním s obecným standardem konkrétní společnosti. Tedy: rodina má co jíst, kde bydlet a čím v zimě topit, přesto je však v porovnání s okolím „chudá“ a nemůže si dovolit mnoho věcí považovaných okolím za standardní, což je zejména v dětském kolektivu mnohdy bolestivá zkušenost. Nikdo nechce před vrstevníky vypadat „jak socka“ a děti umějí být zlé. Odlišnosti nebo nedostatky dovedou dát náležitě najevo. Chudoba není nutnou podmínkou sociálního vyloučení (sociálně vyloučený člověk může mít dostatek financí, které neřeší jeho situaci), bohužel však tento jev často doprovází.

— Děti jsou zvyklé žít na **minimálním prostoru**.
Většinou žijí ve větší skupině osob, jejíž členové nemají dostatek soukromí a klidu. Dětský pokoj nebo alespoň koutek se stolem a židličkou – samozřejmost ve většině rodin – je pro děti ze sociálně vyloučených lokalit většinou nesplnitelný luxus.

— Děti jsou zvyklé na to, že v rodinách často z nejrůznějších důvodů **chybějí finance**.
Například z důvodu nezaměstnanosti rodičů, dluhů v rodině, vysokých splátek lichvářům, alkoholismu, závislosti na drogách nebo gamblerství jednoho člena rodiny atd. Je zřejmé, že pokud v rodině často chybějí prostředky na nákup jídla a základního oblečení pro děti, jsou takové věci jako nákup hraček, školních pomůcek, ale i zaplacení školky, výletů, kroužků apod. odstaveny na vedlejší kolej.

— V lokalitách jsou často nevyhovující **hygienické podmínky**.
Katastrofální bývá zejména stav společných prostor. V některých lokalitách není běžná ani funkční toaleta a koupelna. V mnoha objektech jsou přemnožené krysy a šváby. Děti z lokality mají často vši a předávají si je mezi sebou. U lokality není často funkční infrastruktura a upravené okolí, když prší, je všude bláto. V těchto podmínkách je těžké děti udržet čisté, ačkoliv se o to mnoho rodičů velmi snaží.

— Děti a jejich rodiče se často potýkají se **ztíženou dostupností** potřebných institucí a služeb.
Například doktor , školka, škola, poradny, úřady, kina, bazény, kroužky a volnočasové aktivity pro děti apod. Prostorová segregace vede k uzavřenosti, izolaci a podnětové deprivaci malých obyvatel sociálně vyloučených lokalit.

Další důležitou skupinou jsou specifika zejména v **hodnotách a sociálních kompetencích** dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

— Jedním z nejvýraznějších a mnohé další ovlivňujících je naprostá **absence vzorů** vně lokality.
Je způsobena již zmíněným velmi omezeným sociálním kontaktem s okolním světem. Děti jsou na podmínky sociálního vyloučení plně **adaptovány.** Mají tedy většinou své životní vzory odlišné od okolní populace. Úspěšnost v podmínkách sociálního vyloučení se měří jiným metrem. Úspěšný je ten, kdo se o sebe umí postarat – sehnat peníze (jedno jakým způsobem), nelegální práci, umět se vyhnout trestu. Většina obyvatel sociálně vyloučených lokalit je nezaměstnaná s nízkým stupněm dosaženého vzdělání.

— Rodiče a sousedé nejenže nejsou v oblasti vzdělávání a práce ideálními vzory, ale logicky také své potomky ke vzdělání a k (legální) práci dostatečně **nemotivují**.
Rodiče považují mnohdy školu za zbytečnou. V sociálním vyloučení není přímá souvislost mezi dosaženým vzděláním a úspěšností v dalším životě. To, co děti skutečně potřebují umět k přežití v „ghettu“, se ve škole stejně nenaučí. V současné době dospívá v sociálně vyloučených lokalitách generace mladých lidí, z nichž mnoho nikdy nezažilo, že by někdo z rodiny pravidelně docházel do zaměstnání.

— Mnoho rodičů **nemá důvěru ve vzdělávací instituce** a bojí se do nich své děti posílat (např. školka).
Rodiče je považují jen za další z represivních složek společnosti, navíc s rizikem diskriminace jejich dítěte. Bojí se „gadžovského“ nepřátelského prostředí.

— Rodiče **nejsou dostatečně informováni** o svých právech, povinnostech a možnostech souvisejících se vzděláváním jejich dítěte.
I zde je možno hledat příčinu vysokého procenta dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které navštěvují základní školu speciální.

— Špatné stravovací návyky těhotných, kojících matek i dětí a častý alkoholismus mají za následek **poruchy koncentrace a pozornosti a častější výskyt poruch učení a poruch chování**.

— V sociálně vyloučených lokalitách je **zvýšený výskyt sociopatologických jevů**, s čímž jsou děti přímo konfrontovány.
Děti mnohdy vyrůstají v kriminogenním prostředí, mezi lidmi závislými na alkoholu a drogách. V důsledku toho přestávají být dětmi dříve než ostatní členové populace.

— Děti v průměru **zahajují svůj sexuální život dříve a dříve též zakládají rodiny**.
Je to způsobeno zejména nízkou informovaností a osvětou, okoukanými modely od okolí (být na dávkách a rodit děti je v „ghettu" normální způsob existence), neexistencí jakýchkoliv plánů a vyhlídek do budoucna a absencí jiné smysluplné náplně života.

1. 2. 4. JAK JSME NA TOM?

SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE

V České republice je **přes 310 sociálně vyloučených lokalit, které se nacházejí v 167 obcích** . Podle odhadu v nich žije 60–80 tisíc lidí.

Z těchto lokalit vzniklo 29% v posledních deseti letech řízeným sestěhováním zejména ze stran obcí. Lokality starší se většinou stále zvětšují.[1]

Skutečný počet sociálně vyloučených osob je patrně mnohem vyšší a stále roste. Na počet osob sociálním vyloučením pouze ohrožených neexistuje ani žádný kvalifikovaný odhad.

Z těchto čísel je patrné, že problém sociálního vylučování osob se v České republice prohlubuje, zhoršující se trend započatý v devadesátých letech 20. století se zatím nepodařilo obrátit či alespoň zastavit.

Vzrůstající počet osob žijících v sociálním vyloučení a zvyšování počtu sociálně exkludovaných lokalit souvisí se společenskými procesy v 90. letech zejména v oblasti bydlení. Během devadesátých let došlo k výraznému zchudnutí nejnižších společenských vrstev. Zejména nekvalifikovaní a nevzdělaní lidé byli první, kteří přišli o práci a stali se závislými na sociálních dávkách. Z nich se rekrutovali první neplatiči nájmu a potažmo první vystěhovaní z „chráněného bydlení" do zákonem nechráněných nájemních vztahů na dobu určitou (ubytovny, přístřeší), tedy většinou do lokalit ohrožených sociálním vyloučením.

KUDY VEDE CESTA DO „GHETTA"?

Právních postupů vystěhovávání je mnoho na škále od zcela legálních přes pololegální až po absolutně nelegální. Nelegálními postupy rozumíme ty, na které osoby nemusely přistoupit, které by bylo možné soudně napadnout i zpětně. V praxi je takových

1 Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, GAC spol.s.r.o. 2006

případů, kdy se postižená osoba brání, jen nemnoho, neboť většinou o této možnosti neví, v situaci se nevyzná, nezná svá práva a nároky. V mnoha případech jsou rodiny zastrašovány ať již majiteli bytů nebo lichváři, kteří jsou mnohdy s majiteli dohodnuti.

Pololegálními postupy rozumíme ty, u kterých bylo využito neznalosti, nepozornosti, důvěřivosti poškozených osob (ústní příslib prodloužení smlouvy, ústní odmítání přijmout nájem atd.), ale vystěhování samotné je již právně „čisté". Jedná se tedy a jakousi záměrnou manipulaci s nájemníky, která je má donutit udělat chybu, na základě které je možné jejich soudní vystěhování. Tyto nečisté postupy se špatně dokazují, jsou z etického hlediska napadnutelné, ale v praxi se tak děje jen výjimečně, nájemníci a všichni případní stěžovatelé jsou velmi rychle odkázáni na to, že zákony platí pro všechny stejně a jejich neznalost neomlouvá.

Ačkoliv zákon takto nestanovuje a neobsahuje zmínku o časové působnosti náhradního ubytování či náhradního bydlení (přístřeší je ze zákona poskytováno na dobu určitou), je praxe taková, že nové nájemní a ubytovací smlouvy jsou uzavírány na dobu určitou nejčastěji v rozmezí 3 měsíce až 1 rok. Po uplynutí této doby jsou dotčení prakticky bez jakýchkoliv právních možností a svůj přechod ze stavu chráněného do nechráněného plně pociťují.

Jedná se převážně o sociálně slabé rodiny s dětmi, které najednou čelí reálné ztrátě bydlení. Jelikož ztratily svůj původní status a nikdo nyní nemá povinnost jim ubytování poskytnout, je jejich situace velmi beznadějná. V této situaci už nemohou udělat jedinou chybu, např. nezaplatit nájem. Úspěchem, za kterým často stojí vytrvalá snaha sociálních pracovníků a úsilí celé rodiny, je například i prodloužení nájemní smlouvy. Celou situaci ztěžuje nedostatek ubytoven, azylových domů (bývají často přeplněné, jejich dalším nedostatkem je, že se jedná pouze o dočasné řešení a ve většině případů znamená rozdělení rodiny) a sociálních bytů. Rodiny, které ať již z objektivních či subjektivních příčin neplatily nízké regulované nájemné, čeká boj o to, sehnat místo k životu, za které budou platit částku nepoměrně vyšší.

Sociálně vyloučené lokality tedy vznikají a zvětšují se v důsledku několika jevů – **vystěhovávání** rodin ze standardního bydlení, řízeného **sestěhovávání** lidí považovaných za „problémové" na jedno místo a zároveň v důsledku **samovolné neřízené migrace** chudých rodin za příbuznými do cenově dostupnějších lokalit.

1. 2. 5. JEDNÁ SE O „ROMSKÝ PROBLÉM"?

SOCIÁLNĚ VYLOUČENÍ ROMOVÉ

Je zřejmé, že problém sociálního vyloučení se týká pouze těch Romů, které lze za sociálně vyloučené označit dle faktorů sociálního vyloučení, které jsme uvedli v kapitole č. 1. Ne každý Rom je sociálně vyloučený a ne všichni sociálně vyloučení jsou Romové. Rozhodně nelze problematiku sociálního vyloučení omezit pouze na obyvatele sociálně vyloučených lokalit a pouze na Romy (sociálním vyloučením jsou ohroženi více než ostatní například i důchodci, cizinci žijící na území ČR, osamělé matky atd.) .

V České republice žije mnoho Romů (ať už se za Romy považují sami nebo je za ně považuje okolí) plně integrovaných do společnosti, lidí vzdělaných, úspěšných, kterých se problematika sociálního vyloučení samozřejmě netýká. Je však smutnou pravdou, že v poslední době často dochází k hrubému zkreslení a za sociálně vyloučené bývají

označováni paušálně všichni Romové a sousloví sociální vyloučení je často pouze synonymum pro dříve používanou „romskou problematiku“. Na straně druhé je realita, že jsou sociálně vyloučené lokality obývané převážně Romy. Obecně platí, že příslušníci menšin jsou sociálním vyloučením ohroženi více než ostatní. Navíc Romové jsou menšina, která je fyzicky rozpoznatelná a je u nich obecně častější výskyt jevů provázejících sociální vyloučení popsaných v kapitole č. 1. Do pasti sociálního vyloučení opravdu padají nejčastěji.

1. 2. 6. POPIS SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY

MASOKOMBINÁT, KLADNO

Sociálně vyloučená lokalita Masokombinát je považována za jedno z největších sociálních „ghett“ ve Středočeském kraji. Jedná se o jeden panelový dům na úplném okraji města, oddělený lesem. Je ve velmi špatném stavu, neudržovaný, hygienické podmínky jsou více než nevyhovující – běžné jsou plísně, potkat tu můžete krysy i šváby. Žije zde okolo dvoustovky lidí. Dostupnost hromadnou dopravou do města je velmi špatná, lokalita je v extravilánu obce, bez napojení na sítě (dopravu, instituce, obchody, úřady), skryta za průmyslovými areály. Bydlení na této adrese je stigmatem, které v podstatě znemožňuje jakýkoliv integrační krok (v zaměstnání, vzdělávání, atd.) Děti většinou navštěvují základní školu praktickou. Lidem chybí motivace měnit vlastní situaci, postrádají jakékoliv pozitivní vzory, nereflektují a nejsou motivováni k realizaci pozitivních aktivit (placení nájemného, docházka dětí do školy, zaměstnávání, apod.). Masokombinát patří mezi lokality vzniklé nově převážně řízeným sestěhováním.

PROČ „MASOKOMBINÁT“?

Dříve sloužil jako ubytovna pro zaměstnance masokombinátu, který se nacházel v sousedství budovy. Masokombinát byl v devadesátých letech zrušen, v současné době komplex využívají pekárny Delta. Kladenský magistrát začal tuto budovu, již pod označením Masokombinát používat k ubytovávání sociálně slabých Romů koncem 90. let. Ačkoliv se o budově mluví jako o „ubytovně pro neplatiče“ jedná se o obecní byty, obyvatelé většinou disponují platnou nájemní smlouvou. Původně jeden byt 3+1 je často rozdělen na 3 jednopokojové byty se společnou kuchyňkou a koupelnou. V jednopokojových bytech žije mnohdy až 8 lidí. Třípatrová budova je přetížena. Lokalitu obývají sociálně slabí lidé, přesto však je bydlení v lokalitě drahé, dražší než bydlení mimo ni. Například proto, že budova je vytápěna elektrickými přímotopy, nebo proto, že vodovodní rozvody jsou v havarijním stavu.

JAK SE SEM DOSTANEME?

Do lokality se lze dostat pěšky – lesní pěšinkou od vlakového nádraží situovaného na okraj města (musí se přejít koleje a porušit zákaz vstupu) nebo autobusem MHD, kterých však k lokalitě zajíždí pouze devět denně.

JAK JE MOŽNÉ STÁT SE NÁJEMNÍKEM?

Nejvíce lidí se na Masokombinát dostalo kvůli zadlužení za nájem či služby a následném vystěhování z původního bytu (při soudně stanovené náhradě). Masokombinát je

však také přidělován jako náhradní ubytování lidem, kteří žijí v nájemním bydlení, ale končí jim nájemní smlouva a ta jim není z různých důvodů prodloužena.

SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

Masokombinát je opravdu „ukázkovou“ sociálně vyloučenou lokalitou– na příkladu této lokality můžeme pozorovat všechny znaky sociálního vyloučení popsané v textu.

„Jedním z důvodů proč lze Masokombinát považovat za sociálně vyloučenou lokalitu par excellence je skutečnost, že v jejím případě dochází k významnému naplnění všech kategorií sociální exkluze. V praxi to má ten dopad, že pro člověka, který není společností přijímán jako plnohodnotný člen (kulturní a sociální vyloučení), žije mimo rezidenční prostor společností obývaný, např. v chátrajícím domě za lesem, jako je Masokombinát (prostorové vyloučení), o němž koluje řada příběhů o vrozené hlouposti, agresivitě, nečistotě apod. (symbolické vyloučení), a který je téměř bez možnosti prosazovat své zájmy legálním způsobem (politické vyloučení) je velmi pravděpodobné, že jeho šance získat zaměstnání budou minimální, čímž se naplní poslední z vyjmenovaných kategorií (ekonomické vyloučení).

Přestože se v Kladně nachází ještě celá řada lokalit, které výše zmíněné kategorie úspěšně naplňují, Masokombinát je díky své velikosti a umístění jednoznačně nejhorší.

PROČ SE STÁLE ZVĚTŠUJE POČET NÁJEMNÍKŮ?

V současné době lokalita mimo jiné plní funkci jakéhosi „odkládacího prostoru“ kam jsou vystěhovávány romské rodiny i z ostatních kladenských sociálně vyloučených lokalit. Počet lidí v lokalitě stoupá, problémy se prohlubují. Pozitivní roli hraje fakt, že v lokalitě dlouhodobě působí 2 terénní sociální pracovníci, jsou realizovány nejrůznější volnočasové aktivity a individuální doučování dětí v rodinách. Často se však jedná pouze o hašení největších problémů obyvatel, systematická spolupráce je rušena vnějšími vlivy (neprodlužování nájemních smluv, zadlužování za splátky energií, lichvou, apod.)

1. 3. TERÉNNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

1. 3. 1. KUDY VEDE CESTA Z „GHETTA“?

(Převzato z: Česká ghetta www.ceskaghetta.cz)

Účinným nástrojem pro práci s lidmi, kteří se potýkají s problémy spojenými s životem v sociálním vyloučení, se ukazuje terénní sociální práce (TSP). Kvalifikovaná a účinná terénní sociální práce je založena na důvěře a spolupráci mezi klientem a sociálním pracovníkem. Terénní sociální pracovník přichází za klienty přímo do jejich prostředí, zjišťuje okolnosti jejich problémů u nich doma, ve škole, na úřadě, v zaměstnání atp. Věnuje jejich případu podstatně více času, než si to mohou dovolit úředníci ze svých kanceláří.

Základním cílem TSP je poskytnut lidem žijícím v sociálně vyloučených lokalitách pomáhajícího pracovníka – poradce, průvodce, mediátora, organizátora, komunitního plánovače, autoritu. Po vstupu do lokality pracovník nabízí své služby, analyzuje situaci v místě, zjišťuje možnosti zlepšení celkové situace v „ghettu“, propojuje své služby s ostatními sociálními službami v regionu. Neformálními schůzkami s lidmi z těchto lokalit si buduje pozici respektovaného poradce, o jehož službách vědí všichni, nebo alespoň většina zdejších lidí. Stanovuje pravidla, kdy a kde je k zastižení pro konzultace, v ideálním případě má pro tytu účely k dispozici kancelář přímo v lokalitě.

Terénní sociální pracovník se soustředí na pomoc jednotlivým klientům a klientským rodinám. Analyzuje jejich situaci, pomáhá řešit okamžité problémy, ale také vyhledává souvislosti a příčiny propadu svých klientů do sociální izolace. Společně s nimi pak stanovuje postupné kroky, které povedou ke stabilizaci, v ideálním případě ke zlepšení klientovy životní situace. V nejobecnějších pojmech je jeho úkolem podporovat u klientů schopnost řídit si svůj život samostatně, stabilizovat domácí rozpočet. Znamená to motivovat rodiny k tomu, aby se udržely na „normální hladině fungování“. Dále má terénní pracovník zprostředkovávat klientům služby a aktivity, které jsou lokálně dostupné, ale jejich poskytovatelé o klientech nevědí, nebo naopak klienti nevědí o dané službě.

VÝHODY TERÉNNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

Úředníci sociálních odborů stejně jako úředníci bytového odboru či úřadu práce mají obvykle mnohonásobně více klientů a příliš široký rozsah působnosti, než aby se jednotlivým případům mohli věnovat detailně. Mnozí se o to pokouší, ale při počtu klientů sto, ale i dvě stě a více na jednoho úředníka to není v jejich moci.

Terénní sociální pracovník může podle potřeby určovat délku konzultace s klientem a četnost konzultací. Je mobilní, může klienta doprovázet k jednáním, pomáhat mu při hledání zaměstnání, jednání s úřady, ve škole apod. Vzhledem k přítomnosti v lokalitě může jednat v krizových okamžicích, neboť má své klienty daleko více „na očích“. TSP se tak jeví jako vhodný doplněk standardních sociálních služeb.

Stále však zůstává nezodpovězena kardinální otázka: Proč lidem z „ghett“ nestačí základní sociální služby? Zejména proto, že jejich životní situace je kombinací několika aspektů sociálního vyloučení. Nejčastěji je klient naráz vystaven problémům s bydlením, zaměstnáním a kvalifikací, závislostí na sociálních dávkách, neúspěchům dětí ve škole. Často se přidružují rodinné problémy (v sociálně vyloučených lokalitách

žijí neúplné rodiny), odebírání dětí do ústavní péče a následný další rozpad rodiny, problémy s lichváři, zdravotní problémy, diskriminace, nedostatek životního elánu a rozhledu.

Běžná institucionální pomoc tu buď není dostupná, nebo selhává. Terénní sociální pracovník může k řešení situace svého klienta přistoupit komplexně, stanovit priority. Lze začít kupříkladu vyřízením důchodu či trvalého pobytu klienta, pokračovat stabilizací domácího rozpočtu, přihlášením do rekvalifikačního kurzu, doučováním a přípravou dětí do školy. Dalším krokem může být nalezení zaměstnání, hledání nového nájmu buď v lepších podmínkách přímo v „ghettu“ nebo v ideálním případě nalezení vhodného nájmu v běžné městské zástavbě.

Terénní sociální pracovník si o své práci vede podrobnou dokumentaci. Je kdykoliv schopen dohledat vývoj situace každého klienta, případně ho může předat kolegovi, pokud se klient stěhuje do jiného regionu. Zároveň však ctí klientovo soukromí a jeho osobní data neposkytuje nikomu třetímu bez jeho svolení.

Terénní sociální pracovník pracuje s klienty dlouhodobě, přičemž za úspěch lze považovat i „pouhou“ stabilizaci klienta v jeho životní situaci. Nastartovat ozdravné procesy v klientově životě je práce na několik let, a navíc bez jistého výsledku.

ZÁKLADNÍ METODY PRÁCE TERÉNNÍHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA

— **Rozhovor s klientem** – Často probíhá formou prosté konverzace, zdánlivě neformální. Pracovník cílenými dotazy zjišťuje klientovu situaci, informuje se tak o jeho dosavadních krocích při řešení problémů. Zároveň může okamžitě poskytnout podporu, motivovat klienta, vést ho k rozhodnutí nebo činu. Rozhovorem se udržuje a prohlubuje vztah mezi klientem a pracovníkem. Vzájemná důvěra je totiž základním předpokladem k úspěšnému nastartování spolupráce.

— **Pomoc s listinami** – Pracovník studuje dokumentaci spojenou s klientovým případem, vyplňuje potřebné formuláře nebo je pomáhá klientovi vyplňovat, sepisuje žádosti či informační dopisy nebo je pomáhá klientovi sepsat. Vysvětluje klientovi obsah úředních dopisů. Pokud je klient někým veden k tomu, aby podepsal určitou listinu, pracovník se přesvědčí, že klient rozumí obsahu toho, co má podepsat, a že svým podpisem nepoškozuje z nevědomosti své zájmy.

— **Vyjednávání** – Pracovník se účastní jednání mezi klientem a úřady (případně dalšími subjekty) nebo toto jednání sám vede. Může však také klientovi pouze radit, jak jednání vést, případně ho jen v jednání podporuje. Rozsah pomoci je závislý na schopnostech klienta.

— **Doprovod** – Pracovník, pokud je to potřeba, doprovází klienta na úřad, do školy, do nového zaměstnání apod. Doprovod je účinný a zároveň nemanipulativní způsob jak docílit, aby se klient někam dostavil.

— **Koordinační činnost** – Pracovník koordinuje činnosti, do kterých se zapojují klienti (např. brigáda na úklid okolí domu), vyhledává pomáhající dobrovolníky, nejlépe přímo z „ghetta“, a dohlíží na jejich činnost.

— **Konzultace s odborníky** – Pracovník konzultuje vybrané problémy s odborníkem z oblasti sociální práce, právníkem, lékařem, rodinným či pedagogickým poradcem, odborníkem na protidrogovou prevenci a léčbu závislostí apod.

— **Kontakt s dalšími institucemi a organizacemi** – Pracovník udržuje kontakt s ostatními dostupnými sociálními službami v regionu, mj. s protidrogovými centry, občanskými poradnami, charitami, azylovými zařízeními, komunitními centry, školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, nemocnicemi, léčebnami, orgány státní správy a samosprávy, zejména s odděleními sociálněprávní ochrany dětí, probační a mediační službou atp. Pokud je to potřeba, zprostředkovává tyto služby svým klientům.

ČEMU SE PŘEDEVŠÍM VĚNUJE TERÉNNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK?

— **Neplacení a dluhy** – Pracovník vede klienta k přijetí odpovědnosti za placení závazků – nájemného, služeb, stravného ve škole apod. Vyjednává se samosprávami a vlastníky bytů nejvhodnější přístupy k dlužníkům, v případě potřeby vyjednává alternativní administraci doplatků do životního minima (například náhradním příjemcem dávky je v takovém případě přímo majitel bytu, a nedochází tak k narůstání dluhu za nájemné).

— **Využití příjmu** – Pracovník vede klienta k hospodárnému nakládání s příjmy, snaží se u něj rozvíjet schopnosti řídit samostatně svůj rozpočet, zajistit z příjmů základní životní potřeby a přitom se nezadlužit.

— **Vyřizování občanství** – Pracovník radí klientům, kteří nemají a potřebují státní občanství ČR.

— **Státní sociální podpora a dávky sociální péče** – Pracovník řeší především situace, kdy nejsou rodině vypláceny nárokové dávky.

— **Bydlení** – Pracovník pomáhá rodinám při zlepšování nevyhovujících bytových podmínek. Společně hledají nájemní bydlení, ale také bydlení v ubytovnách, azylových domech apod. Pracovník radí klientovi při podpisu nájemní nebo ubytovací smlouvy.

— **Docházka dětí do školy** – Pracovník vytváří prostor pro spolupráci školy s klienty. Jeho cílem je zajistit, aby děti jeho klientů měly podmínky pro pravidelnou školní docházku. Pracovník se snaží vyjednávat s klienty možnosti dalšího rozvoje jejich dětí, případně motivuje ke studiu samotné děti.

— **Domácí příprava dětí** – Pracovník pomáhá rodinám, ve kterých nejsou vhodné podmínky pro domácí přípravu dětí do školy, zajišťuje dobrovolníky pro doučování.

— **Volný čas dětí a mládeže** – Pracovník zprostředkovává nebo iniciuje aktivity ve volném čase dětí. Při jejich realizaci spolupracuje s dobrovolníky a místními neziskovými organizacemi.

— **Zvyšování kvalifikace, hledání zaměstnání** – Při ztrátě zaměstnání nebo za dlouhodobé nezaměstnanosti vyhledává pracovník společně s klientem nejlepší možnosti, jak uspět na trhu práce.

— **Drogy** – Pracovník sleduje drogovou situaci v lokalitě, spolupracuje s odbornými pracovišti, zejména s K-centry, snaží se navést závislé klienty na tato zařízení.

— **Prostituce, dětská delikvence, práce s mladými pachateli trestných činů** – Pracovník poskytuje poradenství mladým klientům s cílem zmírnit následky jejich života v sociálně patologickém, resp. kriminogenním prostředí, případně se snaží klienty z takového prostředí vyvést. Nabízí alternativní aktivity a podle poptávky klientů pomáhá s jejich organizací. Spolupracuje s odděleními sociální prevence a sociálněprávní ochrany dětí, a také s úředníky probační a mediační služby.

— **Lichva** – Pracovník udržuje přehled o „službách“ lichvářů, vysvětluje klientům zhoubnost využívání těchto „půjček“, pomáhá klientům vyjít s jejich příjmy, aby si půjčovat nemuseli. V případě potřeby spolupracuje s Policií ČR.

— **Konflikty** – Pracovník pomáhá zmírňovat případné konflikty mezi lidmi v „ghettu“, konflikty klienta s úřady nebo s okolím; v krizových situacích vyjednává.

1. 3. 2. POČÁTKY TERÉNNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE S ROMY V ČESKÉ REPUBLICE

(Mgr. Kateřina Hůlová, *Člověk v tísni, o. p. s.*)

Ačkoli má terénní sociální práce ve vyspělém světě tradici téměř půl století, u nás je tato metoda využívána poměrně krátce, přibližně deset let.

Koncem 90. let začalo v České republice docházet stále častěji k procesu, který lze označit jako vytěsňování sociálně slabé části romské populace z bytů do náhradního ubytování nebo krátkodobého přístřeší na okrajích měst a její soustřeďování do tzv. sociálně vyloučených lokalit – izolovaných objektů či celých čtvrtí (Víšek, 2002).

Právě naléhavá situace stále většího počtu romských rodin vedla v roce 1999 k vzniku nové služby, jejímž účelem je poskytovat odborné poradenství a podporu obyvatelům sociálně vyloučených lokalit, či takovému propadu lidí do sociálního vyloučení předcházet.

Při humanitární společnosti Člověk v tísni realizovala skupina laických sociálních pracovníků pilotní projekt s názvem Terénní programy. Terénní pracovníci měli poskytovat sociální a právní poradenství Romům žijícím v sociálně vyloučených lokalitách

nebo těm, kteří jsou sociálním vyloučením ohroženi. Terénní programy z počátku působily pouze v několika českých a moravských městech, např. v Ostravě, Mostě, Ústí nad Labem a Praze. Terénní pracovníci byli vybíráni částečně podle svých schopností, částečně podle postavení v dané lokalitě. Převážná část z nich měla základní vzdělání a hlásila se k příslušnosti k romskému etniku. Mnozí byli aktivními členy místních zájmových organizací, politických stran či zastupitelstev. Zcela unikátní byla ihned od začátku právní podpora celého programu. Tři pracovníci s právnickým vzděláním poskytovali klientům prostřednictvím terénních pracovníků právní poradenství, ale také zastoupení u soudů.

Vláda inspirovaná projektem Terénních programů iniciovala v roce 2000 prostřednictvím Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity vznik státního programu Podpory terénní sociální práce. Ze státního rozpočtu byly poskytnuty finanční dotace terénním sociálním pracovníkům, které pak zaměstnávají krajské a obecní úřady. Tito terénní sociální pracovníci jsou placeni převážně státem, část jejich pracovní pozice financuje konkrétní obec či kraj. V roce 2002 bylo do praxe uvedeno 73 státních terénních sociálních pracovníků, v roce 2004 se jednalo o 77 pracovníků (Beňák, 2002).

Stát prostřednictvím Rady vlády od roku 2000 finančně podporuje i další nestátní neziskové organizace, které službu terénní sociální práce poskytují, kromě společnosti Člověk v tísni se jedná např. o občanské sdružení Drom, IQ Roma servis nebo Vzájemné soužití. Na období let 2004 až 2006 byl vládou ČR vyhlášen tzv. Národní akční plán pro sociální začleňování, v rámci kterého se Česká republika zavázala finančně podporovat programy bojující se sociálním vyloučením Romů (Šimíková, 2005).

1. 4. SEGREGACE ROMSKÝCH DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICE

(Bc. Tomáš Habart, *Partners Czech, o. p. s.*)

1. 4. 1. ÚVOD

Segregace romských dětí ve školství v České republice je již delší dobu velmi diskutované téma. Kromě kritiky z řad nevládních neziskových organizací či od některých expertů přímo v ČR (např. Balabánová, 1999[2]; Matějů, P., Straková, J., 2006[3]) se tématu dostává pozornosti i na mezinárodní scéně, např. u Výboru pro odstranění rasové diskriminace při OSN[4], u OECD[5] nebo u mezinárodní organizace European Roma Rights Centre, která upozorňuje, že segregační vzdělávání existuje nejen v ČR, ale i na Slovensku, v Rumunsku, Bulharsku a Maďarsku (podle ERRC, 2007: 56).[6] Vzdělávání romských dětí se pravidelně dostává i na stránky českého zpravodajství.[7] Situace dospěla až k žalobě osmnácti ostravských rodin k Evropskému soudu pro lidská práva, který v roce 2007 konstatoval, že v jejich případě postupovaly české instituce diskriminačně.

Základními významy slova segregace jsou *oddělování, odlučování, vylučování* (Petráčková, V., Kraus, J., 1998: 681).[8] Vztáhneme-li tato slova na mezilidské vztahy, můžeme odhadnout, že slovo popisuje děj obvykle nežádoucí, který ve svém důsledku většinou poškozuje všechny zúčastněné strany. Pro oblast vzdělávání to platí jednoznačně. Smyslem povinné školní docházky není jen předat novým členům společnosti minimální množství „tvrdých dat“ a základních dovedností nezbytných pro orientaci v dalším životě, ale též je naučit „měkkým dovednostem“, mezi nimiž zaujímají důležité místo dovednosti komunikace s ostatními lidmi, poznávání odlišností, uvědomování si souvislostí nebo třeba kritická práce s informacemi. To vše a řada dalších aspektů mezilidské interakce umožňují člověku vyrůst v sebevědomého, zralého jedince, který dokáže tolerovat jinakost druhých a nenahlíží na svět jen skrze stereotypy přejaté ze svého okolí.

---

2 „Evidentní je potřeba systémových opatření v základním školství, která by vedla ke snadnější adaptaci a úspěšné práci romských dětí v základních školách. Systémová opatření v základním školství přeruší třicetiletou tradici segregace romských dětí ve zvláštních školách a povede k jejich integraci do kolektivů dětí v základních školách běžného typu.“ (Balabánová, 1999: 350)

3 Editoři monografie v jejím úvodu uvádějí, že se nemohli zabývat nerovnostmi vznikajícími na úrovni prvního stupně základní školy, a tedy ani odchodem žáků do základních škol se speciálním programem, protože nejsou k dispozici dostatečná data, ale jev považují za mimořádně důležitý: *„Zvláštní školy a zejména způsoby alokace žáků do těchto škol podle dostupných informací výrazným způsobem negativně ovlivňují vzdělanostní šance romských dětí, což má dalekosáhlé důsledky pro romskou komunitu i celou společnost.“* (Matějů, P., Straková, J., 2006: 13)

4 Výbor v březnu 2007 kritizoval ČR: *„Největší znepokojení vyjádřil Výbor především nad situací Romů v oblasti vzdělávání, neboť příliš mnoho romských žáků navštěvuje speciální školy či třídy určené pro mentálně postižené děti (dříve zvláštní školy). Výbor vládě doporučil přijetí efektivního programu na ukončení segregace Romů ve vzdělávání a přehodnocení metodologických postupů, na základě kterých nepřiměřený počet romských dětí navštěvuje třídy pro mentálně postižené děti.“ (*Výbor OSN proti rasismu o ČR, 2007)

5 *„Podle člena Výboru pro vzdělávání OECD Jana Kouckého je potřeba mít na zřeteli, že k segregaci v Česku skutečně dochází a že vylučování některých dětí z běžného vzdělávání škodí v důsledku celé společnosti.“* (Aktuálně.cz, 2006)

6 Dále zdůrazňuje, že ačkoli již tento fakt není popírán z vládních míst, cílené akce ke změně jsou minimální. (podle ERRC, 2007: 56) Podle téže zprávy patří mezi nejškodlivější dopady vzdělávacích systémů v těchto zemích umísťování romských dětí do škol pro děti s lehkým mentálním postižením. (podle ERRC, 2007: 41)

7 Pravidelně viz týdeník Respekt nebo server Aktuálně.cz, ale i denní tisk či televizní zpravodajství.

8 Též: *„Způsob rasové diskriminace záležící v oddělování nebělošského obyvatelstva od bělošského“* (Petráčková, V., Kraus, J., 1998: 681)

Při tomto formování osobnosti je přirozené setkávání všech členů společnosti nenahraditelné a devět let strávených v kolektivu školní třídy k tomu poskytuje ideální prostor. Segregace však tuto základní možnost ze své definice znemožňuje. V jejím důsledku vyrůstají vedle sebe další a další ročníky dětí, které mají minimum osobních zkušeností s „těmi druhými“ a jejich náhled na ně se zásadním způsobem formuje tím, co o „nich“ slyší zprostředkovaně od rodičů, vrstevníků či z médií. Ideální doba pro vzájemné poznání je promeškána a další možnosti k otevřeným, nepředsudečným kontaktům se již jen snižují. Lze s velkou mírou pravděpodobnosti předpokládat, že řada vrstevníků z obou skupin, kteří se mohli stát ve školních lavicích přáteli, k sobě cestu již nikdy nenajde. Při trvající segregaci se tento stav dále zhoršuje i vlivem toho, jak se praxe po generace opakuje a propast mezi Romy a majoritou prohlubuje. Začarovaný kruh, jehož významnou součástí je i segregace ve školství, tak trvá.

Děti vzdělávané izolovaně tedy nejenže budou mít menší šance na uplatnění v životě kvůli svému nedostatečnému vzdělání, ale zároveň tím dochází k omezování i tak řídkých vzájemných osobních vztahů mezi Romy a majoritou. Nadále je tím posilováno nebezpečné společenské klima, v němž obě strany žijí paralelně své životy a spolu přicházejí do styku jen v případě nutnosti. A to navíc často v napjatých situacích při řešení nejrůznějších problémů, kdy komunikace probíhá ve znamení nepochopení, zaujatosti a zvýšených emocí.

Z popsaných důvodů je zřejmé, že by segregované vzdělávání nemělo být vítaným jevem. Jak uvidíme dále, nelze si pod tímto označením představit jen školy s převahou romských žáků (donedávna nejčastěji školy zvláštní), ale může jít i o jednotlivé třídy v rámci tradičních škol. Přestože není znám počet takových škol a ani takových tříd, pravděpodobně bude více případů segregovaných celých škol. Ačkoliv lze i u nich nalézt některé dočasné výhody (např. oblíbenost u dětí i rodičů v případě přátelského klimatu ve škole), z dlouhodobého hlediska je lze považovat za nežádoucí (z důvodů výše popsané absence kontaktů mezi majoritou a minoritou, zpravidla nižších nároků na vzdělání, které snižují šance na další studium a následné uplatnění na trhu práce, atd.). Tato kapitola krátce pojedná o nebezpečích, která ze segregace vyplývají, o současných pohledech na toto téma a o způsobech, jakými se lze segregaci vyhnout.

1. 4. 2. TEORIE A PRAXE – OFICIÁLNÍ DOKUMENTY A JEJICH KRITIKA

O rozsahu segregace romských žáků v českém školství se vedou dlouhodobé spory a zejména některé neziskové organizace a lidskoprávní aktivisté vytýkají státním úřadům liknavost a nesystémovost. Jasně vymezit hranice pro tyto spory a porovnat argumenty obou stran je velmi obtížné kvůli nemožnosti legálního sběru dat o etnických menšinách. Protože neznáme přesný počet Romů žijících v ČR, neumíme udat ani přesný počet romských žáků, ani jejich rozmístění v jednotlivých typech škol. Nesmírně obtížné je pak blíže sledovat vývoj situace a úspěšnost romských žáků v dalším studiu po ukončení povinné školní docházky. Alibistický argument, že v celé obci/čtvrti/spádové oblasti se ve sčítání lidu nikdo nepřihlásil k romské národnosti, a proto není co řešit, je někdy volen i na obranu kritizovaných škol. Pak dochází k patovým situacím, kdy se škola v širokém okolí označovaná jako „romská“ brání kritice za použití oficiálních statistických čísel. Zjišťování dat o etnické příslušnosti je úzce souvise-

jícím problémem, který zde však není možné řešit.[9] Jisté je, že používání podobných argumentů nikam nevede a stěží pomůže najít konstruktivní řešení. V oficiálních dokumentech se proto používají obecnější označení (sociálně znevýhodněné děti, děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí apod.), která sice nemají být synonymy pro spojení „romské děti", ale jejich významy se většinou překrývají, ať již to účastníci diskuse přiznávají či ne.

Z těchto důvodů lze nalézt rozdílná hodnocení současného stavu, která se liší tím, odkud pocházejí jejich autoři. Oficiální stanoviska ze strany veřejné správy pochopitelně nahlížejí situaci mírněji, zatímco hodnocení z „nevládního břehu" slovem segregace nešetří. Zde nabízíme několik ukázek aktuálních dokumentů.

Nepříliš vyhraněný postoj zaujímá vládní Koncepce romské integrace z roku 2005, ovšem i tento dokument potvrzuje existenci segregace v českém školství. Je v něm zmíněno, že cílem státní politiky není zvyšovat počet škol s převahou romských žáků: *„MŠMT však musí usilovat alespoň o to, aby za situace, kdy už vzdělávací segregace fakticky nastala, mohly tyto školy poskytnout romským dětem plnohodnotné vzdělání a přispět k jejich integraci do společnosti."* (RVZRK, 2005: 73) K jistému posunu směrem k větším výhradám došlo v pozdější Zprávě o stavu romských komunit v ČR za rok 2006, která konstatuje, že v daném období nedošlo k žádnému vývoji v problému škol s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále je uvedeno: *„Je samozřejmě v zájmu integrace romských žáků a obecně příslušníků romských sociálně vyloučených komunit do společnosti, aby takové školy masově nevznikaly, na druhou stranu je třeba reflektovat složitost zajištění kvalitního vzdělání v situaci, kdy ve třídách je vyšší počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí."* (zpráva: 13). Zpráva též směřuje dvě důležité výtky směrem k ministerstvu školství.[10]

Segregaci potvrzuje i Analýza sociálně vyloučených romských lokalit vypracovaná pro MPSV v roce 2006, v níž je konstatováno: *„České základní školství inklinuje k reprodukci vzdělanostního a sociálního původu, což v případě dětí ze sociálně vyloučených romských lokalit má za následek to, že se samotný školský systém stává nástrojem procesu sociálního vylučování."* (GAC, 2006: 53) Zpráva rozlišuje dva druhy faktorů podílejících se na tomto tristním stavu: faktory vnitřní (malá motivace, nepřipravenost dětí na školní docházku, jejich časté absence, podcenění domácí přípravy apod.) a faktory vnější (nekoordinovanost aktivit zainteresovaných subjektů, nedostatečná informovanost a ochota k řešení apod.).

Mezi přední kritiky současné praxe v českém školství ve vztahu k romským dětem patří Liga lidských práv, podle níž jsou u nás tyto děti fakticky vyloučené z přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Mezi důvody Liga uvádí mimo jiné: *„... obecná nechuť integrovat žáky, kteří se odlišují, mylná představa, že odlišný žák trpí v kolektivu ostatních žáků, používání nevhodných psychologických testů vedoucích k nepřímé diskriminaci při*

9 V této souvislosti bývá zmiňován rozpor mezi malým počtem lidí, kteří se hlásí k romské národnosti (11 746) a dvojnásobným počtem lidí, kteří uvádějí jako svůj mateřský jazyk romštinu (23 211). Viz informace z posledního sčítání lidu na http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4114–03

10 Jedná se o tyto výhrady: Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. není zmiňováno sociální znevýhodnění a dále chybí prováděcí předpis pro určování menšího počtu dětí se sociálním znevýhodněním ve třídě: *„Bez stanovení nižšího počtu žáků ze sociokulturně odlišného prostředí ve třídách je ohroženo jejich další úspěšné vzdělávání."* (zpráva: 13)

rozřazování dětí do příslušných tříd a škol či obecná neoblíbenost romské menšiny. Samotní romští rodiče pak mnohdy nemají vzhledem ke špatným zážitkům svých dětí s diskriminací i díky osobní zkušenosti zájem dávat své děti do běžných škol a tříd.“ (Ecconect, 2007) Jindy uvádí Liga výhrady vůči postojům některých škol: *„Často bývá ze strany ředitelů a učitelů ZŠ s jistou skepsí, blazeovaností a mírným opovržením namítáno, že integrace v českých podmínkách, tak jak si ji představují „teoretici“ z pedagogických fakult a nevládních organizací, by nefungovala, nejsou lidé, finance, a navíc by dítě trpělo díky své odlišnosti v kolektivu ostatních žáků. Skutečným motivem jsou však dle názoru Ligy obavy a strach, nechuť se k problému postavit jiným způsobem po létech zavedené (segregační) praxe a tradiční neobliba Romů u majoritní společnosti.“* (LLP, syst. Dop. č. 2: 2). Liga rozlišuje čtyři druhy segregace romských žáků:

1. Základní školy, které byly v minulosti školami zvláštními

2. Základní školy s převažujícím romským žactvem

3. Třídy pro zdravotně postižené žáky v budovách běžných základních škol; tyto třídy navštěvují romští žáci, kteří se učí na základě Vzdělávacího programu zvláštní škola

4. Třídy vyhrazené vedením běžné základní školy pro romské žáky, kteří nejsou uznáni jako zdravotně postižení; tyto děti se sice učí na základě Vzdělávacího programu základní škola, nicméně odděleně od ostatních žáků. (podle LLP, syst. Dop. č.2: 3)

Již z těchto několika dokumentů vyplývá, že přes různou míru kritičnosti panuje shoda v tom, že vzdělávání romských dětí není v ČR dosud zdaleka uspokojivé, ovšem názory na otázku samotné segregace se velmi liší. Na pomyslné stupnici hodnocení lze na jedné straně najít tvrdou kritiku a jasnou klasifikaci segregace na dva typy škol (1. přejmenované, ale fakticky stále zvláštní školy vycházející z programů pro žáky s lehkou mentální retardací a 2. standardní základní školy s vysokým podílem romských dětí, způsobeným zejména vysokou koncentrací Romů ve spádové oblasti) a dva typy tříd (1. třída zdravotně postižených romských dětí v standardní škole, 2. samostatná třída, např. třída s rozšířenou výukou hudební výchovy, zdravých romských dětí na standardních školách). Na druhé straně lze nalézt optimistický pohled odvolávající se na nový školský zákon, který by měl být dle zastánců kvalitním nástrojem k řešení těchto výtek. Současný stav bývá zdůvodňován nejen odkazem na nedávnou minulost (velká část romských rodičů byla za minulého režimu systémově přeřazována do zvláštních škol, což má dodnes negativní dopad na nízkém vzdělání a malé podpoře vzdělání jejich dětí apod.), ale i zkušenostmi z praxe (hodnocení ve smyslu „hodně romských dětí na běžnou školu nemá schopnosti a ty ostatní mají stejné možnosti jako neromské děti“). Mezi těmito dvěma krajními polohami se nachází široký střed, v němž se pohybuje většina komentářů a expertíz, které uznávají problém nerovných šancí romských dětí na vzdělání, ovšem již se neshodnou v jednotlivých otázkách (zda jsou psychologické testy diskriminující apod.). Pokusíme-li se na tuto stupnici dosadit

typické zástupce tří zmíněných skupin (což je nutné brát pro velké zevšeobecnění s rezervou), nalezneme na její skeptické části zejména neziskové organizace, střed pak většinou zastupují média a různí odborníci a obhajobu změn lze pochopitelně slyšet od zástupců ministerstva školství, většiny učitelů a ředitelů škol, úředníků ze školských odborů a z některých dalších institucí (PPP apod.).

DOPAD NOVÉHO ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Velká očekávání byla spojována s novým školským zákonem, který nabyl účinnosti 1.1.2005. Tento zákon přináší v souvislosti se vzděláváním romských dětí několik novinek, zejména pak zrušení zvláštních škol: *„Podpora ve vzdělávání romských žáků je systémově řešena v novém školském zákoně, který již neodděluje základní a zvláštní školy, ale stanoví v rámci základního vzdělávání podmínky pro to, aby všem žákům bylo poskytováno vzdělání a podpora, odpovídající jejich specifickým vzdělávacím potřebám.“* (RVZRK, Informace 2007: 10) Tento krok však byl nejednou kritizován jen jako formální, při němž nedochází ke skutečné změně přístupu ke vzdělávání romských dětí.

Zákon přichází s požadavkem na radikální změny ve výuce. Je předmětem mnoha probíhajících debat, nakolik ministerstvo školství podcenilo metodickou podporu pedagogických sborů při vytváření nových vzdělávacích plánů, nebo naopak nakolik jsou samotní učitelé ochotni měnit zažité výukové postupy. Řada výsledků se ukáže až v budoucnu a takové hodnocení není ani předmětem tohoto textu. Důležité pro vzdělávání romských dětí je, že školy mají rozšířený prostor pro vlastní kreativitu, kterého může být využito k zapojení dětí s různými potřebami. Více než kdy jindy však záleží na jednotlivých pedagozích a vedeních škol, která disponují většími pravomocemi. Přínosem je také to, že jedním z průřezových témat v základním vzdělávání je multikulturní výchova, jež by měla poskytnout přehled o rozmanitosti kultur a národností a tím přispět k tolerantnější společnosti. Vztaženo na romské žáky, zákon tak teoreticky umožňuje jak jejich lepší integraci, tak vyžaduje větší informování o romské menšině v rámci výuky. Konkrétních bodů vedoucích k naplnění těchto cílů (např. uznání asistenta pedagoga za skutečného pedagogického pracovníka) však v zákoně mnoho nenalezneme.

Po více než dvou letech existuje minimum analýz, které by zjišťovaly dopad nové legislativy na vzdělávání romských žáků. Pravděpodobně nejobsáhlejší je studie Ligy lidských práv kritizující malé úsilí o praktické řešení problému na všech úrovních, včetně ministerské. Zákon i navazující předpisy považuje za zbytečně složité a nejednoznačné – úřednické formulace se mnohdy snaží zakrýt pravý stav věcí. Jako příklad zpráva uvádí termín *„kolektivní (skupinová) integrace“*, jehož skutečný význam je však dle autorů *„etnická segregace za pomoci zřizování oddělených tříd uvnitř jednotlivých škol“* (ERRC, LLP, 2007: 11)[11]. Kritice je též podrobena sporná definice sociálního

11 Spornost tohoto pojmu byla zmíněna i u kulatého stolu (viz dále), kde na něj zástupkyně MŠMT reagovala takto: *„V případě skupinové integrace se jedná o integraci skupiny žáků se zdravotním postižením do školy hlavního proudu vzdělávání. Tato forma umožňuje vzdělávat žáky z této třídy v některých předmětech také společně s žáky „běžných“ tříd, uskutečňovat společně mimoškolní aktivity, setkávat se a vzájemně se poznávat a současně zabezpečuje žákům se zdravotním postižením vzdělávání v malém kolektivu. Jedná se o organizační formu, která je efektivní jak pro žáky s těžším postižením, ale také pro žáky, kteří po určitou dobu svého vzdělávání potřebují intenzivní speciálně pedagogickou péči a poté jsou úspěšně integrováni jak v rámci svého dalšího vzdělávání, tak do života společnosti. Současný vývoj v Evropě ukazuje, že mnohé země tuto organizační formu začínají stále více využívat.“* (zápis z kulatého stolu, Partners Czech, o.p.s., 2007).

znevýhodnění a absence určení toho, kdo a podle čeho stanoví, zda se jedná o sociálně znevýhodněné dítě. Také není jasně řečeno, jakou konkrétní pomoc mají školy takto znevýhodněným dětem poskytnout. Autoři se podivují nad tím, jak velká část důležitých bodů se řeší formou vyhlášek (např. úprava činnosti školního psychologa nebo speciálního pedagoga ve vyhlášce č. 72/2005 Sb.) a zároveň jak v některých případech vyhlášky nespecifikují to, co by měly.[12] Další výhradou je, že ani zákon ani prováděcí vyhláška jasně nevymezují obsahovou náplň činnosti asistenta pedagoga. Analýza je pak uzavřena konstatováním, že zákon zavedl novou kategorii dětí se sociálním znevýhodněním, ovšem dále s ní není konkrétněji pracováno a předpisy ji pak většinou opomíjejí. (podle ERRC, LLP, 2007: 36–50)

Ve studii je upozorňováno na rozpory mezi samotným zákonem a dalšími dokumenty. Mezi nejzávažnější patří zjištění, že ačkoli zákon vyzývá ke vzdělávání dětí v jednom druhu základních škol, z přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vyplývá, že děti s lehkým mentálním postižením mohou být vzdělávány zvlášť. *„Teprve tento dokument de facto uznává, že „zvláštní školy“ v dřívější podobě nadále mohou existovat, pouze nesou název „Základní škola“. Ve spojení s informací, že žáci s lehkým mentálním postižením jsou často děti z rodin se sociálním znevýhodněním, rozuměj romských, naše školství v podstatě nadále ponechává možnost segregace!“* (ERRC, LLP, 2007: 54) Při celkovém srovnání se Slovenskem, Maďarskem, Rumunskem a Bulharskem vychází ČR nejhůře, protože zde lze sledovat nejméně snah o integraci romských dětí. Vzhledem k dobré ekonomické situaci společnosti a k nejmenšímu počtu Romů ze všech zemí by tomu však mělo být naopak. Liga vytýká zejména to, že *„nejsou stanoveny žádné konkrétní měřitelné cíle na cestě k desegregaci spojené s finančními nástroji, kvantitativními indikátory úspěchu, pravidelným – nejlépe každoročním – hodnocením, kontrolou a sankcemi“*. (ERRC, LLP, 2007: 12)

Další informace o zkušenostech s novým zákonem vyplynuly z diskusí organizovaných nevládní organizací Partners Czech, o.p.s. na přelomu let 2006/7.[13] Většina účastníků neshledala výrazně špatné dopady zákona v praxi. U nejčastěji zmiňovaných negativ se ukázalo, že si je ministerstvo školství problémů vědomo (nedostatečné zajištění asistentů pedagoga, nejasně definovaná kategorie sociálního znevýhodnění, nevhodně nastavené normativy apod.) a usiluje o jejich odstranění (ministerstvo pracuje na změně financování asistentů pedagoga, akredituje vzdělávací programy, sestavuje novou pracovní skupinu pro vzdělávání Romů, která se mimo jiné bude zabývat i termínem sociokulturního znevýhodnění, normativy, šířením dobré praxe v terénu, vytvářením a aktualizací metodik, důrazem na podporu výuky romštiny a romských reálií jako nepovinného předmětu apod.). Vícekrát bylo zmíněno i nebezpečí spádových oblastí, které mohou při nevhodném nastavení výrazně přispět ke vzniku segregovaných škol.

12 Např. nestanovují pravidla zjišťování potřeb sociálně znevýhodněných dětí, ač to ministerstvu ukládá zákon v § 19; k vyhlášce č. 73/2005 Sb. zase autoři uvádějí, že kategorie žáků se sociálním znevýhodněním je zatlačena mimo pozornost.

13 Kulaté stoly byly organizovány v rámci Programu romské integrace na konci roku 2006 v Bruntále, Chomutově a Pardubicích a účastnili se jich zástupci škol (ředitelé, učitelé, asistenti pedagoga), obecních a krajských úřadů, MŠMT, romských i neromských neziskových organizací a dalších institucí. V lednu 2007 se konalo závěrečné setkání v Praze, na němž byly diskutovány zjištěné výsledky z lokalit.

Při diskusi byla prezentována i výše uvedená klasifikace typů segregace a zástupce Ligy lidských práv zdůraznil, že změny názvů nic neřeší a inkluze nelze dosáhnout jinak, než trváním na smíšených třídách. Zástupkyně MŠMT v reakci uvedla, že se jedná o nesprávné použití pojmů a že je třeba umožnit výběr vzdělávací formy s ohledem na potřeby dětí a na přání rodičů. *„V případě, že rodiče nedají souhlas se vzděláváním jejich dítěte ve třídě nebo škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, takový žák se v souladu se zněním příslušného ustanovení školského zákona vzdělává ve spádové základní škole hlavního vzdělávacího proudu s možností využití individuálního vzdělávacího plánu. Zdravotně postižení romští žáci mají právo tyto možnosti vzdělávání využívat stejně, jako žáci majoritní společnosti. Znovu zdůrazňujeme, tyto variantní možnosti se týkají pouze dětí, žáků nebo studentů se zdravotním postižením a jejich využívání a naplňování je fakultativní a mění se podle aktuálních potřeb praxe. Současná kurikulární reforma je nastavena na koncept „školy pro všechny", na uspokojování vzdělávacích potřeb širokého spektra žáků s různým rozsahem vzdělávacích potřeb, na podporu jejich integrace, inkluze."* (zápis z kul. stolu)

Liga lidských práv kritizovala i nejasnou definici *ZŠ praktické* a právně nedůsledné používání slova speciální ve vztahu ke školám. MŠMT právní nedůslednost popírá s tím, že *„existují dva druhy škol pro žáky s mentálním postižením (základní škola, základní škola speciální) a dva vzdělávací programy: program pro základní školy – pro základní vzdělávání a program pro „základy vzdělávání" – základní škola speciální. Pro účely označování může být základní škola, ve které se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením označena jako základní škola praktická. Z etických důvodů bylo ustoupeno od explicitního označení, že škola je určena pro mentálně postižené žáky. Právo na individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu, respektování vzdělávacích potřeb, je základním předpokladem úspěšného vzdělávání všech dětí, ať už se toto vzdělávání realizuje ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, nebo v třídách nebo školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením."* (zápis z kul. stolu)

Dále zástupci ministerstva upozornili na význam předškolní práce s celými rodinami, který byl zdůrazněn i v materiálu přijatém vládou v květnu 2005. Cílem je rozvíjet kompetence pedagogických pracovníků pro vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v období od tří let dítěte do nástupu do povinné školní docházky a zvýšit počet dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v mateřských školách nebo v přípravných třídách. *„Předpokladem pro úspěšnou integraci romských dětí je též vytvoření středisek včasné péče při MŠ nebo ZŠ zřizujících přípravné ročníky, vytvoření a realizace pobytových kurzů pro rodiče a děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve věku od tří let do zahájení školní docházky, vytvoření a realizace prezenčních dlouhodobých kurzů pro rodiče a děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve věku od tří let do zahájení školní docházky."* (zápis z kul. stolu) Zvýšený zájem o tuto cílovou skupinu doporučila vláda nejen resortům školství, sociálních věcí a zdravotnictví, ale

i hejtmanům, primátorům, starostům, představitelům Asociace krajů České republiky a Svazu měst a obcí České republiky a rektorům veřejných vysokých škol.[14]

Je tedy patrné, že téma vzdělávání romských dětí je reflektováno i na nejvyšších pozicích. Nasnadě je otázka, nakolik úspěšně jsou vytčená opatření převáděna do praxe. Z dokumentu shrnujícího plnění usnesení vlády k integraci romských komunit v různých resortech za rok 2006 vyplývá, že v oblasti školství je osmnáct úkolů průběžně plněno, jeden úkol byl částečně splněn a čtyři úkoly splněny nebyly. Velká část úkolů je průběžně plněna skrze nabídku a realizaci dotačních programů (na vzdělávací aktivity, asistenty pedagoga, podporu romských středoškoláků, vydávání publikací, výzkumy apod.), poskytováním akreditací dalším vzdělávacím subjektům či s odvoláním na nový školský zákon, který danou otázku řeší[15].

Zarážející je však bližší pohled na body, které byly vyhodnoceny jako nesplněné a které se významným způsobem týkají problematiky prevence segregace. Dva body zmiňují asistenty pedagoga (šíření dobré praxe ve školách a na úřadech, zpracování dalších metodických materiálů pro vzdělávání asistentů pedagoga, ale i pro učitele a ředitele, aby je uměli optimálně využít), dalším úkolem bylo *„shrnout veškeré informace o možnostech vyrovnávání šancí dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (zejména žáků z romské komunity) včetně příkladů životních situací v oblasti včasné péče (jak a kdy lze zřídit přípravnou třídu, jaké jsou možnosti zařazení dětí do mateřských škol, možnosti financování apod.) a vytvořit odkaz na webových stránkách MŠMT a informovat o tom školské odbory krajských a obecních úřadů obcí pověřených výkonem státní správy a všechny základní školy“* (Informace 2007: 20). V posledním bodě mělo ministerstvo *„připravit Informaci MŠMT pro školy s celodenním programem o možnostech vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“* (Informace 2007: 21). Všechny tyto úkoly mají v prevenci segregace velkou váhu a je velmi žádoucí, aby byly efektivně realizovány – kvalitní vzdělání a odpovídající využívání asistentů pedagogů ve školách a dostatečné informování všech škol i školských odborů na úřadech o celé problematice i o způsobech financování je základem úspěšnosti dalších aktivit.

Pozitivní zpráva je, že za sledované období mírně vzrostl počet přípravných tříd (celkem 146, z toho 37 ve školách speciálních) i počet dětí, které se v nich vzdělávají (celkem 1713 dětí). Je však zřejmé, že počet tříd stále nedosáhl optimální výše, která by odpovídala potřebám dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v celé republice.

---

14 Body jsou konkrétněji rozvedeny v Koncepci včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Včasná péče má být poskytována především dětem ve věku od tří let do zahájení školní docházky formou předškolního vzdělávání a podpory kompetencí rodičů k rozvíjení potenciálu dítěte v jeho přirozeném prostředí. Konkrétními nástroji jsou mateřské školky a přípravné třídy, doporučeno je u nich vytváření středisek včasné péče, realizace pobytových a dlouhodobých prezenčních kurzů pro rodiče a děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Výzkumy ukazují, že absolventi přípravných ročníků při ZŠ v drtivé většině úspěšně zvládají nástup do základní školy, o něco nižší je úspěšnost z přípravných ročníků u bývalých ZvŠ. Dokument též volá po spolupráci mezi různými resorty a neziskovými organizacemi (podle MŠMT, 2005).

Předškolní přípravou se zabývá i pilotní projekt Střediska integrace menšin. Zatím existuje šest středisek poskytujících poradenské, vzdělávací, osvětové a volnočasové služby jak pro žáka a jeho rodinu, tak pro pedagogické pracovníky (poskytování dalšího vzdělávání) a asistenty pedagoga (metodika, poradenství) (podle www.strediskasim.cz). Z diskusí u kulatých stolů se nicméně zdá, že povědomí o střediscích je mezi odborníky dosud velmi malé.

15 Např. v případě usnesení vlády ČR č. 686/1997, kterým se ministrovi školství ukládá zajistit změnu výukových programů na ZŠ a SŠ tak, aby obsahovaly informace o kultuře, tradicích a historii Romů – tento úkol je ještě v roce 2006 plněn s odvoláním na průřezové téma multikulturní výchova.

Druhým důležitým bodem pro vzdělávání romských dětí je funkce asistenta pedagoga, která je bezesporu jedním z pozitivních dopadů nového zákona, a to i přes některé již zmíněné výtky (nedostatečná metodika, nejisté financování, přílišná administrativa atd.). To potvrzuje i Zpráva o stavu romských komunit, podle níž se prvek asistentů pedagoga osvědčil: *„Bylo by proto velmi potřebné masivně rozšířit tento nástroj do škol, které navštěvují děti ze sociálně vyloučených lokalit.“ (*Zpráva 2007: 9) Za alarmující je považováno zjištění, že asistenty pedagoga využívají téměř výhradně školy ve městech nad 50 000 obyvatel. Jako významná překážka se jeví dosavadní uzavírání smluv s asistentem pedagoga na dobu určitou (na jeden rok, což je zapříčiněno potřebou každoročních žádostí o dotaci), což je praxe v rozporu se zákoníkem práce. (podle Zpráva 2007: 11) V roce 2006 MŠMT podpořilo 330 míst asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. MŠMT dále podporuje romské žáky středních škol (3237 podpořených žádostí v roce 2006[16]) a zajišťuje skrze udělování akreditací a dotační programy další vzdělávání pedagogickým pracovníkům v problematice národnostních menšin. *„Programy jsou podporovány v rámci dotací MŠMT konkrétně prostřednictvím dotačního „Programu podpory integrace Romů“ V roce 2005 a 2006 byly podpořeny základní školy, a to zejména v lokalitách s výrazným zastoupením žáků romského etnika, střední školy včetně soukromé střední školy, nestátní subjekty – občanská sdružení, pedagogické fakulty a resortní ústav MŠMT (IPPP).“* (zápis z kul. stolu)

OTÁZKA FINANCOVÁNÍ

Bezesporu velmi důležitým tématem jsou finance, bez nichž lze stěží realizovat sebelepší opatření. Tento složitý problém byl několikrát zmíněn i u kulatých stolů, ovšem zároveň se do této otázky nechtěla většina účastníků pouštět, protože se k tomu necítila být kompetentní. To by mohlo být varujícím signálem, že se jedná o oblast, která svou složitostí může školy odradit od záměru zavést opatření pro práci s romskými dětmi (asistenti pedagoga apod.). Zpráva o stavu romských komunit upozorňuje, že školy nemohou poskytnout poradenství a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak jim ukládá školský zákon, pokud jim nebudou navýšeny finanční prostředky (na navýšení rozpočtů takových škol neexistuje zákonný nárok). Problematika financování si vyžaduje samostatnou studii,včetně příkladů z ciziny.[17]

KRNOV – PŘÍKLAD ŠKOLY S VELKÝM POČTEM ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Z dosavadního textu vyplývá, že školy s velkým počtem romských žáků rozhodně nejsou vhodnou formou vzdělávání a z dlouhodobého hlediska mají negativní dopad. Mezi nejzávažnější důvody patří to, že etnická segregace odstraní nejjednodušší způsob, jak se mohou „majoritní“ a „minoritní“ děti přirozeně stýkat a vzájemně poznávat. Kromě toho se úroveň výuky co do náročnosti a připravenosti na další studium

16 Ve zprávě o stavu romských komunit v ČR je upozorněno, že program podpory romských středoškoláků nebyl nikdy vyhodnocen a nebylo zjištěno, v jaké míře jsou studenti dále úspěšní na trhu práce či v dalším studiu. (podle Zpráva o st. rom. komunit, 2006: 14)

17 Např. Liga lidských práv navrhuje *„financování škol tak, aby nedostávaly příplatky pouze na zdravotně postižené žáky, ale také na žáky sociálně znevýhodněné, tak jak je tomu například na Slovensku – tamní školy dostávají pro případy všech jakkoli znevýhodněných bez rozdílu 2,5 x více prostředků na jednoho žáka“*. (Econnect, 2007)

oproti běžným školám může velmi lišit, a to v neprospěch další budoucnosti žáků. V segregovaných školách nebývají výjimkou nižší nároky na studium, které sice mohou dočasně zvýšit popularitu u dětí i u některých rodičů, ale jistě nezvyšují šanci dětí na získání vyššího vzdělání. V ideálním případě by tedy takové školy vůbec neměly vznikat. Jak však bylo také ukázáno, v současné době bohužel takové školy existují po celé republice a i dílčí změny této situace jsou velice obtížné. K jasnému rozhodnutí je zapotřebí politické vůle, což se může stát závažnou překážkou.

Příkladem pozitivního odhodlání k vyřešení otázky školy s většinou romských žáků je město Krnov. Jedná se o mimořádně zajímavý případ, kterému je dobré se věnovat z několika důvodů: změny jsou prováděny právě v současné době a předcházelo jim dlouhé období složitého rozhodování, při němž byly vyslechnuty názory řady lidí, kteří mají k otázce co říci. Vynesení konečného rozhodnutí o zrušení školy však nebylo jednoduché zejména z toho důvodu, že škola vyvíjela nebývalou nadstandardní péči o děti, nabízela i mimoškolní aktivity a snažila se zapojit i rodiče dětí. Její uzavření by se tak mohlo jevit jako velmi podivná odměna za tuto snahu. Před vynesením takového soudu se však krátce seznamme s okolnostmi případu.

ZŠ náměstí Míru existovala nejprve jako detašované pracoviště 2. ZDŠ, později vznikla jako samostatný školský subjekt. Většinu žáků v té době tvořily děti z majoritní společnosti a počet dětí z minority nebyl nijak výrazný. Situace se začala měnit koncem devadesátých let, kdy se začaly projevovat důsledky poklesu porodnosti. Škole hrozilo dokonce uzavření. Vzhledem ke spádovosti lokality s vysokým podílem romského obyvatelstva a vzhledem k dosavadním zkušenostem s nedostatečným důrazem na vzdělávání ve většině romských rodin se vedení školy zaměřilo na zvláštní podporu přípravy dětí na školu a na zapojení jejich rodičů. Ředitelka si uvědomovala nezbytnost role školy ve vzdělávání romských dětí a snažila se jim vytvořit vstřícné prostředí. Počet žáků stoupal a nebezpečí uzavření bylo odvráceno.

Zřetelná zkušenost, že vzdělavatelnost romských dětí souvisí s úrovní jejich předškolní přípravy, vedla k otevření prvního předškolního ročníku při ZŠ v roce 1998. Přípravnou třídu absolvovalo každoročně 12 a posléze 24 dětí, přičemž se časem rozšířila na dva roky. Děti do ní tedy nastupovaly ve věku 4–5 let a ve známém prostředí školy zůstávaly až do ukončení pátého ročníku.[18] Dále škola vytvořila pozice několika asistentek pedagoga zastávané Romkami (jednu dobu působily na škole dokonce čtyři), které vytvářely přátelské a kreativní prostředí, organizovaly doučování a mimoškolní aktivity a poskytovaly tak dětem alternativu k nevhodnému prostředí. Škola se stávala u romských rodičů velmi oblíbenou, ovšem s růstem popularity na jedné straně klesala její atraktivnost na straně druhé. Každoročním přibýváním dvanácti a více romských dětí se pro řadu neromských rodičů stala situace neúnosnou a jejich děti začaly školu opouštět. Na tento vývoj reagovali další neromští rodiče odhlašováním svých dětí, čímž se procento romských žáků dále zvyšovalo. Zrychlující se proces vedl během několika let ke stavu, kdy 95 % žáků pocházelo z romských rodin. Navíc se odchodem drtivé většiny neromských dětí citelně snížila naplněnost školy a její provoz se tím stal velmi nákladným. K tomu se ještě přidaly výhrady ze stran ostatních škol,

18 V současné době je škola neúplná a vyučuje se pouze od první do páté třídy. Od šesté třídy nastupují žáci do ostatních škol na základě vlastního výběru, přičemž je preferována škola s větším počtem romských dětí.

že do nich děti nastupují nedostatečně připravené. Nepříznivý stav obnášející všechny zmíněné faktory trval dva roky a vedl k diskusím o budoucnosti školy, kterou již v té době bylo možné označit jako segregovanou „romskou školu“.

Otázku školy zamýšlelo vyřešit jejím uzavřením již minulé vedení města, ovšem návrh nenašel před komunálními volbami politickou podporu. Situace se změnila po volbách na podzim 2006. Shodou okolností se v listopadu téhož roku v Bruntále konal kulatý stůl zaměřený na zjištění dopadu nového školského zákona na vzdělávání romských dětí, k němuž byli přizváni i zástupci krnovských škol. Při diskusi tak došlo na téma segregace romských dětí i na otázku ZŠ náměstí Míru a ukázalo se, že podobné setkání plánovalo i vedení školy. V dubnu 2007 svolala místostarostka Krnova A. Krušinová setkání ředitelů škol a dalších odborníků, kde byly diskutovány různé možnosti řešení situace. Účastníci se ve velké většině přiklonili k integraci romských dětí do ostatních ZŠ již od první třídy, přičemž doporučili tento proces doplnit o další souběžné aktivity (proškolení pedagogů, doučování dětí, přípravné ročníky, volnočasové aktivity, spolupráce s NNO, s ÚP apod.). Městský úřad nechal v květnu 2007 po pěti letech aktualizovat analýzu základního školství v Krnově, která již v roce 2002 požadovala úpravu spádových obvodů škol s cílem rovnoměrně rozdělit děti ze sociokulturně nevhodného prostředí. Nejenže se od té doby změnil systém jejich stanovování (obvody jsou proměnlivé a kopírují porodnost v jednotlivých lokalitách města), ale došlo i ke snížení počtu škol. Kromě pěti ZŠ zřizovaných obcí tak v současnosti existuje v Krnově ještě ZŠ zřizovaná krajským úřadem, která je určená pro žáky se speciálními potřebami (bývalá zvláštní škola), a církevní škola pro děti s mentálním postižením. Analýza, připomínkovaná odborníky, doporučila kromě kontroly spádových obvodů i aktualizaci motivačních nástrojů pro školy tak, aby finanční hodnocení zohledňovalo i schopnost přijímat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Pro rozhodování o budoucnosti školy byla analýza důležitá také proto, že porovnala naplněnost škol a finanční nákladnost jejich provozu. Ukázalo se, že ZŠ náměstí Míru dosahuje, oproti ostatním školám obsazeným z více než tří čtvrtin, stěží třetinového využití. Výjimku tvoří škola stojící nejblíže k segregované škole, kam od šesté třídy přechází právě většina žáků ze ZŠ náměstí Míru. Problém se tak přelévá o školu dál a hrozí vznik další segregované školy, protože s rostoucím počtem romských žáků přehlašuje čím dál více neromských rodičů své děti na jiné školy. Z tohoto pohledu je pochopitelné, že zřizovatel považuje provozování školy s málo využívanou kapacitou za neefektivní (náklady na žáka na ZŠ náměstí Míru jsou výrazně vyšší než náklady na žáka v jiných ZŠ). Proto se stal další osud školy předmětem projednávání a městské zastupitelstvo rozhodlo v červnu 2007 o uzavření školy. Dle plánu bude ukončena výuka k 30.6.2008 s tím, že již nebude otevřena žádná první třída. Problém s přemístěním na jiné školy se tak týká jen (kvůli malému počtu zájemců nebyla otevřena první třída ani v minulém roce) tří tříd, jejichž žáci budou rozděleni dle aktualizovaných spádových obvodů. Pokud rodiče projeví přání převést na stejnou školu i sourozence, bude jim vyhověno. Od 1.9.2008 tak nastoupí do každé ze čtyř devítiletých ZŠ v Krnově v průměru 12 nových dětí z bývalé ZŠ náměstí Míru.

Pro co nejplynulejší provedení celé změny byl vypracován harmonogram jednotlivých kroků, které zohledňují doporučení z dubnové diskuse. Aktivity nezbytné pro úspěch celé akce lze rozdělit do několika typů: *informační* (schůzky s personálem

školy, s řediteli ostatních ZŠ, s rodiči za spolupráce terénních sociálních pracovníků a asistentů pedagoga, s PPP, informování veřejnosti v místním tisku, informování rodičů nedostatečně vyspělých budoucích prvňáků o možnosti odkladu); *strategické* (aktualizace spádových obvodů, řešení umístění zaměstnanců z rušené školy, proškolení pedagogů ve specifikách práce s dětmi z minorit, vytváření předškolních tříd včetně spolupráce s MŠ, zapojení neziskových organizací, zajištění asistentů pedagoga) a *administrativní* (nové prostory pro PPP, stanovení kritérií pro hodnocení ředitelů, inventura majetku apod.).

Případ krnovské školy poskytuje několik důležitých zkušeností. Pokud existuje politická vůle ke konstruktivnímu řešení, je možné citlivým způsobem (tedy s dostatečným časovým předstihem a při co největší komunikaci s lidmi, jichž se to přímo týká) problém vyřešit. Podmínkou úspěchu je však zajištění dostatečného množství podpůrných prostředků, které pomohou jak žákům a jejich rodinám při přechodu do nového prostředí, tak jejich novým pedagogům a spolužákům i jejich rodičům při přijímání neznámých dětí. Pro prevenci vzniku dalších segregovaných škol je v prvé řadě třeba usilovat o nalezení ideálních spádových oblastí škol, které zamezí vytvoření dalších „romských škol“ a které zároveň zajistí kvalitní vzdělání pro všechny.

Proces, nastartovaný v zrušením krnovské školy, je však na samém počátku a situace stále ještě není definitivně uzavřená. Největší část práce celou obec teprve čeká a teprve následující období ukáže, jak bude proklamovaná akce realizována. Ve všech podobných případech hrozí mnoho komplikací, které mohou původní dobrý záměr ohrozit. Za nejdůležitější podmínky zdárného fungování celého procesu desegregace považujeme možnost uplatnění pedagogů bývalé „romské školy“ v ostatních školách, zejména kvůli předávání zkušeností a příkladů dobré praxe ve vyučování romských dětí, dále pak vstřícný postoj ředitelů ostatních škol a celých pedagogických sborů, zajištění průběžného kvalitního a nikoliv pouze formálního školení pedagogů všech škol pro práci s romskými dětmi apod. Případ krnovské školy tedy v tomto okamžiku nemůžeme považovat za případ dobré praxe, pouze za případ pokusu vykročit správným směrem. Pro úspěšné odstranění segregačních mechanismů v Krnově bude zapotřebí ještě mnoho úsilí.

Popsaný případ též trefně ilustruje častý paradox – ačkoli výtky míří směrem k domněle či skutečně segregovaným školám, na řadě z nich působí velmi kvalitní učitelé, kteří se věnují žákům s nadstandardním nasazením a osobním zaujetím. Upravují učebny tak, aby umožňovaly individuální péči, píší projekty na dodatečné vzdělávací a volnočasové aktivity, organizují výlety a letní tábory, spolupracují s neziskovými organizacemi apod. Často se též snaží o zajištění finančních prostředků na asistenty pedagoga, nejlépe romské, kteří jsou většinou chváleni jako výborná pomoc pro navázání a udržení kontaktu školy s rodinou. Zajištění financí na takové aktivity bývá dosti náročné a vyžaduje velké úsilí i motivaci jednotlivců.

V řadě škol po celé republice tak pracují učitelé s romskými dětmi s úctyhodným nasazením. Děti se v nich cítí dobře, rodiče si školu chválí a přihlašují tam i své ostatní děti. Sourozenci jsou pohromadě a zdálo by se, že vše je v nejlepším pořádku. Dle již uvedených argumentů tomu tak není. Pokud se jedná o bývalé zvláštní školy, pak dosud nikdo uspokojivě nevysvětlil fakt, proč je procentní zastoupení romských žáků v těchto školách (alespoň v některých městech) mnohem vyšší, než je zastoupení

Romů v celkové populaci. Běžné školy s vysokým počtem romských žáků jsou nežádoucí, protože tyto děti izolují od ostatních. Školy tento stav někdy obhajují tím, že integrace za každou cenu může situaci spíše zhoršit, protože na plnou integraci nejsou připravené děti ani rodiče a ani učitelé. Panuje obava, že jejich rozmístěním poklesne úroveň ve všech školách a rodiče přijdou o možnost volby, kam umístit své děti. Děti budou frustrovány, protože budou nepochopeny, vysmívány a odmítány novými spolužáky a nejednou i učiteli. Slovy jedné z účastnic kulatého stolu: *„Tyto děti jsou bystré a potřebují klidné vedení, malý kolektiv, pochopení pedagogů a potřebují zažívat pocit úspěchu. To i kdyby nakrásně kantor v běžné škole chtěl, tak to v početné třídě nemůže zvládnout. Osvědčený model je, že děti jsou vzdělávány podle osnov základní školy v menším kolektivu – jsou zde i děti majority, které jsou většinou ze slabých sociální rodin, mají možnost vyniknout, mají individuální přístup, tempo učení se přizpůsobí potřebám každého z nich, odpolední kroužky navštěvují i žáci jiných škol, pořádají se soutěže pro okolní školy, aby měly šanci na úspěch všechny děti.“* (zápis z kul. stolu)

Spor lze tedy zobecnit takto: na jedné straně stojí velká část učitelů (včetně těch, kteří učí romské děti s láskou), kteří současný stav obhajují s tím, že zvláštní péče pro samostatně vzdělávané romské děti je lepší než jejich násilné vřazování do nepřipravených škol, a tvrdí, že k udržování kontaktů s majoritními dětmi slouží zejména mimoškolní aktivity. Proti nim stojí kritici z řad občanské společnosti, výjimečně z několika institucí a médií, kteří oddělené vzdělávání neuznávají a namítají, že velká většina dětí by vyhověla běžným nárokům, kdyby jim byl školou zajištěn nadstandardní servis v případě, že dostatečnou podporu nejsou schopni poskytnout rodiče. Protože dosud nemáme dostatečný počet pozitivních příkladů, je důležité sledování a vyhodnocování úspěšnosti akcí podobných té, která právě probíhá v Krnově.

1. 4. 3. MOŽNOSTI ŘEŠENÍ

Segregace romských dětí je začarovaným kruhem. Segregovanými školami jsou z velké části bývalé zvláštní školy, kterými prošlo mnoho rodičů současných žáků. Z vlastní zkušenosti tak vědí, že splnění povinné školní docházky v těchto školách nepředstavuje problém, na děti nejsou kladeny větší nároky, pedagogové se k nim leckdy chovají lépe než na běžných školách a navíc většinu spolužáků tvoří jiné romské děti. Přechod do běžné školy je proti tomu krokem do neznáma, který přináší stres nejen pro dítě, ale i pro rodiče. Proto se nelze divit, že mnoho romských rodičů zvolí snadnější cestu, která se v jejich očích může jevit i jako opravdu výhodnější, a dá souhlas k zařazení dítěte do speciální školy. Z tohoto pohledu není možné přijmout častý argument, že je přeřazování dětí v pořádku, protože se tak děje se souhlasem rodičů. Ti tak mnohdy činí z nedostatku informací a v dobré víře, že dělají pro děti to nejlepší, aniž by si uvědomovali, že tím zavírají dětem cestu k vyššímu vzdělání.

Segregaci může zabránit důsledné dodržování takového vzdělávacího systému, podle něhož budou romské děti zapojeny do běžných škol a nebudou vzdělávány izolovaně a při nižších nárocích. Přibližovat se k tomuto cíli lze na dvou rovinách: jednou je prevence vzniku segregovaného vzdělávání, druhou pak řešení problémů s již existujícími segregovanými školami. Některé prvky lze využít pro řešení obou rovin (např. asistenti pedagoga), jiné jen pro prevenci (např. přípravné ročníky u běžných ZŠ) nebo naopak jen pro druhý případ (viz popsaná kauza v Krnově). Nic to však

nemění na pravdě, která platí u všech nechtěných jevů – vždy je lepší vzniku čehokoliv nežádoucího předcházet než to pak nákladně odstraňovat. Protože postup při rušení segregované školy byl podrobně popsán na příkladě krnovské školy, budeme se dále věnovat zejména prevenci, která se nám jeví v delším časovém horizontu jako důležitější. Podstatné je, že se na obou úrovních jedná o více druhů různých aktivit, které jsou tím účinnější, čím provázaněji jsou realizovány. Tato souběžnost různých opatření však skrývá i velkou slabinu, protože záleží na vstřícném postoji většího množství subjektů. V každém případě je však každý jednotlivý krok lepší než žádný.

Pro prevenci je důležité zejména takové nastavení spádových oblastí, které nebude automaticky vytvářet segregované školy. Změny spádových obvodů budou stále důležitější s ohledem na sílící celorepublikový trend vytěsňování Romů do vyloučených sídlišť. Vytváření etnických „ghett" je samostatným a rozsáhlým problémem, ale jisté je, že pokud budou děti žijící v těchto oblastech jaksi samozřejmě navštěvovat segregované školy, vyloučení těchto oblastí se nebezpečně zacyklí na další generace. Zde opět narážíme na to, že odpovědní činitelé často alibisticky tvrdí, že v tzv. „ghettech" žádní Romové nežijí, protože se nikdo nepřihlásil k romské národnosti.

Podíváme-li se dále na celou problematiku selským rozumem, jasně se nám ukáže, že pro úspěšné zařazení dítěte do školy je třeba působit zejména dvěma směry. Jednak k rodině (zejména pokud žije v segregované oblasti, kde dítě před nástupem do školy nemá zkušenosti s dětmi z majority) a jednak k lidem, kteří budou žákovi svou profesí vzdělání zajišťovat, případně na něj dohlížet.

Směrem k rodině je cílem rozvinout znalosti a dovednosti dítěte tak, aby bylo schopné a psychicky připravené bez větších potíží nastoupit do základní školy a udržet tempo kolektivu. Je potřeba si uvědomit, že jde o děti vyrůstající v jiném kulturním prostředí s jinými zvyky a komunikačními způsoby, s odlišným žebříčkem hodnot, s mnohdy nedostatečnou znalostí českého jazyka (rodiče mluví romským etnolektem češtiny) apod. Příprava na školní docházku nesmí probíhat asimilačním způsobem, kdy „jim" blahosklonně, z pozice příslušníků „vyšší kultury" předáme něco z toho, co je „pro naše děti samozřejmé". Přístup musí být laskavý a trpělivý, aby se dítěti škola neznechutila dřív, než do ní vůbec nastoupí, a zároveň, aby nebyli odrazeni rodiče a tuto formu pomoci neodmítli. Mnozí z nich coby absolventi zvláštních škol nepřikládají vzdělání dostatečnou pozornost a nemusí proto spatřovat smysl v docházení do školy dříve, než je to nutné. Získání důvěry rodičů v této fázi je samozřejmě výhodou pro vzájemnou komunikaci během řádné školní docházky. Romští rodiče často vzhledem k vlastnímu nízkému vzdělání nedokáží sami efektivně pomoci dětem při přípravě do školy, a proto je velmi žádoucí neautoritativní podpora rodiny směřující jak k dítěti samotnému, tak k jeho rodičům. Osvědčenými prostředky jsou asistenti pedagoga a přípravné třídy při ZŠ nebo poslední ročníky u MŠ, které jsou navíc ze zákona zdarma.

Přestože se o vhodnosti a účinnosti těchto prostředků ví a přestože MŠMT podporuje poměrně vysoký počet asistentů pedagoga, bylo by vhodné šířit informace do dalších škol, samospráv a krajů. V mnoha oblastech s vyšším zastoupením Romů je do ideálního počtu asistentů pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky a do ideálního počtu předškolních ročníků při standardních ZŠ stále daleko. Samotná informovanost však nestačí – je třeba pomoci školám jednoduchým způsobem získat finanční

prostředky a dále je motivovat ke zřizování podobných opatření. Protože se osvědčilo, když je pozice asistenta pedagoga zastávaná Romy, kteří mají větší důvěru u romských rodičů než neromští asistenti, nedílnou součástí je i jejich kvalitní příprava na kvalifikované plnění této pozice. Asistenti pedagogů mohou významně pomoci jako most mezi školou a rodinou a jako psychická opora romského dítěte přímo ve třídě. V mnoha oblastech od práce s celými rodinami a doučování dětí přes vzdělávání pedagogických pracovníků až po komunikaci s úřady se osvědčily neziskové organizace, s nimiž by mělo být též intenzivně spolupracováno.

Neméně podstatné je působení na lidi, kteří hrají důležitou roli v procesu vzdělávání, tj. zejména na učitele, ředitele, výchovné poradce, metodiky prevence, školní psychology, speciální pedagogy, úředníky z obecních a krajských školských odborů, orgánů sociálně právní ochrany dítěte apod. Tito lidé významně přispívají k úspěchu či neúspěchu všech dětí, ať již svým osobním přístupem ve výuce, způsobem řešení případných těžkostí, či formulací nejrůznějších doporučení. Nežádoucí stereotypy se mohou skrze konkrétní lidi stále, ač třeba bezděčně, přenášet z doby totalitní komunistické politiky, v níž segregované, neboli zvláštní školství plnilo důležitou asimilační funkci. Bez jakéhokoli obviňování ze záměrného přeřazování romských dětí do segregovaných škol je třeba i v současnosti mít na paměti, že předsudky mají stále svou váhu v uvažování všech lidí. Proto je nesmírně žádoucí, aby byly negativní stereotypy odstraňovány vzděláváním, diskutováním a sdílením zkušeností a osvědčených postupů. To se týká zejména učitelů bez zkušeností s výukou romských žáků, kteří by měli být předem připraveni na specifika i na možné negativní reakce ze strany spolužáků. Učitelé by měli být též ochotni věnovat se více všem dětem, které nebudou stačit tempu ostatních (což by mělo být také podpořeno snížením počtu žáků ve třídách).

K významu školního prostředí se vyjadřuje H. Balabánová, která zdůrazňuje význam příznivé atmosféry ve škole. Také dodává, že nestačí mít znalosti o sociální struktuře, historii, jazyku a kultuře Romů a informace o sociálním zázemí žáků, ale základem je hluboký zájem o dítě: *„Jde tedy o osobní, vnitřní revizi myšlení každého učitele, který romské děti učí, aby od dosavadního natírání romských dětí „na bílo“ (bez valného úspěchu) byl schopen vychovávat děti ke kultuře neromské i romské tak, aby obě tyto kultury byly zastoupeny ve výchovně vzdělávacím procesu. Takovému přístupu k dětem nelze učitele přinutit a nedá se ani zaplatit.“* (Balabánová, 1995: 5) Cílem je otevřít školu rodičům, kteří k ní obvykle přistupují s nedůvěrou až s nepřátelstvím. Budování důvěry je dlouhodobým procesem, při němž škola musí částečně přesunout svou působnost i do nečekané sféry – do sociální oblasti – a musí přesvědčit rodiče, že není represivní institucí a chce s nimi jednat jako s partnery. Teprve poté je možné spolupráci upevňovat a zvyšovat postupně nároky. (podle Balabánová, 1995: 6–7) Autorka též doporučuje snížit počet dětí ve třídě na 12–15 a pracovat s nimi v menších skupinách, které umožňují za využití pomoci asistenta pedagoga individuální práci s dětmi podle jejich schopností. (podle Balabánová, 1999: 344–348)

Preventivní práce s pedagogickými pracovníky by neměla být podceněna, protože při skutečné desegregaci školství budou náhle vyučovat romské děti učitelé, kteří s nimi předtím v běžných školách nepřišli do styku. Kromě dalšího vzdělávání pedagogů, kteří již působí v praxi, je důležitým prvkem i vzdělávání studentů pedagogických fakult, a to nejen ve specifikách práce s romskými žáky, ale i v širším přehledu o dějinách a kultuře Romů.

V minulosti byly mnohokrát zmíněny nedostatečné učební pomůcky, které až na naprosté výjimky neobsahují takřka žádné informace o romské menšině, ač je tato součástí evropské společnosti již od středověku. Nejenže se tak děti nedozvědí nic o důležitých momentech v historii Romů, které mají dopad do současnosti (např. romský holocaust a následný příchod slovenských Romů na území Čech a Moravy), ale samotné romské děti nemají šanci ztotožnit se s žádnou osobností, o které se učí. Absencí významných romských osobností v učební látce se školy připravují o jeden ze způsobů, jak snadno vzbudit zájem dětí i rodičů a jak upevnit jejich křehký vztah ke škole.

Jak je vidět, úspěšnost vzdělání je do značné míry závislá na zvyšování informovanosti mnoha lidí, od pedagogických pracovníků až po rodiče romské i neromské, jejichž děti budou sdílet školní lavice. Nebylo by od věci více využít jak možností moderních médií (zejména televizního vysílání), tak již existujících služeb terénních sociálních pracovníků, kteří jsou s cílovou skupinou v denním kontaktu. Dále by měla probíhat čilá komunikace mezi školami a rodiči, mezi školami navzájem i mezi nimi a subjekty na všech úrovních (školskými odbory v obci a v kraji, ministerstvy, samosprávami, nevládními organizacemi a různými experty). Informování a zapojování obcí a krajů je důležité zvláště proto, že jsou zřizovateli škol a mají v kompetenci udělování výjimek pro minimální počet žáků ve třídě. Součástí komunikace by mělo být bezesporu i šíření příkladů dobré praxe.

Ke zlepšení stavu vzdělání romských dětí přispěje i důsledné dodržování školského zákona, v němž jsou vyjmenovány různé mechanismy, díky nimž se lze přizpůsobit potřebám jednotlivce.[19] Zákon zároveň umožňuje vyhodnocování efektivity vzdělávání na několika úrovních. Základem je vypracování kvalitních koncepčních materiálů, v nichž se s romskými dětmi (ať už jsou nazvány jako děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí či jinak) skutečně počítá pro standardní studium. Klíčové jsou zejména školské vzdělávací programy, vypracovávané samostatně každou školou a připomínkované a kontrolované školskou radou.[20] Zde je nutné seznámit veřejnost (včetně romských rodičů) s tím, že každý rodič má formou školské rady možnost ovlivnit formu vzdělání svých dětí i touto cestou. S ohledem na obecný nezájem o věci veřejné zřejmě ještě potrvá, než bude tento institut zcela využíván. Žádoucí je též sledovat krajské dlouhodobé vzdělávací záměry, které každé dva roky předkládají, vyhodnocují a případně upravují krajské úřady. Kromě toho kraje, ministerstvo i každá jednotlivá

19 Např. v případě nezralosti dítěte je jistě přínosnější přistoupit na odklad povinné školní docházky s doporučením předškolní přípravy, než dítě umístit do speciální školy. Při potížích v průběhu studia pak lze využívat individuálního vzdělávacího plánu: *„Současná podoba vzdělávacího programu Základní škola umožňuje pružně reagovat na vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním např. i prostřednictvím individuálních vzdělávacích plánů, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly.“* (MŠMT, 2007)

20 Dále se jedná o rámcové vzdělávací programy a o Národní program vzdělávání. Forma zpracování a kontrola jejich efektivity jsou samozřejmě též velmi důležité.

škola vypracovávají každý rok výroční zprávy přístupné veřejnosti. Činnost škol je tedy možné kontrolovat i skrze jejich výroční zprávy, jejichž základem je povinné vlastní hodnocení. Školy jsou zároveň hodnoceny Českou školní inspekcí a mohou být hodnoceny i zřizovatelem. Školy jsou též povinny vést školní matriky s detailními údaji o průběhu vzdělávání dítěte.

Jak je vidět, oficiální kontrolní systém je nastaven poměrně podrobně, ovšem je otázka, nakolik dokáže zajistit efektivitu vzdělávání romských dětí. Na kvalitě vzdělání všech dětí by měly mít zájem v prvé řadě hlavně školy a úřady, protože tím naplňují smysl své existence. Na druhou stranu, pokud budou některé školy v této oblasti selhávat, stěží k sobě budou v hodnocení přistupovat kriticky. Dosahování cílů vytčených v zákoně tak závisí do velké míry na zapojení lidí mimo školský systém (v tomto případě hlavně romských rodičů, neziskových organizací, nezávislých odborníků a případně i médií, protože vzhledem k postoji české veřejnosti vůči Romům nelze očekávat všeobecný zájem o toto téma). Právě oni by měli ze svých nezávislých či kritických pozic hlídat kvalitu jednotlivých vzdělávacích plánů, hlídat jejich dodržování, připomínkovat zprávy a případně upozorňovat na nesrovnalosti. Prvotním předpokladem je však uvědomělost a pozitivní přístup nejen romských rodičů, ale i ředitelů, pedagogů, úředníků a dalších, kteří jsou v této oblasti hlavními vykonavateli celospolečenského zájmu, jakým vzdělání romské menšiny bezesporu je. Jinak se i sebelépe vypracovaný systém hodnocení změní ve štosy bezcenných papírů. A papír, jak známo, „unese vše“. Zásadní otázkou tedy je, jak detailně a věrně budou jednotlivé zprávy vypracovávány a zda budou skutečnou zpětnou vazbou, a ne jen splněním zákonné povinnosti, jejíž vymáhání je navíc diskutabilní.

Cenný bude i další monitoring naplňování školského zákona a seriozní diskuse nad jeho slabinami. Bylo zmíněno, že některých nedostatků si je ministerstvo školství vědomo a pracuje se na jejich odstranění. Vhodnou cestou je formování pracovních skupin za účasti zástupců všech dotčených stran. Odpovědné orgány by se měly zabývat i dalšími podněty, které se časem objeví, a udržovat mezinárodní kontakty za účelem zjišťování osvědčených postupů.[21]

1. 4. 4. ZÁVĚR

Na základě všech uvedených argumentů a postojů je vidět, že otázka segregace romských žáků v českém školství je velmi citlivá a vyvolává různé reakce. Mezi většinou odborníků pravděpodobně existuje shoda, že tato segregace u nás dosud existuje a že je velmi žádoucí ji odstranit. Mnohem menší je již shoda v hodnocení, jak moc je v tom společnost úspěšná. Odpovědní úředníci a zástupci škol pochopitelně obhajují svou práci, členové nevládního neziskového sektoru s větším či menším důrazem upozorňují na slabá místa a někdy i navrhují řešení. Některá z nich jsou přímo odmítána jako nereálná (např. povinná předškolní docházka), jiná jsou s jistým pochopením odsouvána na neurčito s odkazem na procedurální obtížnost či finanční

21 Liga lidských práv např. požaduje přesnější vymezení náplně některých institutů, které jsou v zákoně zakotveny a které hrají ve vzdělávání romských dětí velkou roli (např. asistent pedagoga, školská poradenská zařízení, přípravné třídy, individuální vzdělávací plán apod.). Liga též doporučuje zaměřit se na přestupy romských dětí na jiné školy a na to, proč rodiče o tyto přestupy žádají. (podle ERRC, LLP, 2007: 41–42) Navrhuje také *„změnit současný koncept speciálního vzdělávání na systém dodatečné podpory, který dovoluje individuální přístup ke každému žákovi a který v současnosti funguje například ve Skotsku“*. (Econnect, 2007)

náročnost. Další jsou však vítána jako důležitá zpětná vazba z praxe a jsou dále brána v úvahu. Doufejme tedy, že ve vzájemné spolupráci budou nalezeny nejlepší možné systémové opravy a že zároveň poroste i množství lidí osobně zainteresovaných v pomoci romským dětem ke vzdělání obvyklému v majoritní společnosti. *„Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Proto je nezbytné, aby škola při přípravě ŠVP vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovala i na jejich kulturní rozdíly.“* (MŠMT, 2007)

1. 5. PROJEVY SEGREGAČNÍ PRAXE ROMSKÝCH DĚTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

(Mgr. Simona Pekárková, Mgr. Tomáš Nikolai, *Člověk v tísni o. p. s.*)

1. 5. 1. ÚVOD

Nedávno rozhodl Evropský soud pro lidská práva, že zařazování romských dětí do oddělených tříd je diskriminací, která odporuje závazkům Česka plynoucím především z Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. Toto rozhodnutí bohužel usvědčuje náš školní vzdělávací systém z rasové diskriminace, což se nepříjemně čte, natož poslouchá. Proč je taková „potíž" s romskými žáky? Kam vlastně s nimi? Běžné základní školy je často nechtějí, protože jsou „málo úspěšní", ale do základních škol praktických mnoho těchto dětí také vůbec nepatří.

Ve valné většině se jedná o děti, které vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách a pocházejí z nižších sociálních vrstev. Na okrajové společenské vrstvy ale nemyslí jen zmiňovaná úmluva o lidských právech, také Česká republika prostřednictvím dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) sama klade důraz na zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem pro všechny občany.

Jak je dále uvedeno v tomto dokumentu, „je k tomu nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy, aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti" (srov. Průcha, 2006).

V čem a jak jsou ale tyto děti ve vzdělávání diskriminovány? I u nás máme zakotvenou „rovnost vzdělávacích příležitostí". Bohužel se ale velmi liší podmínky či startovní čára přístupu ke vzdělávání pro různé společenské vrstvy. Vraťme se k faktu (zmiňovanému i Bílou knihou), že sociokulturní úroveň dětí může být do značné míry determinující v jejich vzdělávání, potažmo školní úspěšnosti.

Výraznou závislost školní úspěšnosti na příslušnosti jedince k dané sociální vrstvě a především na rozvinutosti jeho jazykového vyjadřování prokázal svými výzkumy Basil Bernstein. Bernstein rozlišil dva jazykové kódy: rozvinutý a „restringovaný" (omezený). Na svých výzkumech ukázal, že osvojení jednoho z nich de facto předpovídá školní úspěšnost žáka ve vzdělávacím systému.

Co dále ovlivňuje školní úspěšnost kromě používání daného jazykového kódu? Významný vliv má celkové rodinné prostředí a vzdělání rodičů, což koneckonců napadne skoro každého i bez různých výzkumů, které vliv těchto faktorů jednoznačně potvrzují. Podobné výzkumy byly realizovány i v České republice. Z jejich závěrů plyne, že u nás dochází pouze k reprodukci vzdělanostních nerovností na základě sociokulturního původu, nikoli k jejich odstraňování (Průcha, 2006).

Na závěr ocitujme neradostné závěry profesora Průchy: *„Sociální nerovnosti ve vzdělávání existují a v současné české společnosti se prohlubují."* (Průcha, 2006) Je nutné velmi dobře rozumět problematice života v sociálně vyloučených lokalitách. Jen tak je možné pochopit a poznat, jak, v čem a do jaké míry je zde život dětí a mladých lidí negativně ovlivňován. Na základě podrobných znalostí reality českých „ghett" pak lze hledat a navrhovat různé postupy a snažit se najít kompenzační a vyrovnávací mechanismy školní neúspěšnosti. Další text si klade za cíl čtenáři přiblížit problematiku

některých témat souvisejících úzce se školou v kontextu reality sociálně vyloučené lokality. Teoretický text je doplněn ukázkami z rozhovorů, které byly vedeny s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách v rámci programu doučování společnosti Člověk v tísni.

1. 5. 2. PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA

Nikdo nebude jistě zpochybňovat fakt, že předškolní vzdělávání má pro další vzdělávací kariéru dítěte zásadní význam. Při nástupu do školy jsou rozdíly mezi dětmi, které prošly předškolní přípravou, a těmi, které ji neměly, velmi patrné. Děti ze sociálně vyloučených lokalit až na výjimky do školek nenastupují. Prakticky všechny tyto děti jsou velmi ovlivněny sociokulturním znevýhodněním vyplývajícím z jejich životních podmínek a reality „ghetta". Právě u těchto dětí by včasná a dostatečně dlouhá předškolní výchova v mateřské škole měla šanci velmi pozitivně ovlivnit jejich vývoj, jazykovou vybavenost a připravenost na vstup do školy. Ministerstvo školství se některými svými kroky snaží vyrovnávat příležitosti dětí – například tím, že nabízí možnost bezplatné návštěvy MŠ v posledním roce před nástupem do školy, při zápisu v MŠ dává přednost předškolákům, poskytuje asistenty ve školkách, zavádí přípravné ročníky atd. Tedy dá se říci, že pokud má rodina z lokality zájem, nejsou kladeny překážky umístit dítě (alespoň to pětileté) do školky zdarma a přednostně. Bohužel to tak v realitě úplně neplatí.

Zájem rodičů je pochopitelně i v této věci klíčovým faktorem. Rodičovská očekávání bývají většinou standardní – rodiče (především matky) chtějí, aby paní učitelky jejich děti něco naučily a aby si tam mohly hrát. Někteří rodiče si školky cení, jiní se však domnívají, že je zbytečné, aby tam dítě chodilo, a možnost posílat dítě do školky zcela ignorují. Co může kromě klíčového zájmu dále ovlivňovat rozhodnutí rodičů, zda posílat dítě do školky, či nikoli?

Chudoba je společné pojítko všech lidí v sociálně vyloučené lokalitě a ovlivňuje všechny oblasti běžného života a pochopitelně i žebříček hodnot podle pravidel chudoby je výrazně odlišný od běžného. Velmi omezuje participaci těchto lidí na aktivitách běžné společnosti. Lidé jsou omezeni v přístupu ke vzdělání i v možnostech výběru jak trávit volný čas, s pracovními příležitostmi je situace vzhledem k povaze sociálně vyloučené lokality vesměs mizerná atd. Omezený přístup ke vzdělání znamená například skutečnost, že některé lokality jsou de facto dokonale prostorově odděleny od měst či fungujících městských čtvrtí. Autobusové či jakékoli jiné spojení je nedostačující a lidé mají velmi málo možností, jak se vůbec dostat do města. Důvod, proč některé matky nedávají předškoláky do MŠ, je zcela technického rázu – není dostatečné autobusové spojení.

Špatná adresa sociálně vyloučených lokalit často ovlivňuje přijímání dětí do školních institucí. Je v podstatě málo časté, že se matka z „ghetta" rozhodne zapsat své dítě do mateřské školy. Smutnou skutečností proto je, když je takové matce, která je ochotna dojíždět se svým dítětem z periferie do města, dávána najevo „neochota" dítě přijmout nebo je matka s dítětem posílána do sousedních školek se skrytým záměrem „setřást ji".

M: „Já jsem tam byla s Tomášem, on je dobrý, aby jako uměl do školy. Ředitelka mi řekla, že mi ho tam nevezmou, protože je z Masokombinátu." (pozn. největší sociálně vyloučená kladenská lokalita)

–: „Řekla jste to někomu?"

M: „Mě to naštvalo. Co mám jako teda dělat, že kluk je odsaď? Pak tam šla se mnou tady paní jako doprovod. Ta řekla, že jako se jedná o nedorozumění, že nemaj to místo pro něho. Já vim, že řiditelka lhala, ona ho tam prostě nechtěla."

Kromě toho, že by se měl tedy změnit přístup některých MŠ k matkám z těchto lokalit, které se samy iniciativně starají o zařazení svých dětí, domnívám se, že by se měl změnit i přístup k rodinám, které neposílají své předškolní děti do MŠ, – tedy vytvořit a uplatňovat určité sankce či formy nátlaku, aby tak činily. Bohužel spoustě rodičů nedochází, že své dítě de facto poškozují a sami znevýhodňují, pokud možnosti docházky do MŠ nevyužijí. Pochopitelně ale musejí mít možnost, jak se do školky i ze školky dopravit.

Dalším opatřením, které má být vstřícným krokem ke zlepšení připravenosti dětí, jsou přípravné ročníky. Zdá se ale, že se více ruší než otvírají. Ve velkém středočeském městě byl jediný přípravný ročník zrušen pro nezájem rodičů. Získání rodičů pro nějakou formu spolupráce je věc náročná a obtížná, ale s určitou skupinou rodin je i v těchto lokalitách reálná. Předat jim informaci ústně, v lepším případě nějakým oznámením prostě nestačí. Je potřeba mnohem intenzivnější komunikace a vysvětlování. Potíž je také v tom, že se přípravné ročníky mnohde neotvírají při základních školách, ale při základních školách praktických (dříve zvláštních). Tudíž rodiče mohou mít pocit deziluze, že dítě je již tak trochu zařazeno do ZŠ praktické.

Přínos docházky do MŠ by pro tyto děti mohl být vskutku obrovský. Ať už po jazykové stránce, protože učitelka je často jediným dobrým mluvním vzorem v okolí dítěte, nebo po stránce získávání sociálních kompetencí a osvojování společenských pravidel chování a jednání, která musí dítě znát, pokud se chce úspěšněji a rychleji zařadit mezi vrstevníky. Problémem zůstává, jak romské děti do mateřských škol dostat.

1. 5. 3. ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ A PRAKTICKÉ

Zvláštní školy v České republice od roku 2005 již oficiálně neexistují. Jak bylo uvedeno výše v kapitole o segregovaném školství, jejich roli přebraly základní školy speciální či praktické nebo speciální třídy při běžných základních školách. Stále zůstává nepříjemným faktem, že ve školách či třídách určených pro mentálně retardované a jinak handicapované děti je příliš velké zastoupení romských dětí. Ani nový školský zákon, který usiluje o co největší integraci všech znevýhodněných dětí, problémy s umisťováním romských dětí do těchto škol zatím nevyřešil. Proč se do těchto typů škol romské děti stále dostávají? A jaká je vlastně role zmíněných škol při tolik kritizované segregaci romských dětí?

Romské děti se do základních škol speciálních či praktických dostávají z několika důvodů. Nejčastějším důvodem jsou zjištěné speciální vzdělávací potřeby, které mohou mít různé příčiny. Jako velmi časté bývají uváděny jazykový handicap, odlišná dynamika osobnostního vývoje, jiná hierarchie hodnot a sociokulturní odlišnost rodiny dítěte nebo zjištěná mentální retardace. Druhým nejčastějším důvodem je pak přá-

ní rodičů dítěte o zařazení do školy, se kterou mají nějakou zkušenost (chodí tam již sourozenci, sousedé, nebo dokonce tuto školu navštěvovali sami rodiče).

Některé základní školy speciální a praktické se dokázaly velice dobře adaptovat na situaci specifické práce s romskými dětmi. Výuka na těchto školách je obvykle méně náročná a poskytuje prostor pro zažití školního úspěchu u většiny dětí, třídy mají menší počet žáků, škola poskytuje prostor pro individuální práci s dětmi. Školy využívají služeb asistenta učitele, v některých školách dokonce pracují romské učitelky. Romské děti se v těchto školách obvykle cítí velice dobře. Na mnoha základních školách speciálních či praktických však existují významné problémy při vzdělávání romských dětí. Učitelé, ředitelé a další pedagogičtí pracovníci těchto škol hovoří o svých žácích jako o mentálně retardovaných, nevzdělávatelných a nevychovatelných. Jediné, co na romské děti platí, je podle těchto lidí přísnost a tvrdá disciplína. Pochopitelně vztah romských dětí ke vzdělání a ke škole bývá v těchto školách problematický. Existence škol tohoto typu je terčem největší kritiky zahraničních i domácích organizací zabývajících se lidskými právy. Další problémy působí případy, kdy jsou romské děti se speciálními vzdělávacími potřebami umístěny ve třídách společně s mentálně retardovanými dětmi majoritní společnosti.

Největším problémem základních škol speciálních a praktických je podle našeho názoru proces segregace. Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit mají velmi malé možnosti, co se týče kontaktu s majoritní populací. Jejich segregace v „romských“ školách tyto možnosti ještě více omezuje. Dalším problémem je fakt, že se mnohé děti spokojí s celkovým nižším tempem výuky i v případě, že jejich schopnosti jsou potenciálně mnohem vyšší. Argument, že je jim na těchto školách mnohem lépe než na běžných základních školách, neobstojí. Základním důvodem, proč se romským dětem na některých speciálních školách líbí, je vstřícný postoj pedagogů a spolužáků (nebo pouze spolužáků). Neexistuje jediný racionální důvod, proč bychom neměli usilovat o to, aby stejný pocit zažívali romští žáci i na běžných základních školách.

Všechny děti zařazené do základních škol speciálních by měly projít vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě jejího doporučení a souhlasu rodičů jsou koneckonců do těchto institucí zařazovány. Praxe je však u romských dětí stále různá (srov. Hirt – Jakoubek, 2006). V některých případech jsou romské děti zařazovány do základních škol speciálních přímo (tzn. ihned po zápisu, který slouží zároveň jako potřebné diagnostické vyšetření) nebo po absolvování tzv. diagnostického pobytu, který může trvat až půl roku a po kterém dítě obvykle zůstává na ZŠ speciální nebo praktické. Také případy, že by dítě ze ZŠ speciální bylo přeřazeno zpět do běžné ZŠ, jsou velmi řídké. V praxi se častěji uplatňuje zařazení úspěšnějších žáků do vyšších ročníků speciální školy.

Některé základní školy speciální a praktické přinášejí v praxi mnoho užitečných postupů a přístupů k tomu, jak úspěšně pracovat s romskými dětmi. Při desegregaci českého školství by mělo být úkolem tyto postupy využít při individuální práci s dětmi na běžných základních školách. Segregace romských dětí na základních školách speciálních či praktických je největším terčem kritiky ze zahraničí. Domníváme se, že v budoucnosti bude muset být tento styl práce s romskými dětmi českými institucemi přehodnocen, pokud se chce Česká republika zbavit nelichotivé nálepky země, kde dochází k diskriminaci ve vzdělávání.

POHLEDY RODIN NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU PRAKTICKOU

Většina rodičů, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách a se kterými byly vedeny rozhovory, chodila do zvláštní školy. Některé matky mají ukončenou povinnou školní docházku na základní škole, některé matky jsou negramotné, z valné většiny se však jedná o bývalé žákyně základní školy praktické.

U dětí je situace obdobná, na běžné základní škole jich studuje naprostá menšina. Zbylé děti plní povinnou školní docházku v základní škole praktické. Pro zařazení dítěte do speciální školy je nezbytný písemný souhlas rodičů, což není překážkou. Rodiče, i když by dítě mohlo zkusit běžnou ZŠ, v podstatě preferují nástup do ZŠ speciální. Motivem není ani tak představa projít základní povinnou docházkou co nejsnadněji, ale velmi často některé z dále uvedených skutečností.

Vzhledem k většímu počtu dětí v rodinách je výhodou, že do základní školy praktické chodí většina starších sourozenců, kteří mohou mladší sourozence do školy odvést místo rodičů a ze školy je zase bezpečně přivést. Ve škole jsou spolu v kontaktu, potkávají se, jsou na jednom místě. Tuto „výhodu“ mi uvedlo hodně matek z „ghetta“. Valná většina maminek má doma další děti v předškolním věku či ještě mladší. Vzhledem k velmi špatné dostupnosti „ghetta“ z města by bylo složité a časově náročné vyzvedávat jedno dítě v jiné škole než ostatní.

V očích maminek je další výhodou základní praktické školy skutečnost, že do tohoto typu školy chodily samy. Několikrát se různě opakovala situace, že učitelky, které učily maminky, učí teď jejich děti. Matky tam mají pocit známosti a většího bezpečí při kontaktu s učiteli. Známým učitelům také více důvěřují, že budou korektně jednat s jejich dětmi. Jako klad této školy některé matky uváděly pomalejší tempo výuky.

Pro některé matky je výhodou také to, že jsou děti „mezi svými“, tedy mezi romskými dětmi. Děti se často mezi sebou znají, často jde o více či méně vzdálené příbuzné. Děti, které nastoupily do této školy, neměly skoro žádné obtíže s posměchem a nadávkami kvůli svému původu. Naopak s tímto jednáním se setkala většina dětí, které navštěvovaly základní školu. Na druhou stranu vyplývá z jiných vyjádření rodičů, že někteří považují školu kvůli velké koncentraci romských dětí za špatnou. Ostatní žáci mohou „ty jejich děti“ zkazit. Všechny matky chtějí, aby dítě ve škole bylo v bezpečí. Některé chtějí základní školu praktickou, určitá skupina matek si ji však pro svoje děti nepřeje. Chtějí, aby dítě dokončilo běžnou základní školu, nechtějí, aby bylo ve styku s mnoha dalšími romskými žáky. Tyto přístupy rodičů zde uvádím proto, aby bylo čitelné, že i mezi rodiči romských dětí jsou názory a postoje různé, a není tedy možné pokládat jeden postoj za univerzální.

K zamyšlení uvádím, jakou představu „dobré školy“ pro svoji dceru má jedna z matek.

Dobrá škola:

— není zvláštní škola
— je to běžná škola
— není to škola, kde je hodně romských dětí
— není to škola, kde nejsou vůbec romské děti

První dva body jsou prakticky totožné. Ale co další dvě charakteristiky? Mezi nimi je evidentní rozpor. Příliš mnoho dětí je špatně, žádné romské dítě je také špatně. Tedy

dobrá škola je ta, která má romských žáků jenom málo. Kolik to je málo? A proč vlastně má být romských žáků v dobré škole jen málo? Pokud je žáků hodně (ZŠ praktická), nemá dítě vážnější potíže s kolektivem ve třídě, ale zároveň ho ostatní děti mohou „zkazit“ (jak se některé matky obávají). Pokud je romské dítě ve třídě samotné (ZŠ běžná), může mít výrazné konflikty s ostatními žáky. Když je romských dětí několik, tak je to jakoby dobré. Dítě se nemůže zkazit a zároveň tam má pár „spojenců“.

Zařazování romských dětí do základní školy praktické má i závažné etické problémy, které se týkají snad celého systému. Skutečnost, že se některé školy cíleně zbavují romských žáků, je věcí již dostatečně známou. Získat od rodičů souhlas s přestupem není příliš složité. Mnoho rodičů není těžké „navést“ k podepsání příslušného papíru. Tento jejich souhlas často funguje jako jakási záštita, důkaz, že vše probíhá podle pravidel. Dalším etickým problémem je umisťování dětí do ZŠ praktických bez potřebné diagnostiky. Základní škola praktická je určena dětem s mentální retardací, běžné??? dítě sem nepatří. Přesto tady jsou. Proč? Zmínila jsem se o potřebě diagnostiky pro zařazení dítěte do speciálního školství. Tady je velký kámen úrazu. Jsou děti, jejichž výsledky různých testů jsou jednoznačné není pochyb, že dítě v běžné škole neobstojí. Ale co skupina dětí (a tato skupina je největší), které jsou tzv. hraniční či jsou podle testů „pouze“ podprůměrné? Lze tyto děti objektivně diagnostikovat existujícími inteligenčními testy? Zohledňují tyto testy jinakost podmínek, jiné sociokulturní zázemí, potřebu vytváření si jiných dovedností a nástrojů nutných k fungování v odlišné realitě? Jak se vyrovnáme s jazykovou vybaveností romských dětí? Mnoho z nich je při nástupu do školy bilingvních, avšak učitelé si to příliš neuvědomují. Jejich mateřskou řečí je romština, druhým jazykem čeština. Při vyšetření se však posuzuje aktivní a pasivní znalost českého jazyka a ta je ve srovnání s romštinou skoro vždy jednoznačně horší.

1. 5. 4. ROMSKÉ SPÁDOVÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V místech s početnou romskou komunitou se pravidelně objevuje fenomén romských spádových základních škol. Jsou to běžné základní školy, do kterých chodí většinou romské děti. Romskou spádovou školou se škola obvykle stává tím, že do ní začne chodit větší množství romských dětí a po překročení magické hranice cca 30 % začínají rodiče majoritních dětí své potomky ze školy hromadně odhlašovat. Další možností vzniku je omezení spádové oblasti na lokality obývané především Romy. Také v těchto školách, možná ještě ve větší míře než v základních školách speciálních a praktických, dokáží pedagogové najít vhodné metody práce s romskými dětmi. Tyto školy mívají nejpropracovanější systémy komunikace s rodinami romských žáků, používají asistenty pedagoga, na některých učí i romské učitelky. Takové školy snižují počty žáků ve třídách, pořádají zajímavé projekty pro děti i jejich rodiče, přicházejí s novými možnostmi financování svých aktivit, píší a získávají granty. V zásadě se dá říci, že právě některé tyto „segregované“ školy jsou v současnosti špičkou v oboru vzdělávání romských dětí. Kritizovat je za segregační praxi je tedy asi nejvíce problematické.

Je tedy zřejmé, že se na úrovni školství děje něco podobného jako na úrovni celých obcí a měst, je to tendence odsunout pokud možno všechny potenciálně problémové děti na jedno místo, kde jim bude „lépe“, protože budou mezi „svými“. Na základních školách v okolí těchto segregovaných škol velmi často panuje snaha nebýt „romskou“

školou, a tedy odradit případné romské žáky i rodiče od možnosti studia na jejich škole. Kritika ze zahraničí i ze strany neziskových organizací je tedy mířena v prvé řadě na školy, které odmítají učit a integrovat romské děti a pod nejrůznějšími záminkami se brání úspěšné integraci.

Vznik romských spádových škol je podle našeho názoru důsledkem segregačních mechanismů celé české společnosti. V situaci, kdy běžné školy nejsou připraveny ani ochotny integrovat romské děti, je existence spádových základních škol pravděpodobně nejlepším ze všech špatných řešení (rozhodně mnohem lepším než segregace na základních školách speciálních). Ale i zde platí, že cílem by mělo být přijmout úspěšné metody práce s romskými dětmi na okolních základních školách a pokusit se o to, aby počet romských žáků ve všech školách kopíroval poměr mezi romskou menšinou a ostatní populací v celé české společnosti nebo alespoň v obci, kde se školy nacházejí.

1. 5. 5. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY

Specifickou roli při doporučování dětí ze sociálně vyloučených lokalit do ZŠ speciálních, praktických či do speciálních tříd hrají pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Výrok Evropského soudu pro lidská práva podrobil kritice praxi v českých pedagogicko-psychologických poradnách, zejména pak neadekvátní používání psychologických testů při přeřazování romských dětí na zvláštní školy. Pedagogicko-psychologické poradny jsou za svou roli v českém vzdělávacím systému dlouhodobě kritizovány ze strany českých i zahraničních nevládních organizací, které se zabývají lidskými právy (např. Liga lidských práv). Zmíněná diskuse je velmi komplikována faktem, že se na obou stranách konfliktu objevuje několik mýtů a polopravd, které celou problematiku zkreslují a jejichž neustálé opakování způsobuje mnoho nedorozumění.

Obvyklou výtkou ze strany některých nevládních organizací je přesvědčení, že se v českých poradnách používají rasově diskriminující psychologické testy, zejména testy inteligence (srov. Liga lidských práv, 2007). Podle přesvědčení některých kritiků je řešením výměna těchto testů za tzv. „culture free“ testy.

Ve skutečnosti jsou nejpoužívanějšími testy inteligence v českých poradnách Wechslerovy testy (používá se starší PDW a nejnovější revize WISC III), dále pak IV. revize Stanford-Binetova testu a v některých případech Ravenovy barevné progresivní matice pro děti. Dalších používaných psychologických testů je celá řada, např. orientační test školní zralosti (Kern, Jirásek), test zrakově-sluchového učení (Monreová), test sluchového rozlišování (Vepman, Matějček), kineticko-reverzní test (Hortová), modifikovaný reverzní test (Edfeldt) atd. Všechny tyto testy jsou standardizovány, většinou přejaty ze zahraničí a platí za etalony v oboru psychologie po celém světě. V žádném případě se nedá říci, že by byly samy o sobě rasově diskriminující. Na druhé straně ze zkušeností s používáním psychologických testů po celém světě vyplývá, že ve všech zmíněných testech skórují níže obyvatelé sociálně vyloučených lokalit, ať už se jedná v českém kontextu především o Romy, nebo v dalších zemích o jiné menšiny. Domníváme se proto, že sociokulturní prostředí, ze kterého testovaný pochází, determinuje úspěch v těchto testech mnohem více než případné rasové rozdíly, nehledě na obtížnou udržitelnost rasových teorií obecně. Proto je podle našeho názo-

ru chybné hovořit o rasové diskriminaci v konstrukci samotných testů, diskriminující může být pouze způsob, jakým se tyto testy používají.

Klasické tzv. „culture free“ testy byly a jsou používány v některých poradnách jako doplněk běžného psychologického vyšetření (zejména zmíněný Raven). Mnozí moderní psychologové se však domnívají, že ani tyto testy nejsou prosty vlivu kultury, ve které vznikaly, a jsou tedy vlastně jen esencí myšlení a myšlenkových pochodů (analýza, syntéza apod.) typických pro euroamerickou kulturu. V poslední době se uvažuje o nahrazení některých psychologických testů tzv. „culture relevant“ testy, které vycházejí z definice psychologických vlastností v jednotlivých kulturách i subkulturách a používají jejich jazyk i symboliku. Jako příklad můžeme uvést Maroko, kde došlo k převedení testů paměti pracujících s nonverbální symbolikou typickou pro euroamerickou populaci (čtverce, trojúhelníky, kolečka apod.). Po transformaci těchto symbolů na „culture relevant“ symboly v podobě tematických prvků objevujících se na marockých kobercích, se výsledky Maročanů v testech paměti srovnaly se standardem běžným v americké populaci, i když v původním „euroamerickém“ testu byly průměrně nižší. Podobným způsobem je jistě možné postupovat i při modifikaci inteligenčních testů. Nevýhodou je, že tímto způsobem ztratíme prediktivní validitu výsledku v psychologických testech pro úspěšnost ve škole. Školní prostředí v České republice je totiž prostředí významně ovlivněné kulturou majoritní společnosti, z níž pocházejí původní psychologické testy. Případné používání „culture relevant“ testů inteligence i jiných schopností tedy v konečném důsledku neřeší problematiku zvládání školních nároků. Přesto je konstrukce takových testů stále velkou výzvou pro psychologické odborníky. Možným řešením by mohlo být používání testů, které se soustředí na potenciál dítěte a nikoliv současný stav schopností a dítě se při jejich administraci zároveň učí a rozvíjí (příkladem může být tzv. Feuersteinova metoda).

Nabízí se otázka, co tedy měří testy inteligence? Pravdou je, že psychologové to dosud přesně nevědí, hlavně kvůli tomu, že samotná definice inteligence není v psychologii jednoznačně přijímána. Lépe řečeno je těchto definic příliš mnoho a navíc jsou poměrně odlišné. Pro účely diagnostiky však nemusí být nejasný koncept inteligence příliš velkou překážkou. Testy inteligence byly koneckonců původně vytvořeny pro identifikaci dětí, které budou mít problémy se zvládáním školních nároků. Pomocí v současnosti používaných testů inteligence můžeme poměrně spolehlivě zjistit, zda bude mít dítě výchovné či výukové obtíže ve škole. Jejich největším problémem je skutečnost, že měří pouze aktuální stav dílčích schopností. Nedokáží ale změřit potenciál dítěte, zda a jak je schopné se rozvíjet. Důvody, proč v klasických psychologických testech dítě selhává, jsou různé a liší se u dětí z různých sociokulturních skupin. Romské děti v těchto testech selhávají z mnoha důvodů. Všechny tyto důvody se obvykle schovávají pod tzv. sociokulturní handicap. Co ale ve skutečnosti tento handicap znamená? V praxi jsou takto označeny děti mentálně retardované, děti zanedbávané svými rodiči, děti s jazykovou bariérou, děti nemotivované k podávání jakéhokoliv výkonu, děti, které mají problémy s administrací testu, ale také děti, které jsou svou rodinou vychovávány jinak než děti majority, a mají tedy rozvinuté jiné vlastnosti, neměřitelné pomocí používaných testů. V praxi tak můžeme vidět, že mnohé romské děti, které jsou školsky (a testově) neúspěšné, projevují značnou míru inteligence ve svém prak-

tickém životě (musejí ovládat romštinu i češtinu, zejména na dívky přechází starost o zajištění domácnosti apod.).

V této souvislosti je nutné si uvědomit důležitou skutečnost, kterou kritika inteligenčních testů do jisté míry zastírá. Ačkoliv jsou psychologické testy inteligence součástí pedagogicko-psychologického vyšetření, celkové vyšetření je mnohem komplexnější. Kromě výsledků testů jsou součástí vyšetření pozorování, rozhovor s dítětem a výsledky ostatních psychologických zkoušek a testů. Během vyšetření se analyzují anamnestické údaje, získávají se informace ze školy, od rodičů, probíhá rozbor školních výkonů. Celková analýza a interpretace je tedy závislá na mnohem více údajích než pouze na výsledcích inteligenčních testů. Cílem vyšetření je identifikace oblastí, které způsobují problémy při zvládání školních nároků.

Výše popsaná praxe je obvyklá ve většině pedagogicko-psychologických poraden. Na druhé straně zkušenosti z terénu ukazují, že v některých lokalitách se může způsob vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně od obvyklého značně lišit (srov. Hirt – Jakoubek, 2006). Záleží tedy především na používaných psychologických modelech, které si osvojili zaměstnanci poraden ve své praxi, jakou formu pedagogicko-psychologického vyšetření volí. Proto také podle našeho názoru existují významné rozdíly mezi výsledky vyšetření (mnohdy i stejného dítěte) v různých pedagogicko-psychologických poradnách a u různých psychologů.

Podle našeho názoru tedy není největším problémem segregace romských dětí v českém školství existence rasově diskriminujících inteligenčních či jakýchkoliv jiných testů v českých pedagogicko-psychologických poradnách. Moderní psychologie se většinou shoduje na tom, že zejména testy inteligence jsou sociálně a kulturně podmíněné. Zkušenost ukazuje, že jejich nahrazení klasickými tzv. „culture-free“ testy nevede k očekávaným výsledkům. Přestože jsou tyto „culture free“ testy nonverbální, nejsou a ani nemohou být prosty kulturního vlivu společnosti, ve které vznikají. Používání pouze nonverbálních částí běžných testů přináší podobný efekt. Ve skutečnosti děti z odlišného sociokulturního prostředí skórují v těchto nonverbálních částech hůře než ve verbálních, a to i v případě, že mají problémy se znalostí jazyka, ve kterém jsou testováni.

Tvorba a použití tzv. „culture relevant“ testů by mohlo být řešením pro diagnostiku poruch kognitivních funkcí, mentální retardace, případně organických postižení mozku a jejich odlišení od tzv. sociokulturního handicapu. Takové testy ovšem ztrácejí prediktivní validitu pro úspěšnost ve škole současného typu.

Protože jsou psychologické testy pouze jednou ze součástí celého procesu pedagogicko-psychologického vyšetření, jejich sociokulturní podmíněnost může být s úspěchem eliminována získáváním informací z anamnestických údajů, diagnostického rozhovoru a dalších nástrojů, které má psycholog k dispozici. Protože cílem vyšetření není v prvé řadě analýza inteligence, ale identifikace výukových potíží, mohou i současné sociokulturně podmíněné psychologické testy sehrát svou pozitivní roli.

Probíhá tedy v českých pedagogicko-psychologických poradnách diskriminace romských dětí? Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď. Podíváme-li se na otázku zařazování romských žáků do základních škol speciálních a praktických blíže, nemůžeme si nevšimnout zajímavého jevu. Segregační praxi vykazují pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra v lokalitách, kde většina romských dětí

navštěvuje základní školu praktickou nebo speciální. Ovšem v místech, kde existuje „normální“ základní škola, která se stane spádovou pro většinu romských dětí v oblasti, se romské děti v základních školách speciálních nevyskytují téměř vůbec a pedagogicko-psychologické poradny do nich také romské děti nedoporučují.

Domníváme se, že valná většina pracovníků pedagogicko-psychologických poraden se snaží o co největší podporu a pomoc všem dětem, které k nim do poradny přicházejí, bez ohledu na barvu pleti. Na druhé straně je zřejmé, že se mnohé pedagogicko-psychologické poradny podílejí na segregační praxi vůči romským dětem v České republice. Je nezbytné si uvědomit důvody, proč tomu tak je. V některých případech je doporučení romského dítěte do ZŠ speciální či praktické lepším řešením než ponechat dítě ve škole, která s ním není schopna ani ochotna pracovat a ve které je dítě trvale nedostatečné. Segregační praxe pedagogicko-psychologických poraden může být pouze důsledkem neschopnosti a někdy i neochoty některých základních škol integrovat romské děti a naučit se respektovat jejich specifika. Diskriminační tendence považujeme za profesní i osobní selhání jednotlivých zaměstnanců pedagogicko-psychologických poraden, která nutně nevyplývají z běžného způsobu práce. Školský systém v České republice však některé diskriminační tendence skrytě umožňuje. Za nejvíce eticky problematické považujeme personální propojení speciálněpedagogických center, která spolurozhodují o zařazování dětí do základních škol speciálních a praktických, se samotnými základními školami speciálními a praktickými.

Řešení současné situace spatřujeme ve změně způsobů práce na běžných základních školách a v důrazu na integraci všech dětí nějakým způsobem odlišných a výjimečných. Pokud budou české základní školy připraveny takovou formu integrace poskytovat, změní se i role pedagogicko-psychologických poraden. Segregace v českém školství totiž probíhá i bez jejich účasti a je důsledkem mnoha faktorů. Jejich společným jmenovatelem jsou segregační tendence vůči Romům v celé české společnosti.

1. 5. 6. VZTAH RODINY KE ŠKOLNÍ KARIÉŘE DÍTĚTE

Romská rodina má největší vliv na volbu vzdělávací dráhy romských dětí, nevytváří však dostatečný tlak, aby se dítě dále vzdělávalo, umožňuje dítěti samostatné rozhodování o své vzdělávací dráze, ale také plně respektuje, pokud dítě ve vzdělávací dráze pokračovat nechce. Také málokdy motivuje (a obvykle ani motivovat nemůže) osobním příkladem. Podle Balabánové (1999) romští rodiče někdy zcela záměrně znemožní svému dítěti nastoupit do učení. Důvody bývají různé: aby se jim dítě neodcizilo, nechtějí také dát děti do učiliště mimo město, ve kterém žijí, většinou ze strachu, aby se dítěti něco nepřihodilo při dojíždění, nechtějí své děti nechat bydlet na internátě. Dívky nedávají do učení z praktických důvodů, neboť chtějí, aby dcera pomáhala matce s mladšími dětmi.

Některé výzkumy však problematizují tezi o nízké hodnotě vzdělání v romských rodinách. V projektu STEP by STEP Romská iniciativa s názvem Školní úspěšnost romských dětí, jehož hlavním cílem byl pokus o začlenění romských žáků zvláštních škol zpět do základní školy, zúčastnění romští rodiče přikládali vzdělání velkou důležitost (srov. Rona – Lee, 2001). Také terénní šetření ministerstva vnitra zjistilo, že někteří romští navrátilci z emigrace uvádějí jako velmi pozitivní zkušenost ze zahraničí školní úspěchy svých dětí. Jejich děti navštěvují zahraniční školy rády, mají dobrý prospěch

a jsou začleněny do kolektivu. Těmito skutečnostmi jsou zpochybněny stereotypy panující v České republice, že za neúspěch romských dětí v českých školách mohou výhradně jejich rodiče, případně přístup romských komunit ke vzdělání coby hodnotě malého významu.

Chudí lidé jsou netrpěliví, a proto často dávají přednost mnohem menší výhodě, kterou mohou mít hned, před výhodou větší, časově však vzdálenější. Do trpělivosti se zde prostě nevyplácí investovat, když budoucnost vypadá špatně. Lidé ze sociálně vyloučených lokalit příliš neplánují svou vzdálenou budoucnost ne proto, že jsou nepřizpůsobiví, nýbrž proto, že jejich racionální očekávání nepřívětivé budoucnosti je vede k tomu, že se svou budoucností nezabývají. Bohužel tento aspekt vyplývající z života v chudobě se promítá i do vztahu ke vzdělání. Obecně se má za to, že pro Romy má vzdělání jinou hodnotu, respektive že důraz kladený na vzdělání není tak důsledný jako u majority. Je podloženo výzkumy, že skutečnost života v chudobě se výrazně negativně promítá do vztahu ke škole a vzdělání a že společenské vrstvy se opět regenerují ve svých dětech. V podstatě chceme, aby děti z těchto rodin žijících v chudobě a na okraji společnosti naskočily do jiné, vyšší ekonomicko-společenské vrstvy. Dlouhé a odborné vzdělání je jaksi obecně považováno za klíč k vyřešení tohoto sociálního problému.

Není výjimkou, že po ukončení povinné školní docházky rodiče vědomě podepisují, že dítě nenastupuje do žádného oboru. Okamžitým přínosem je skutečnost, že je zapsáno na úřadu práce a nárokuje sociální dávky stejně jako rodiče. Dále rodině odpadávají náklady spojené se školou. Krátkodobě si rodina mírně zlepší svoji ekonomickou situaci, ale dlouhodobě je to pochopitelně pro dítě většinou cesta do pekla, cesta do „ghetta".

Přesto, jak je možné soudit z některých rozhovorů, se i v neutěšeném prostředí „ghett" vyskytují rodiny, které jsou ochotny držet dítě ve vzdělávacím systému co nejdéle a motivovat ho k získání výučního listu. Jakou školní kariéru dítěte si matky v těchto rodinách představují? Co dělají pro žádoucí průběh školní kariéry svých dětí?

Z uskutečněných rozhovorů je možné vyčíst základní informaci, že určitá část matek má často vlastní představu o tom, jak by se školní kariéra jejich dítěte měla vyvíjet. Představy o této kariéře jsou u matek odlišné v tom, jaké mety ve vzdělání dítěte chtějí dosáhnout a v jakém časovém horizontu si představují ukončení školní kariéry. Metou pro matku B je nástup jejích dětí do konkrétního oboru a výuční list: *„Chce jít na kosmetičku, ale já bych ji ráda viděla jako kuchařku. Já nevim, jestli to pujde z tý školy na kosmetičku. Kuchařku by mohla dělat všude. Kluk by chtěl na automechanika nebo truhláře, to by měl taky dobrý."* Matka si přeje, aby se děti bezpodmínečně vyučily: *„Bez výučního listu je nikde nevezmou. Když ho budou mít, nebudou se flákat doma, najdou si práci. Já taky budu vědět, kde jsou, nebudu mít pak strach … a byla bych na ně strašně hrdá."*

Pro paní D je metou dokončení běžné základní školy. Její dcera je jediná, kdo se na běžném typu základní školy z jejich rodiny zatím udržel. O vyučení dcery, o kterém se také zmiňuje jako o další cestě vzdělávání, ale nemá jasné představy: *„Já bych nechtěla, aby Nikola takhle dopadla* (pozn. zůstala v „ghettu"), *aby se dobře učila a šla někam dál. Aby to měla třeba jednodušší, nemusela bydlet tady jako my. Pak se půjde vyučit, asi …"*

Podobná situace je i u paní S, která také nezná konkrétní učební obor, do kterého by svého syna chtěla přihlásit. Nejstarší syn paní S je již vyučený. Mladší syn z učení zběhl. *„Tamtomu je 16 let, měl se vyučit truhlářem, chodil tam 14 dnů, a přestal. Nic s nima pak nepořídíte. Dalo se tam ještě vrátit, ale on nechtěl, našel si holku a prostě už nešel. Co se ho namluvim. Bez učňáku bude kopat jako vůl. Bude mít děti, dyť je ani neuživí."*

Paní K říká: *„Ta mladší by chtěla jít na kuchařku, bo soused dělal pingla a taky v kuchyni, tak by taky chtěla. Ta starší říká, že půjde za pečovatelku. Ve škole si to říkali. Ať jde, bude mezi lidma, bude taky užitečná. Takový budou potřeba furt."*

Představa školní kariéry se u rodičů výrazně formuje přes různá srovnání v rámci širší rodiny a v rámci jejich okolí. Ve svém okolí se inspirujeme koneckonců všichni, jak může školní kariéra vypadat, na jaké základní školy a posléze učební obory či vysoké školy nastupují ti druzí. Okolí tak může velmi ovlivnit okruh uvažování o profesní orientaci. Jelikož je ukončené vzdělání či vyučení v oboru v „ghettech" opravdu výjimkou, je velmi těžké najít pár pozitivních příkladů, které by mohly „táhnout". Rodiče ani děti se neorientují v nabídce učebních oborů a v možnostech volby řemesla. Lidé kolem nich se živí převážně výkopovými či pomocnými úklidovými pracemi.

Dosti významně to lze vidět na případu dvou rodin, které se vymanily z „ghetta". V jedné rodině se uvažuje o učebním oboru s maturitou nebo minimálně o středním odborném učilišti. V druhé rodině se dokonce mluví o studiu vysoké školy (sice velmi předčasně, ale to nechme stranou), mj. také na základě příkladů z okruhu rodinných známých, z nichž někteří mají vysokoškolské vzdělání. Stejně tak děti z rodin ze sociálně vyloučených lokalit nastupují po mnoho let stále do stejných učebních oborů, které jsou u nich doma či v okolí známé (obvykle pouze zednické a kuchařské práce). Chlapci často neznají obory a ani si neumějí představit náplň řemesla jako pokrývač, truhlář nebo zámečník, děvčata zase nevědí, co přesně umí švadlena nebo šička, zahradnice či pekařka.

Další cestou, jak se utváří představa žádoucího příběhu??? školní kariéry, je srovnávání vlastních osudů a osudů dětí navzájem. Rodiče často vedou tato srovnání právě přes osobní tragické osudy či neúspěšné životní příběhy starších dětí, jimž se matka či rodiče u dalších dětí snaží vyhnout, aby se již neopakovaly. To se jistě děje v rodině paní D. Paní D definuje životní příběh své nejstarší dcery jako hrozný a špatný. Dcera brzy otěhotněla, má malé dítě, její partner je také z „ghetta". Obává se, aby mladší dcera „nedopadla stejně". Snaží se mladší dceru vést k domácí přípravě, úzkostlivě dbá na její čisté oblečení. Drží ji doma, jako by ji tím mohla více ochránit před špatným osudem: *„Já ji už nepustim dolu* (pozn. ven za dětmi), *aby si hrála se zavšivenýma cigánama. Ona je čistá, pak když maj ve třídě vši, tak se to vždycky svede na ní. Ona doma pak pláče, nechce do školy. Tak bude doma."*

Sama paní D se definuje také jako jedna „z neúspěšných". *„Já jsem chodila do zvláštní, ale už nic neumím. Dál do školy sem pak nešla. Skončila jsem tady. Ani nádobí mě nenechají mýt v kuchyni, protože jsem cigánka. Copak jsem nějaká špína, dyť jsem čistá jako vy … Nechci, aby Nikola takhle dopadla."*

Jako negativní příklad se hodnotí i paní B, která také chce, aby se děti vyvarovaly stejného osudu: *„Já jsem to prošvihla, ani jsem to nezkusila. Tak prostě z toho důvodu, když rodiče to nedokázali, tak aby se to povedlo jim … to jim říkám … já jsem v tý době*

měla šanci, ale dneska ty děti mají ještě větší šance. Táta je taky nevyučený kovář, málo mu scházelo, ale on si to zkazil.“

Tedy přes vlastní nepovedené životní osudy nastavují dětem vyšší laťku, jejímž přeskočením by se jim měly zvyšovat šance dostat se pryč z „ghetta“. Zároveň ale sami rodiče neznají konkrétní postup, jak se laťka překonává. Vědí, že dítě musí do učiliště, a vědí, že ho má dokončit. Jako by měli představu začátku a konce, a prostředek jim uniká. Je zajisté potřeba vést dítě k danému oboru, je potřeba ho seznámit s nejrůznějšími lidskými činnostmi, je nutné získat představu, kde se jaký obor učí, kdy a kde jsou přijímací pohovory, co to vlastně znamená přijímací pohovor apod. Rodiče v „ghettech“ naprosto selhávají v účinné pomoci dětem látku vysvětlit, pomoci pochopit a naučit se nové. Vzhledem ke stísněným bytovým podmínkám dětem chybí alespoň iluze nějakého soukromí a klidu na školní přípravu.

Co dál matky dělají pro žádoucí příběh školní kariéry? Téma domácí přípravy se objevilo v rodinách častěji, než jsem předpokládala. Domnívám se, že vedle rodin, které se o školu svých dětí nestarají ani minimálně, lze i v „ghettech“ najít skupinu rodičů, kteří domácí přípravu neignorují a snaží se dítěti ve škole pomoci. Často se dítěti snažil pomoci jiný člen rodiny (sourozenec, babička), některé matky se obracely na děti sousedů, a dokonce se v některých rodinách objevuje plánované doučování dětí dobrovolníky. Tyto uvedené skutečnosti stojí jasně proti obecně přijímané představě, že děti a rodiny žijící v „ghettech“ o školu a prospěch svých dětí zájem nemají.

Konkrétní snaha ovlivnit v dobrém slova smyslu prospěch dítěte má ze strany rodičů často jen represivní charakter. Rodiče například zakazují dítěti chodit ven, zakazují mu bavit se s dětmi na chodbě. Nepřejí si, aby si dítě hrálo s ostatními kolem domu. Rodiče ale často nemají jiné alternativy, jak dítěti s jeho obtížemi pomoci. Chtějí, aby sedělo nad knížkou a učilo se samo. Dítě ale opravdu jen sedí. Rodiče neumějí látku vysvětlit, často jí sami nerozumějí. Jediné, co pak z pozice silnějšího mohou, je omezit či znemožnit volný pohyb dítěte. Jako by delší pobývání dítěte v bytě mělo přispět k jeho lepším výkonům.

Vztah romských dětí i rodičů ke škole významně ovlivňuje také třídní kolektiv a třídní soužití ve škole.

Z rozhovorů s rodiči plyne, že v rámci třídního kolektivu vycházejí nejlépe žáci na základní škole praktické (neuvádějí potíže s ostatními dětmi). Problémy s kolektivem na druhou stranu uvádějí všechny matky, jejichž děti chodí na běžnou základní školu. Matky i děti uváděly příklady, kdy jim ostatní žáci ubližovali nebo je slovně napadali. *„První den ji vyhrožovali, že jí oběsej a nakreslili obrázek. Holka přišla domu a byla hysterická, že už prostě do školy nejde, že má strach … Ale pak se už nedávala, vyskočila na ně. Tata ji říkal, že rány musí vracet.“* Jiná matka uvádí na dotaz, proč nechodí chlapec do družiny: *„On chodil na začátku, pak že tam taky nechce s těmi dětmi čekat a být. Že se tam s ním nikdo nebaví, nemá tam nikoho. A když … tak mu taky říkaj, že je zavšivenej cikán, aby je nenakazil … Brečel kvuli tomu moc, už tam teda nechodí.“*

Další matka vzpomíná na svoje „zážitky“: *„… ze začátku, v první třídě, když jsem byla malinká, tak jsem se nechala furt mydlit. Druhá třída taky. Pak ale do školy nastoupili postupně další dva sourozenci. Oni se každého báli, byli mladší. Třeba řekli, tamle je cikánka‘ třeba na ségru. Jak jsem to slyšela to ‚cikánka‘ … no ty nervy ve mně, hned jsem*

šla na něj a porvali jsme se. Ale to jsem si udělala dobrej respekt, protože potom už na nás nemohli. Bránila jsem je jenom já.“

Zajímavým společným rysem obrany těchto osamocených romských dětí na základních školách byla skutečnost, že se musely rány naučit vracet, i když příliš nechtěly. V tomto druhu fyzické obrany byly děti rodiči doma podporovány a fyzická odveta byla často ceněna. Ale nikterak prvoplánově. Dítě se muselo naučit prát, aby bránilo sebe, případně i své sourozence. Rodiče i děti měli pocit, že učitelé a učitelky se jich v konfliktech příliš nezastanou, proto musejí sami přebrat aktivitu. Nabízí se otázka, zda by projevy dětí byly jiné, pokud by děti měly pocit jistoty v učitelových postojích vůči posměchům a ubližování od ostatních. Možná by svá práva hájily rvačkou méně častěji. Romské dítě se agresivním stává často kvůli ostatním, jelikož zjistí, že se od něj agresivita do jisté míry očekává. Je potvrzeno mnoha výzkumy, že sociální očekávání má tendence se naplňovat, tedy pokud v dítěti vidím problémového žáka, pravděpodobně se jím stane.

1. 6. NA ZÁVĚR

Pokusili jsme se o stručnou analýzu problematiky segregace romských dětí v českém školství. Domníváme se, že tendence k segregaci romských dětí na školách je důsledkem segregačních mechanismů vůči Romům v celé české společnosti. Zmíněné mechanismy jsou důsledkem stereotypů, předsudků a diskriminačních tendencí, které se objevují na obou stranách konfliktu a které je třeba důsledně odkrývat, analyzovat a pokud možno co nejvíce oslabovat. Prostředí školy je pro takovou práci nejvhodnější a nejpřirozenější..

Jednou z možností, jak bojovat proti předsudkům, stereotypům, diskriminaci a segregaci je podle našeho názoru interkulturní vzdělávání. Multikulturní výchova se stala jako průřezové téma standardní součástí rámcových vzdělávacích plánů a projekt Varianty byl u tohoto procesu přítomen prakticky od počátku. Nejen v tomto projektu vznikla celá řada didaktických metod, příkladů dobré praxe jak interkulturní vzdělávání ve školách vyučovat. Interkulturní vzdělávání v našem chápání je něco více než ochutnávání cizokrajných kuchyní, návštěvy folklórních představení či poslech etnické hudby. Jeho cílem by měla být výchova člověka svobodného a zároveň zodpovědného, kriticky myslícího, tolerantního a spoléhajícího na vlastní úsudek. Výchova takového člověka je celoživotním a nikdy neukončeným procesem. A jako ve všech výchovách, v nichž jde o formování postojů a osobností žáků a studentů, lépe než všechny metody působí osobní příklad.

Učitel či učitelka bývá jednou z nejdůležitějších osob v životě každého člověka. Pokud přinese do života svých žáků a žákyň poselství o toleranci, respektu a vzájemném obohacení různých skupin obyvatel České republiky, cesta k desegregaci české společnosti bude jistě o poznání jednodušší. Jestliže k tomu takovému učiteli či učitelce pomůže i tato příručka, bude tak naplněn její hlavní cíl.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

BALABÁNOVÁ, H. [1999] Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999.

BEŇÁK, D. [2002] Organizace a financování terénní sociální práce. In: M. Veselý (ed.) *Úvod do terénní sociální práce*. Brno: Drom, 2002.

ČESKÁ GHETTA. *Stránka kampaně Likviduj! www.ceskaghetta.cz* www.ceskaghetta.cz.

ČHV [2005] *Zpráva o migraci v rámci EU*. Praha: Český Helsinský výbor, 2005.

HŮLE, D. [2007] Šedá ekonomika. In: M. Brož – P. Kintlová – L. Toušek. *Kdo drží Černého Petra: Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Praha: Člověk v tísni, 2007.

HIRT, T. – JAKOUBEK, M. [2006] *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.

IOM [2003] *Závěrečná zpráva k projektu Analýza soudobé migrace a usazování příslušníků romských komunit ze Slovenské republiky na území České republiky (č. j. OAMP-948/2003): pro odbor azylové a migrační politiky Ministerstva vnitra České republiky*. Praha: Mezinárodní organizace pro migraci (IOM): 2003.

IOM [2004] *Závěrečná zpráva k projektu č. j. OAM-175–47/2004 „o zajištění monitoringu romských lokalit v České republice vzhledem k probíhajícím nebo potencionálním migračním trendům ze Slovenska“* Praha: Mezinárodní organizace pro migraci (IOM), 2004. Online www.mvcr.cz/dokumenty/migrace/2003/prilohy/cesko.pdf.

LIGA LIDSKÝ PRÁV [2007] *Liga lidských práv – Systémová doporučení č. 2 a č. 4*. Online www.llp.cz/cz/systemova-doporuceni.

MIKLUŠÁKOVÁ, M. [1999] Stručný nástin důsledků zákona č. 40/1993 Sb., o nabývání a pozbývání státního občanství ČR. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999.

PRŮCHA J. [2006] *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006.

RONA, S. – LEE, Linda L. [2001] *Školní úspěšnost romských dětí*. Projekt Step by Step Romská iniciativa: 2001. Pracovní verze online www.sbscr.cz/edit/images/report-final.rtf.

RVN [1993] *Situační zpráva o stavu romské komunity*. Vládní materiál, předkladatel J. Kabát, předseda RVN. Rada vlády ČR pro národnosti (RVN): 1993. K této zprávě vydáno následně Usnesení vlády ze dne 28. dubna 1993 č. 210 k situační zprávě o problematice romské komunity, online www.vlada.cz/dokument6632.html.

ŠIMÍKOVÁ, I. [2005] Evaluation Report on Field Social Work Programmes. Comment paper in: *Field Social Work Programmes in Neighbourhoods Threatened by Social Exclusion*. Peer review Meeting, Prague 19–20 May, 2005. European Commission. Online www.peer-review-social-inclusion.net/peer-reviews/2005/.

VÍŠEK, P. [1999] Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999.

VÍŠEK, P. [2002] Sídelní etnická segregace, její rizika a důsledky pro obce. In: M. Veselý (ed.) *Úvod do terénní sociální práce*. Brno: Drom, 2002.

VÍŠEK, P. – KEPKOVÁ, M. [1999] Romové v systémech sociální ochrany, zdroje sociální distance. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999.

DALŠÍ LITERATURA

BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Ment: Praha, 1995.

BALVÍN, J. a kol. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997.

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004.

BROŽ, M. – Kintlová, P. – Toušek, L. *Kdo drží černého petra: Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Praha: Člověk v tísni, 2007.

BUDILOVÁ, L. – HIRT, T. a kol. *Policista v multikulturním prostředí: Informační manuál pro Policii ČR*. Praha: MVČR a Člověk v tísni, 2005.

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání I*. Varianty, Člověk v tísni, Praha 2002.

BURYÁNEK, J. (ed.) *Interkulturní vzdělávání II*. Varianty, Člověk v tísni, Praha 2005.

COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1997.

CONWAY, L. *Zvláštní náprava: Romové a školy pro mentálně postižené děti v ČR*. Praha: ERRC, 1999.

GOULD, S. J. *Jak neměřit člověka*. Praha: Lidové noviny, 1998.

JÁRA, M. (ed.) *Sociální diskriminace pod lupou*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

KITAYAMA, S. – COHEN, D. *Handbook of Cultural Psychology*. New York: The Guilford Press, 2007

KLÍMA, P. Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte. In: M. Vágnerová. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1988.

KLÍMA, P. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In: J. Balvín a kol. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997.

MAREŠ, P. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 3/2000.

MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon, 1999.

MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. (ed.) *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.

PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998.

SIROVÁTKA, T. (ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*, Brno: FSS MU: nakladatelství Georgetown, 2004.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál 2002.

STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada 2001.

DALŠÍ ZDROJE

AKTUÁLNĚ.CZ. *Odborník: Segregace v Česku je skutečnost*. Praha: 16. 2. 2006. Online aktualne.centrum.cz/clanek.phtml?id=79800.

AKTUÁLNĚ.CZ: E. BÁRTOVÁ – I. HRADÍLEK. *Zvláštní školy v Česku? Segregace trvá*. Ostrava: 16. 2. 2006. Online aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=80189.

ČLOVĚK V TÍSNI. *RAXEN: Zpráva o stavu rasismu, xenofobie a antisemitismu v České republice v roce 2006*. Praha: Člověk v tísni, 2006. Online www.epolis.cz/download/pdf/materials_79_1.pdf

ECONNECT – LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *1. červen je Mezinárodním dnem dětí. „I romských?" ptá se Liga lidských práv*. Ecconect, Praha, 31. 5. 2007. Online zpravodajstvi.ecn.cz/?x=2008890.

ERRC. *The Impact of Legislation and Policies On School Segregattion of Romani Children*. Budapest: European Roma Rights Center (ERRC), 2007.

ERRC – LLP. *Stigmata – segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004–2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství)*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů (ERRC) a Liga lidských práv (LLP), 2007.

GABAL ANALYSIS AND CONSULTING – NOVÁ ŠKOLA, o.p.s. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: MPSV, 2006. Online www.gac.cz/documents/brozura_4.pdf.

LLP – FIDHP. *Výbor OSN proti rasismu o ČR: odstraňte segregaci romských dětí ve školství*. Tisková zpráva Ligy lidských práv (LLP) a Mezinárodní federace lidských práv (FIDH). Ženeva: 14. března 2007.

MŠMT. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. MŠMT: 2005. Online www.msmt.cz/files/pdf/intextkoncepcevcasnepece.pdf.

MŠMT. *Ukončení platnosti základní pedagogické dokumentace Modifikace vzdělávacího programu Základní škola pro specifické potřeby romských dětí (č.j.: 13 365/2001–22)*. MŠMT, Praha, 31.7. 2007. Online na www.msmt.cz

PARTNERS CZECH. *Zápisy z kulatých stolů v Chomutově, Pardubicích, Bruntále a Praze na téma dopadu nového školského zákona na vzdělávání romských dětí*. Partners Czech: 2006/2007.

RVZRK (Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity). *Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004 a Koncepce romské integrace*. Praha: Úřad vlády ČR, 2005.

RVZRK. *Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých souvisejícími usneseními vlády ke dni 31.prosince 2006*. Praha: Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity, 2007.

RVZRK. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice*. Praha: Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity, 2007.

ÚŘAD VLÁDY. *Zpráva o situaci romské komunity v České republice 1997*. Příloha usnesení vlády č. 606/1997. Praha: Úřad vlády ČR, 1997.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice www.esfcr.cz/mapa/

Rada vlády pro záležitosti romské komunity www.vlada.cz/cs/rvk/rzrk/rzrk.html

Terénní sociální práce www.tspweb.cz

Diskriminace www.diskriminace.cz

Varianty www.varianty.cz

Člověk v tísni www.clovekvtisni.cz

2. Informace pro učitele/učitelky

2. 1. METODICKÁ POZNÁMKA

Vážené pedagožky a vážení pedagogové.
V následující části naleznete dvanáct příběhů ze sociálně vyloučených lokalit. Tyto příběhy jsme pro vás didakticky upravili. Pro větší přehlednost všichni autoři/autorky dodržovali shodný vzor zpracování. Nejprve je zařazen samotný **příběh**. Některé příběhy jsou úmyslně nedokončené a jejich závěr najdete v pracovních listech. Po příběhu následují aktivity. V úvodu aktivity najdete shrnutí příběhu ve formě stručné **anotace**. Dále je zařazena **cílová skupina** a **náročnost** aktivity. Při náročnosti rozeznáváme tři stupně, začátečníci, pokročilí a experti. Jedná se o charakteristiky cílové skupiny a míry její obeznámenosti s tematikou sociálního vyloučení a multikulturní výchovy obecně. Následují **cíle** aktivity vzhledem ke studentům/studentkám a orientační **čas**, který aktivita pravděpodobně bude trvat. Dalšími informacemi jsou minimální a maximální **velikost skupiny**, potřebné **pomůcky** a samotný **postup** aktivity. V některých aktivitách najdete po postupu doporučení pro jejich různé **modifikace**. Za popisem samotné aktivity jsou zařazeny případné **pracovní listy** nezbytné k realizaci.

PŘÍBĚH
AKTIVITA
ANOTACE
CÍLOVÁ SKUPINA
NÁROČNOST
CÍLE
ČAS
VELIKOST SKUPINY
POMŮCKY
POSTUP
MODIFIKACE
PRACOVNÍ LISTY

Práce s příběhy je poměrně náročná na přípravu i vedení aktivit, na druhé straně vypovídající síla lidského osudu může v některých případech posloužit stejně jako samotná aktivita. Proto doporučujeme všem pedagogům/pedagožkám, aby s předkládanými aktivitami nakládali tvořivě a přizpůsobili si je vlastním konkrétním situacím.

Při výuce sociálního vyloučení je prospěšné doplnit text této knihy dalšími doporučenými publikacemi, které najdete v informacích pro učitele/učitelky. Pro orientaci v základních pojmech přikládáme jejich stručný slovníček.

2. 2. SLOVNÍČEK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

ALTERNATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY

Alternativní výukové metody jsou takové metody, při kterých neprobíhá klasická frontální výuka nebo výklad jednoho pedagoga před třídou žáků nebo studentů.

Mezi alternativní metody výuky patří například interaktivní metody. Ty vyžadují aktivní spoluúčast studentů při plnění vzdělávacích a výchovných cílů. z učitele a studentů se stávají partneři, které spojuje úsilí o dosažení společného cíle. Učitelova úloha je facilitovat – usnadňovat, umožňovat, napomáhat či podporovat. učitel usměrňuje diskuse, zdůvodňuje vhodná řešení (nevnucuje!), provází studenty při skupinové i individuální práci.

Student je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a komunikovatelných návrhů a výrazně spoluutváří, modifikuje a v pokročilejších stádiích i sám vede výukový proces. např. diskuzi, brainstorming, rolové hry, skupinovou práci, projektové dny ve třídách či na školách.

Interaktivními metodami rozumíme například brainstorming, diskuze, skupinová práce, individuální práce, rolové a simulační hry, projekty zaměřené na určité téma či přímo projektové dny na školách nebo napříkad práce s případovými studiemi (příběhy) jako je tato. Waldorfské školy například propagují pohybové hry a hry zaměřené na smyslové vnímání celkově. Alternativní metodou však může být frontální výuka, která je např. vedena dvěma učiteli současně atd.

DISKRIMINACE

Diskriminací se rozumí skutečnost, kdy je s člověkem či se skupinou osob zacházeno nerovně a nespravedlivě na základě jeho sociokulturní (etnicita, kultura, náboženství apod.) či fyzické, resp. biologické (barva pleti, pohlaví, věk apod.) odlišnosti.

ENKLÁVA

V sociálních vědách se etnickou či chudinskou enklávou rozumí část urbárního celku, jehož většinu obyvatel tvoří určitá etnická či sociální skupina. Na rozdíl od forem nedobrovolné segregace (např. ghetto) se jedná o dobrovolnou separaci (např. tzv. čínské čtvrti).

ETNICITA

Etnicitou se rozumí příslušnost k určité sociální skupině na základě společné kultury. Na rozdíl od národnosti není zpravidla etnikum chápáno jako politický projekt, ačkoliv se jím může stát a nabýt tak podoby národa. Antropologové upozorňují na fakt, že etnicita je často jedinci nebo skupině osob připsána, bez ohledu na jejich skutečnou identitu.

GHETTO

Zpravidla označení prostoru, kam jsou záměrně soustředěni jedinci, kteří jsou označeni jako příslušníci určité sociální, etnické, národností či náboženské skupiny.

Poznámka: V publikaci někdy uvádíme slovo „ghetto“ v uvozovkách. V takovém případě se jedná o synonymum k pojmu sociálně vyloučená lokalita. Jsme si vědomi odlišného

významu původního pojmu ghetto, nicméně z nedostatku vhodnějšího a kratšího názvu jsme jej na několika místech použili. Aby byl zdůrazněn odlišný význam, uvádíme tento termín v uvozovkách.

CHUDOBA

Obvykle se rozlišuje mezi chudobou absolutní a relativní. Absolutní chudobou se rozumí stav, kdy u člověka nedochází k uspokojování potřeb, které jsou nutné k zabezpečení jeho sociálního či fyzického přežití.

Oproti tomu relativní chudoba je vymezena ve vztahu k obecně platným životním standardům ve společnosti (např. Evropská unie vymezuje hranici chudoby jako 50% průměrného příjmu). Ve vztahu ke konceptu sociálního vyloučení bývá uváděno, že chudoba není nutnou podmínkou sociálního vyloučení, ačkoli tomu tak často je.

Jinak řečeno, chudý člověk nemusí být sociálně vyloučený a sociálně vyloučený nemusí být nutně chudý.

KOMUNITA

Komunita je v širším významu společenství lidí, které je charakteristické silnou soudržností, vnitřními pouty, vědomím jednoty a společným cílem. Vůči svému okolí vystupuje komunita jako jednotný celek s vlastní identitou.

KULTURA

Tento termín bývá označován jako jeden s nejsložitějších pojmů v sociálních vědách vůbec. Z antropologického hlediska se zjednodušeně jedná komplex idejí, vzorů, hodnot a norem, které jsou historicky podmíněné a osvojené učením.

KULTURA CHUDOBY

Kultura chudoby je koncept amerického antropologa Oscara Lewise, přičemž základem tohoto konceptu je tvrzení, že lidé žijící v prostředí chudoby na okraji tržní společnosti mohou za určitých podmínek vytvářet vlastní subkulturu, která se předává z generace na generaci. Tato subkultura se bez ohledu na to, kde se vyskytne, vyznačuje mj. těmito znaky:

- nezaměstnanost a nízké příjmy,
- absence formálních organizací za hranicí rodiny,
- nedůvěra v organizace majoritní společnosti,
- vysoký výskyt neúplných rodin a neoficiálních partnerských svazků,
- pocity deprivace a rezignace,
- tolerance sociálně patologického chování,
- orientace na krátkodobý prožitek apod.

NÁRODNOST

Obecně se tímto pojmem rozumí příslušnost k určité široké sociální skupině (národu), u níž se předpokládá sdílená identita odvozená od domnělého společného původu, a to na základě jazyka, historie, společného území apod. V současné době převažuje mezi vědci názor, že národ (národnost) je nutné chápat jako politický projekt, který je intelektuálně vykonstruován.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny:

Provádějí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na šetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopnosti a nadání dětí a mládeže a komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků.

Provádějí psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání, a rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže, na nápravu poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a na vyjasňování osobních perspektiv dětí a mládeže.

Zpracovávají posudky aj. odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech, stanovených školskými předpisy.

Poskytují konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jejichž psychickým vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání a profesní orientace vyžadují zvláštní pozornost. může dále uskutečňovat vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky v otázkách pedagogiky, psychologie a poradenství.

Spolupracují s resortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí.

Zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby zajištěny jinak.

Odborné týmy pracovníků PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, činnost PPP se uskutečňuje zejména ambulantně, návštěvami pracovníků ve školách, školských a jiných zařízeních.

RASA

Jinak též plemeno. V současnosti odborníky zpravidla již zavržený termín, který je založen na představě, že lidstvo lze na základě určitých fyziologických (např. barva pokožky) a morfologických (např. tvar lebky) znaků rozlišit do kategorií. Většina vědců se shoduje, že se jedná o představu, který je z hlediska variability lidského druhu neodpovídající – laicky řečeno, že rasy neexistují.

SEGREGACE

V širším smyslu oddělování, odlučování, vylučování, v sociální psychologii oddělování (vylučování) zejména na základě sociokulturních charakteristik a ekonomického statusu.

SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA

Dům, ulice, část města, osada apod., která nese známky sociálního vyloučení, kterými mohou být např. nízký sociální status obyvatel, špatná kvalita bydlení, nedostupnost standardních služeb, nedobrovolné prostorové oddělení od ostatních obyvatel apod.

SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

Sociálním vyloučením (exkluzí) rozumíme proces, kdy jsou jednotlivci či celé skupiny vytěsňovány na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou dostupné ostatním členům společnosti. Mezi tyto zdroje řadíme především zaměstnání, bydlení, sociální ochrana, zdravotní péče a vzdělání.

SPECIÁLNÍ TŘÍDA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění, je možné zřizovat pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy.

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme žáky s:

- zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),
- sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území české republiky).

STIGMATIZACE

Stigmatizace je stav, kdy je nějaké osobě připsána negativní společenská či skupinová charakteristika. Předmětem stigmatizace, resp. stigmatu mohou být velmi různorodé charakteristiky – od dlouhodobé nezaměstnanosti po vadu řeči. Stigmatizace může mít ve svých důsledcích podobu diskriminace.

SUBKULTURA

Jednotné pojetí významu tohoto pojmu neexistuje. Zpravidla se pojem subkultura vztahuje k určité sociální skupině, jež se vyznačuje specifickými hodnotami, normami a vzorci chování. Ty se liší od hodnot, norem a vzorců širší společnosti, jejíž součástí daná subkultura je. Viz též pojem kultura.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

V základní škole speciální se vzdělávají žáci s těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. tyto školy podle dřívějších předpisů byly nazývány pomocnými školami. Diagnózu těchto žáků stanoví poradenské zařízení, tj. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum (zřizované při speciálních školách i některých dnešních základních školách, které byly dříve označovány jako školy zvláštní).

ZANEDBÁNÍ VÝCHOVY DÍTĚTE PODLE § 217 O OHROŽOVÁNÍ VÝCHOVY MLÁDEŽE

(1) Kdo vydá, byť i z nedbalosti, osobu mladší než osmnáct let nebezpečí zpustnutí tím, že

a) svádí ji k zahálčivému nebo nemravnému životu,
b) umožní ji vést zahálčivý nebo nemravný život, nebo
c) závažným způsobem poruší svou povinnost pečovat o osobu mladší než osmnáct let,

bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.

(2) Kdo umožní, byť i z nedbalosti, osobě mladší než osmnáct let hru na hracím přístroji, který je vybaven technickým zařízením, které ovlivňuje výsledek hry a které poskytuje možnost peněžité výhry, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo peněžitým trestem nebo zákazem činnosti.

(3) Odnětím svobody na šest měsíců až pět let bude pachatel potrestán,

a) spáchal-li čin uvedený v odstavci 1 nebo 2 ze zavrženíhodné pohnutky,
b) pokračuje-li v páchání takového činu po delší dobu
c) spáchal-li takový čin opětovně, nebo
d) získal-li takovým činem značný prospěch.

ŽÁCI SE „SPECIÁLNÍMI“ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

1. Žáci se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování).

2. Žáci se zdravotním znevýhodněním – většinou se jedná o žáky se specifickými poruchami učení a chování (dyslektici, LMD...) nebo o žáky s lehčím postižením.

3. Žáci se sociálním znevýhodněním – jde o žáky s nízkým sociálně kulturním postavením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou nebo o azylanty. U všech těchto skupin musí rozhodnout školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum) o jaké postižení se jedná. V praxi to znamená, že vydá po vyšetření žáka (se souhlasem rodičů) odborný posudek s podrobným popisem jak s ním má škola pracovat. Na základě těchto závěrů přijímá škola příslušná opatření.

Zdroj: Kdo drží Černého Petra 2007 © Člověk v tísni – společnost při České televizi, o. p. s., doplněno

3. Příběhy a aktivity

3. 1. KDE SE STALA CHYBA?

Katka bydlí společně s rodiči, dědečkem, mladší sestrou a bratrem v sociálně vyloučené lokalitě Jatka. Její rodina se asi před dvěma lety vrátila z dlouhodobého pobytu v Anglii. Katčin otec tam pracoval a děti chodily do školy. Škola je bavila a líbilo se jim v ní. Po šesti letech se jim zastesklo po domově, nastaly komplikace v otcově práci, a tak se rodina rozhodla pro návrat do Čech. O byt, který zde měli, dávno přišli, takže jeden pokoj ve zmíněné sociálně vyloučené lokalitě byl jediným východiskem, jak vyřešit vzniklou situaci. Katčin rodný jazyk je romština, mluví také plynně anglicky, v současnosti již dobře zvládá i češtinu, se kterou měla po návratu z Anglie problémy. Nejsou na ní patrné žádné známky tělesného ani mentálního postižení. Je komunikativní, působí sympaticky a bystře.

Po návratu z Anglie Katka mluvila velmi špatně česky (doma mluvila romsky a v tamní škole anglicky) a to patrně způsobilo celou komplikovanou situaci. Těžko zpětně říct, jak se to přesně seběhlo, ale na základě diagnostiky SPC byla zařazena do základní školy speciální (dříve pomocná škola). Tato škola je určená pro děti se středním a těžkým mentálním postižením. Katka do ní podle všeho nepatřila. Nebyla v ní spokojená. Po nějakém čase se „rozmluvila“ v češtině a moc dobře si uvědomovala svoji odlišnost od spolužáků. Časem začala školu nenávidět, ale zůstalo jen u slovních výlevů. *„Já jsem tam s debilama, oni neumí mluvit, někteří z nich ani chodit, jsou jiný než já, jako postižený, já tam s nima nebudu.“* Ve třídě se neměla s kým bavit, neměla žádnou kamarádku. Nudila se. Neměla také nikde zastání. Ředitelka školy celou situaci vyřešila proslovem o tom, že Romové nejsou příliš tolerantní k postiženým lidem, ačkoliv vyžadují toleranci k vlastní skupině. Měli by také tolerovat děti s handicapem, ne? A nakonec lepší nějaká škola než vůbec žádná.

Katka začala navštěvovat vzdělávací a zaměstnaností aktivity pořádané neziskovou organizací přímo v sociálně vyloučené lokalitě Jatka. Na nich se jednak ukázaly její přednosti – bystrost, postřeh, schopnost plynně překládat z angličtiny do češtiny a jednak se začala v rámci přípravy na povolání zaobírat svojí budoucností. Účelem těchto aktivit je motivovat děti ze sociálně vyloučených lokalit k dalšímu vzdělávání, snažit se je podpořit v další vzdělávací dráze. Katka sama přišla s tím, že chce pomoci s přihláškou na učiliště. Škola jí však silně směřovala k nástupu do tzv. praktické školy (je to následující stupeň po ukončení základní školy speciální). Ona to zpočátku odmítala, chtěla se vyučit kuchařkou. Ve škole jí však řekli, že nikam než do praktické školy nemůže a že se tam bude mít dobře. Vyjádření SPC bylo obdobné – jako absolventka základní školy speciální by rozhodně běžné učiliště nezvládla.

A tak Katka nastoupila do praktické školy. Cílem této jednoleté školy je upevnit samoobslužné a hygienické návyky či žáky naučit jednoduché domácí práce. Třeba jak si uvařit čaj nebo brambory, jak dobře nakoupit, jak umýt nádobí, jak se starat o šatstvo atd. Nic z toho však Katka dávno nepotřebovala, její nenávist ke škole se ještě zvyšovala, ale nezbývalo nic jiného než si i tento rok „odchodit“.

V příštím roce se podařilo přihlásit Katku na učiliště na obor kuchařka. Katka naprosto zbytečně ztratila rok svého „školního“ života na pro ni úplně nevhodné škole. Jak je možné, že rok předtím nebylo možné se na učiliště přihlásit, těžko soudit. Katka byla zapsána do dvouletého učebního oboru „kuchařské práce“ s tím, že pokud bude chtít a zvládat učivo, mohou ji po ukončení prvního ročníku zapsat na tříletý učební obor ukončený klasickým výučním listem. Katka byla nadšená. Měla tam kamarády z programu vzdělávací a zaměstnanostní aktivity a jiné starší kamarády z lokality. Ve studiu se nijak nevymykala z obecného průměru. Byla hodně aktivní zejména při praktických cvičeních. Pouze její psaní bylo pomalejší, než je běžné, a tak měla potíže se zaznamenáváním poznámek. Těžko zpětně soudit, zdali se jednalo o výsledek dlouhodobého zanedbání, či nějakou poruchu kognitivních funkcí. Katka do školy začala chodit ráda, cítila se mezi tamními žáky dobře, dospěleji. Všechno vypadalo jako na dobré cestě k výučnímu listu.

Asi po roce si Katka našla známost – kluka z lokality. Škola ji přestala zajímat, začala mít častější absence. Kruh se začal uzavírat. Možná se zanedlouho ve vyhlášeném „ghettu“ narodí další „dítě dětem“. Možná ale Katka přece jen ještě školu dokončí.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Promarnění šance na smysluplné a účelné vzdělávání u mladé dívky. Na základě neznalosti jazyka byla umístěna do základní školy speciální (dříve pomocná škola) a následně do školy praktické.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Student/Studentka

— vyjmenuje důvody, které mohou vést k neodůvodnitelnému přesazení nadaného žáka do speciální školy,
— na příkladu textu vysvětlí, kdy může dojít v životě romského dítěte k diskriminaci,
— navrhne řešení, která by vyloučila opakování podobné situace do budoucna,
— uvědomuje si, že ne vždy rozhodujeme sami o svém životě,
— přebírá roli, v které hraje, vybírá z textu důležité informace, dává doporučení, argumentuje.

METODY: Uvedení do tématu skrze vlastní zkušenost, rolové hry.

ČAS: 45–60 minut.

VELIKOST SKUPINY: 15–30 studentů/studentek.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky, flipchartové papíry a fixy.

POSTUP:

— Předem instruujte jednoho studenta, aby si připravil nesrozumitelný text ca na dvě minuty. (Může to být cizí řeč, kterou ovládá jen daný student, případně úplný nesmysl – „hatmatilka“)
— Zadejte studentům úlohu, kdy si mají poznamenat nejdůležitější body krátkého referátu, který si pro ně spolužák připravil. Zároveň zvolte jiného studenta, který bude po splnění úkolu hodnotit schopnosti svých spolužáků. Na základě toho, jak úkol splnili, podá objektivní posudek o vybraných třech lidech. (Případně to můžete udělat vy z pozice Vaší autority – pro zvýšení efektu je možné užívat hodnocení osobnosti, tedy ne „udělal to špatně“, ale „jsi špatný“ apod.).
— Zeptejte se studentů, jak se cítili. Nezapomeňte vyvrátit, co jste o nich řekli a zdůraznit, že šlo o přípravu na dnešní téma, které ale v tuto chvíli neprozrazujte.
— Rozdejte studentům text a nechte je si jej potichu přečíst.
— Rozdělte studenty na 2 skupinky (pokud je velká třída, tak na 4). Každé skupince zadejte, aby si připravila jednu z těchto situací (Je možné, že se nedostane na všechny. Role si můžou studenti domyslet nebo jsou poradci dvou hlavních protagonistů):
— Katka přichází do diagnostické ordinace a mluví s diagnostikem.
— Katka z donucení v praktické škole a vede rozhovor s paní učitelkou, která jí kárá, protože je Katka nepozorná a ruší.
— Vraťte se se studenty společně k textu. Nechte studenty ve stejných skupinkách, ve kterých sehráli scénku, vypsat zlomové okamžiky Katčina dosavadního života a rozdělit je na ty, které mohla sama ovlivnit a na ty, které ne.
— Vyberte ze studentů dobrovolníka, který bude představovat diagnostika a který se vžije do jeho role. Nechte ho, ať si sedne před třídu a studentům řekněte, aby „diagnostikovi“ kladli otázky ohledně Katčina přeřazení do speciální školy, jeho pocitů, oprávněnosti jeho rozhodnutí, jeho práce, plánů do budoucna. Studenti mohou také doporučovat různá řešení, argumentovat apod.

3. 2. KAM PATŘÍ KRISTINKA?

Kristince je šest let, žije v sociálně vyloučené lokalitě Kopretina. Lokalita leží v blízkosti železniční trati a je izolovaná od ostatní zástavby. Žije zde přibližně sto padesát lidí, z nichž většina je bez práce, závislých na sociálních dávkách. Jedná se o tři patrové pavlačové domy, v každém je okolo dvaceti přeplněných bytů, všechny jsou IV. kategorie. Domy mají narušenou statiku, hygienické podmínky jsou velmi špatné.

Kristinka navštěvuje druhým rokem mateřskou školu v místě bydliště. Matka Kristinky je zaměstnána v Tescu, kde se propracovala až na vedoucí úseku, a to i přesto, že má pouze základní vzdělání. Otec rodinu opustil brzy po narození Kristinky, neplatí výživné, což způsobilo vleklé soudní spory.

Kristinka s mámou obývají jeden pokoj z třípokojového bytu, ve druhém bydlí její babička, rázná dominantní žena, která řídí chod celé domácnosti a podílí se velkou měrou na Kristinčině výchově, ve třetím žije teta a duševně nemocný strýc. Babička i matka se Kristince věnují a na místní poměry jsou dobře materiálně zabezpečeny, mají například i funkční koupelnu.

Od raného dětství měla Kristinka zdravotní potíže. Pedagogicko-psychologickou poradnou byly diagnostikovány poruchy řeči, grafomotoriky a nízká pracovní zralost v důsledku mentální retardace. Kristinka má odklad povinné školní docházky a jako jedno z mála dětí z lokality navštěvuje mateřskou školu.

Při prvním pokusu umístit Kristinku ve školce matce doporučili nástup odložit, podruhé se podařilo vyjednat, aby zpočátku chodila s doprovodem a poté třeba jen na dvě hodiny denně. Na konci školního roku matce ředitelka školky sdělila, že bude její dcera muset od září navštěvovat jinou školku, nejlépe speciální MŠ. Do této mateřské školy má prý nastoupit chlapec s neurologickým onemocněním a školka by nezvládla péči o dvě „nemocné“ děti. Nemají pro Kristinku asistenta.

Matka se rozhodla situaci řešit s terénním sociálním pracovníkem a posléze s právníkem. Zjistili, že mateřská škola nemůže z těchto důvodů dítě vyloučit, i když má speciální potřeby. Může být pouze doporučena mateřská škola speciální. Kdyby však na základě informace ředitelky matka Kristinku sama přihlásila jinam, legální cestou by se školka Kristinky „zbavila“. Velkým problémem bylo, že se v okolí místa bydliště Kristinky mateřská škola speciální nenachází, musela by dojíždět do Prahy. To by výrazně zkomplikovalo situaci rodiny – museli by ji do školky doprovázet a také by to bylo finančně náročnější.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Dítě se speciálními potřebami v běžné mateřské škole, doporučeno přeřazení do mateřské školy speciální v Praze.
CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti a studentky středních škol, středních odborných škol a vyšších odborných škol.
NÁROČNOST: Začátečníci.
CÍLE: Student/studentka
— uvědomuje si, že názory na řešení situace školního neúspěchu dítěte do jisté míry závisí na sociální roli člověka, který je zastává a umí říct proč,
— rozumí problematice vzniku segregovaného školství a mechanismům skupinové segregace,
— dokáže navrhnout alespoň jedno alternativní řešení situace, které je přijato všemi zúčastněnými skupinami.
METODY: Práce s procesy argumentace a dosahování kompromisů
— rolové hry, práce ve skupinách,
— pozorování, aktivní naslouchání.
ČAS: 90 minut.
VELIKOST SKUPINY: 15 – 21 studentů/studentek.
POMŮCKY: Text příběhu pro všechny studenty, papír a tužka pro každého studenta.

POSTUP
— Rozdejte celé skupině příběh Kristinky.
— Poskytněte 5–10 minut na přečtení příběhu a pak zadejte studentům úkol, aby si v příběhu barevně odlišili nebo jakkoli označili všechny postavy/ odborné profese, které jsou v textu zmíněny a hrají tam důležitou roli (ředitelka MŠ, pedagogický asistent, terénní sociální pracovník, dobrovolník, pedagogicko-psychologická poradna, právník).
— Zapište jednotlivé postavy nebo profese na tabuli a nechte studenty stručně popsat co si myslí, že dělá terénní sociální pracovník, pedagogický asistent, dobrovolník a jakou funkci plní pedagogicko-psychologická poradna.
— Rozdělte studenty na skupinky po čtyřech (jednoduchou rozřazovací hrou s čísly 1–4) a každé skupince rozdejte pracovní list č.1, který obsahuje stručný popis 4 rolí a cílů, kterého chtějí dané role dosáhnout:
1. role – matka Kristinky
2. role – ředitelka MŠ
3. role – terénní sociální pracovník (TSP)
4. role – pozorovatel
— Poskytněte opět 10–15 minut na přečtení popisu rolí a cílů a na přípravu argumentů a způsobu obhajoby jednotlivých rolí. Každý si postupně vyzkouší všechny role. Každý jeden žák tedy bude vystupovat v roli TSP i v roli ředitelky mateřské školy, v roli matky Kristinky a v neposlední řadě i v roli pozorovatele. Časový limit na každou roli je 5 minut.

Práce ve skupinkách:
— hraní rolí tří postav + zapisování poznámek pozorovatele
— každé jedno kolo trvá pět minut
— každý si vyzkouší všechny role
— následuje krátká reflexe ve skupinkách, při které si studenti zodpoví tyto otázky:
— v jaké roli jste se cítili nejlépe a proč?
— jaká role pro vás byla nejsložitější?
— co vás zaujalo nejvíce jako pozorovatele? (např. : někdo vystupoval hodně arogantně, někdo byl naopak hodně submisivní, chyběly argumenty,...)
— jak ve vašem podání příběh skončil a proč?

— Následuje společná reflexe, při které na konec podtrhněte ty způsoby řešení, které jsou přijatelné pro všechny zúčastněné skupiny a napište je na tabuli. Pokud se během aktivity objeví pojmy, které jsou pro studenty nové nebo nejsou ještě úplně vysvětleny, je třeba s nimi nadále pracovat (např. co přesně dělá pedagogický asistent, jaké jsou pravomoci terénního sociálního pracovníka nebo ředitelky MŠ).
— Na závěr přečtěte skutečný konec příběhu.

MODIFIKACE AKTIVITY: Pokud je tento postup pro vás příliš časově náročný, můžete rozdělit všechny studenty na polovinu (skupina A a skupina B) a následně skupiny na dvojice. Dvojice ve skupině A budou hrát pouze matku x TSP a skupina B pouze ředitelku MŠ x TSP. V tom případě můžete nechat studentům na hraní rolí více času (10 min.). Vždy musí následovat reflexe.
V tomto případě může být : ve dvojicích, ve skupinách, v rámci celé třídy (vede učitel). Druhou možností je zrušit úlohu pozorovatele, ve skupinkách tak zůstanou pouze hrané role. Výhodou pozorovatele je možnost nahlédnout na celou situaci zvenčí a nezávisle a přitom si například uvědomit, co by případně on v dané roli mohl udělat jinak, s čím souhlasí, nesouhlasí a atd.

POPIS ROLÍ A CÍLŮ

ÚVOD

Kristinka je šestiletá holčička, která chodí do mateřské školy v místě bydliště. Má ovšem zdravotní problémy a několikrát v průběhu dne potřebuje pomoc dospělé osoby. Paní ředitelka by ráda „problémovou“ holčičku poslala do jiné školky, maminka z různých důvodů usiluje o to, aby Kristinka zůstala právě v této mateřské škole.

1. MATKA KRISTINKY

Maminka se o Kristinku stará společně se svojí matkou, Kristinčinou babičkou. Přestože společně bydlí v domě, který je ve velmi špatném technickém stavu a nachází se v takzvané sociálně vyloučené lokalitě, daří se jim na místní poměry poměrně dobře.

Maminka Kristinky pracuje v Tescu jako vedoucí úseku, díky tomu má její rodina stálý finanční příjem a není tak závislá na sociálních dávkách. Přeřazení Kristinky do speciální mateřské školy by ovšem znamenalo, že by maminka musela Kristinku vozit každý den do 21 km vzdáleného města, což by pro ni bylo náročné jak časově (dvakrát denně absolvovat cestu tam a zpět) a samozřejmě i finančně (24Kč jedna cesta na zákaznické jízdné).

Maminčinou snahou je udržet Kristinku ve stávající mateřské škole a společně s terénním sociálním pracovníkem i s paní ředitelkou MŠ hledat řešení udržitelného stavu.

2. ŘEDITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Před rokem se paní ředitelka snažila rodině Kristinky vyjít vstříc a do školky ji přijala, přestože ji byl doporučen odklad nástupu do MŠ. Pedagogicko-psychologickou poradnou byly diagnostikovány poruchy řeči, grafomotoriky a nízká pracovní zralost v důsledku mentální retardace, to znamená že péče o ni při běžné výuce vyžadovala zvýšené nároky. Teď by měl ovšem do školky nastoupit ještě jeden chlapec vyžadující zvýšenou péči a paní ředitelka se obává, že dvě děti se speciálními potřebami na jedno zařízení bez pedagogického asistenta je příliš mnoho. Doporučí tedy mamince přeřazení Kristinky do speciální mateřské školy, která se nachází ve městě 21 km vzdáleném od místa bydliště.

3. TERÉNNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK (TSP)

Terénní sociální pracovník by měl vystupovat nestranně. TSP se snaží přinášet konstruktivní řešení situace přijatelné pro obě strany. Nejprve vyposlechne názory obou stran, následně se snaží zjistit, co by navrhovala za řešení maminka Kristinky a proč a co paní ředitelka mateřské školy a proč. Terénní sociální pracovník ví, že každá MŠ má právo zažádat o pedagogického asistenta pro děti se speciálními potřebami a proto chce v závěru oběma stranám doporučit právě toto řešení.

O pedagogického asistenta může požádat ředitelka mateřské školy, k žádosti musí být přiloženy posudky z pedagogicko-psychologické poradny a žádost musí být podána na příslušný Krajský úřad.

4. POZOROVATEL

Pozorovatel je nestranný, pouze přihlíží dané situaci (hraní rolí) a píše si poznámky. Snaží se zachytit nejčastější argumenty jednotlivých stran a stejně tak posléze označí ty argumenty, které se mu zdály nejúčinnější a vysvětlí proč.

ZÁVĚR

Když matka zjistila všechny potřebné informace, rozhodla se bojovat o udržení dcerky v mateřské škole. Začala vleklá jednání a dohadování. Ředitelka změnila stanovisko – Kristinka může zůstat, ale potřebuje pedagogického asistenta, o kterého zažádali, ale Krajský úřad ho nejprve neschválil. Po odvolání, opakovaných urgencích žádosti a dodání nových posudků z Pedagogicko-psychologické poradny nakonec asistent schválen byl. Nakonec se našlo i elegantní a praktické řešení – asistent bude pro obě děti společný – podle posudku Pedagogicko-psychologické poradny nepotřebují individuální vedení nepřetržitě, ale jen několik hodin denně. Kristince bude navíc zajištěn neziskovou organizací působící přímo v Kopretině dobrovolník, který jí bude pomáhat s předškolní přípravou. Vytrvalost se vyplácí!

3. 3. ŠKOLA NEBO HYGIENICKÁ STANICE?

Pavlínka se narodila jako čtvrté dítě rodičům, kteří dlouhá léta bydleli ve starším domku v původní městské zástavbě, která kdysi tvořila okraje centra jednoho většího města. Dům tehdy obývaly asi čtyři rodiny, každá měla vlastní byt. Pak došlo k události, která se ukázala pro rodinu jako klíčová. Dům byl statiky označen za havarijní a měla v něm proběhnout rekonstrukce. Rodinám byl poskytnut na dobu rekonstrukce náhradní byt. Naše rodina dostala náhradou byt v sociálně vyloučené lokalitě. Vlastně byt to nebyl – jednalo se o jednu místnost bez kuchyně a sociálního zařízení. Věděli, že je to jen na dobu rekonstrukce, takže si řekli, že to nějak přežijí. Jaké bylo ale jejich rozčarování, když se od úředníků dozvěděli, že zpět už nepůjdou...

Postupně se situace vyhrotila natolik, že jim byly z důvodu špatných bytových podmínek odebrány děti do ústavní výchovy. V dětském domově děti strávily čtyři roky. Otec s matkou je pravidelně navštěvovali a po celou dobu jejich pobytu v dětském domově se snažili udržovat s nimi kontakt a zajistit vše tak, aby si děti mohli vzít zpět do péče. V roce 2004 byly děti po dlouhých soudních jednáních vráceny do péče rodičům, kteří dokázali, že se o děti mohou v rámci svých možností dobře postarat.

Sociálně vyloučená lokalita, která se stala domovem této rodiny, je vlastně jeden panelák v lese. Dům je neudržovaný, ve velmi špatném stavu, plný plísní, krys a odpadků. Žije v něm okolo dvoustovky lidí, dostupnost kamkoliv je špatná, všechno je daleko. Platí tu vlastní zákony. Kdo chce přežít, musí se přizpůsobit, úspěch tady znamená něco jiného něž dobré známky ve škole a stabilní zaměstnání. Pro většinu obyvatel je to konečná, jediná cesta ven vede na ulici. Dospělí jsou považováni okolím za ztracené případy, děti většinou navštěvují základní školu praktickou.

Pavlínka je ve všech směrech běžné dítě. V dětském domově nastoupila do běžné základní školy, kterou bez problémů zvládala. Po té, co se vrátila zpátky k rodičům, pokračovala ve školní docházce v jiné základní škole, kam po návratu přestoupila. Druhý, třetí ročník zvládala bez větších potíží či výkyvů. Skutečnost, že dívenka navštěvuje běžnou základní školu je v těchto podmínkách hodně nezvyklé a velký úspěch.

Problémy začaly plíživě. Pavlínce se horšil prospěch ve vícero předmětech. Ve třídě se s ní bavilo jen jedno děvče. Seděla většinou sama, děti se jí začínaly posmívat. Dívka si často stěžovala mamince, že jí ošklivě nadávají. Třídní učitelka se snažila, aby ji děti o něco více braly mezi sebe, snažila se, aby neseděla sama, vysvětlovala dětem, proč se některé věci neříkají apod. Snažila se motivovat dívku k běžným výkonům. Dívenka časem začala mluvit o tom, že od nového školního roku půjde na „zvláštní“ školu. *„Pani učitelka mi to říkala. Že když se nezlepším, tak budu muset tam. Já tam pujdu ráda, mě to nevadí, protože tam chodí děti odsaď. A ty říkaly, že tam budu mít i dobrý známky, ne čtyrky, prý dvojky i jedničky.“*

Matka byla jediná, kdo se razantně postavil proti těmto dívčiným úvahám. *„Ona přeci není hloupá, to vidím, jak čte a píše. Přeci nepujde na tu zvláštní..Ale, když já už ji taky pomoct nemůžu, já to neznám, co by potřebovala. Někdy se zeptáme tady kluka od vedle, ten je na učňáku, jinak nevim.“* V místnosti nemá Pavlínka svůj koutek, ani vlastní židli či stoleček, věci do školy má ve větší krabici. Není na to místo, hlavní je, aby se měl každý kde vyspat. Otec často sleduje televizi, odrostlý bratr vedle něho přehrává nové hudební kazety. Když do toho přijde návštěva (což se děje v domě často a pozvání také není třeba) nemá Pavlínka absolutně šanci se do školy jakkoli připravit. Matka se snaží mít nějakou kontrolu nad školní přípravou, ale když Pavlínku nutí číst učebnici vedle televize alespoň potichu, sama dívka jí odvětí, že takhle se stejně nic nenaučí. Za pár měsíců je situace ve škole už velmi špatná. Pavlínka je označena vždy za původce vší, ať je sama má či nemá. *„Učitelka, když jde kolem mě, tak se mě vždycky dívá na vlasy, já to vim. Mám strašný strach, že bych tam mohla najednou něco mít, i když vím, že je nemám. Zase by křičela.“* Matka na to dbá, dívku ostříhala, kupuje již drahé přípravky. *„Ale je to strašně těžký, víte, když je mají vedle v bytě, tak co naděláte, je to furt dokola, myjete, češete, stříháte...“* Situace se vyhrotila, když Pavlínce z tašky vylezl šváb. V této době již učitelka otevřeně říká, že se jí celá třída štítí, začíná používat i termíny, které se v dnešní době nepoužívají ani v souvislosti s mentálně postiženými dětmi – např. že je „nevzdělavatelná“. Údajně by dívce bylo lépe na jiném typu školy. *„Na zvláštní škole jich mají hodně, jsou tam na to (míněno vši a šváby) zvyklí, umí si s tím poradit.“* apod. Na druhé straně učitelka nechce ani za této situace dívce ublížit. *„Já se bojím, aby se tam nechytla party, ona není hloupá, ale teď je jí to jedno, chybí ji vedení.“* Pavlínka v poslední době na školní přípravu rezignovala.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Příběh romského děvčete ze sociálně vyloučené lokality. Dívka má problémy s třídním kolektivem a její rodina i škola řeší možnost přeřazení děvčete na základní školu praktickou.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky středních škol, gymnázií, vyšších odborných škol.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Student/studentka

- vyjmenuje problémy, které se vyskytují při přeřazování romských dětí na základní školy speciální a praktické,
- popíše vznik segregovaného školství a mechanismy skupinové segregace,
- navrhuje alternativní řešení situace dítěte, kterému je navrženo přeřazení do základní školy speciální,
- uvědomuje si, že názory na řešení situace školního neúspěchu dítěte závisí na sociální roli člověka, který je zastává,
- argumentuje, vyjednává, přijímá kompromisy.

ČAS: 60–90 minut-

VELIKOST SKUPINY: 15–21 studentů/studentek.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky, kopie dodatečných textů pro všechny účastníky skupin, 3 flipchartové papíry a fixy.

POSTUP

- Rozdejte celé skupině příběh Pavlínky.
- Poskytněte 5 – 10 minut na přečtení příběhu.
- Rozdělte účastníky do 3 skupin po 5 – 7 studentech.
- Jednotlivým skupinám zadejte role, které budou obhajovat a rozdejte jim dodatek k textu.
- Rozdejte každé skupině flipchartový papír.
- Každá skupina má za úkol napsat způsoby řešení vzniklé situace, vychází z role, která jí byla zadána. Každý člen skupiny přijde alespoň s jedním návrhem. Nechte skupinám na práci cca 15. minut
- Každá skupina si zvolí mluvčího.
- Mluvčí prezentuje výstupy skupiny před ostatními.
- Ostatní skupiny diskutují nad možnými způsoby řešení situace. Učitel na konec podtrhne ty způsoby řešení, které jsou přijatelné pro všechny zúčastněné skupiny a napíše je na tabuli.
- Na závěr učitel přečte skutečný konec příběhu.
- Následuje Reflexe: Ptejte se studentů/studentek:
  - Jak se vám líbilo v roli rodičů/učitelů/sociálních pracovníků? Jaké pocity jste v diskusi zažívali? Co pro vás bylo nejobtížnější, když jste se do uvedených rolí pokoušeli vcítit? Jak byste se chovali vy v podobné situaci?
  - Můžete uvést momenty, které pro vás byly při diskusi nejnáročnější? Proč? Jaký způsob argumentace vedl k přijetí kompromisu? Co si myslíte o skutečném konci příběhu? Shodoval se s vaším doporučením? Pokuste se zamyslet nad tím, co by na vaše doporučení řekla samotná Pavlínka?
  - Změnil se nějak váš názor na přeřazování romských dětí na základní školy speciální? Jak a co vás k tomu vedlo?

MODIFIKACE: Příběh se dá upravit i na jiné formy skupin, například psychologové, děti apod.

Úvod k rodičům

Vaše dítě se právě vrátilo ze školy s poznámkou, že opět nemělo připravené domácí úkoly. V poznámce pod čarou Vás učitelka žádá o „zvýšenou kontrolu vší ve vlasech, aby je dcera nezavlekla do třídy".

Víte, že se dítě delší dobu trápí. Někdy hodně zlobí s ostatními dětmi. Jindy, hlavně po ránu, bývá apatické, nechce s nikým mluvit. Někdy usilovně prosí, jestli může zůstat doma, jindy říká, že ji bolí břicho. Jako rodič chcete něco udělat. Ale co ? Jaké máte možnosti s ohledem k podmínkám, které máte ? Bydlíte v jedné místnosti za městem, žijete z dávek, které pokryjí jen to nejnutnější. Ačkoli jste se již několikrát snažili získat práci, vždy vás odmítli, nemáte šanci na lepší zdroj příjmů.

Snažíte se tedy alespoň vyhovět učitelce v tom, oč vás žádá. Aby se dcerka více učila a dělala domácí úkoly, držíte jí hodně doma(i když tam není k hnutí) a zakazujete jí hrát si s kamarády z ghetta. Bojíte se také, že by od nich mohla opět chytit vši. Sama ale nevíte, co a hlavně jak se dcerka má učit a jak zvládnout domácí úkoly... Domlouváte jí, vyhrožujete i prosíte...ale nestačí to. Můžete vůbec ještě něco změnit ? Jak?

Úvod k učitelům

Máte 26 dětí ve třídě. Kolektiv dětí si vcelku chválíte. Jen řešíte neustále větší či menší potíže s romskou dívkou. Snažíte se vysvětlovat dětem, že jsou lidé s různou barvou kůže. Ve svých hodinách, pokud to trochu jde, zařazujete prvky multikulturní výchovy. Dívku ochraňujete, přísně trestáte nadávky a posměch. Máte s ní soucit, proto přimhouříte oko u některé známky. Situace se ale přes veškeré snahy nelepší, naopak. Kolektiv dívku již vědomě ostrakizuje. Sedí sama. Pokud určíte někoho, kdo s ní bude sedět, sedá si s odporem, třída se posmívá i jemu. Nemá to cenu.

Pokud srovnáte s průměrem- dívka má opravdu chabou přípravu, nezná učivo již dříve probírané látky, její výkon je teď slabý. Jak bude vypadat, pokud ji pošlete do 5. třídy, kdy se mění s předměty i učitelé? Je to tam náročnější, může vůbec obstát ? Dítě je na hranici propadnutí, ale na mentální postižení to asi nevypadá, ale přesně nevíte. Výchovné zanedbání? Málo podnětné prostředí, nebo jak to nazvat? Ale hlavně co s tím máte dělat? Nejhorší je, že dvakrát přišla zavšivená, a po několika týdnech přinesla z domova švába. Děti se jí štítí, vy také. Zlá ani hloupá sice není, ale do jaké školy nebo třídy patří? Co s ní ? Co může učitel udělat?

Úvod k terénním sociálním pracovníkům

Spolupracujete s dítětem v programu doučování. Pokud je dítě motivované, spolupracuje velmi dobře, v poslední době však má tendenci vše zanedbávat. Spolupracujete s rodinou, povedlo se vám je přesvědčit, že dítě nepatří na ZŠ praktickou, kam dává děti většina sousedů. Dítě však po špatných zkušenostech ze své ZŠ chce do této praktické školy docházet, protože si myslí, že jí tam bude lépe, bude tam mít více kamarádů a učivo nebude tak těžké. Zkoušíte komunikovat s třídní učitelkou, ale zatím se všechno točí okolo hygieny. Možná vás už také občas napadá, že by se o dítě v ZŠ praktické dovedli postarat mnohem lépe. Co budete dělat? Do jaké školy dítě patří?

Závěr příběhu

Pavlínka byla nakonec po dohodě s rodiči, ředitelkou a terénním sociálním pracovníkem přeřazena na jinou základní školu, kde bylo několik romských dětí. Přeřazení do jiné třídy ředitelka ZŠ nedovolila s tím, že by se situace pravděpodobně brzy opakovala. Pavlínka je na nové základní škole spokojená, našla si zde kamarády a pochvaluje si i přístup nové paní učitelky. Situaci pomáhá řešit dobrovolník, který Pavlínku chodí doučovat do jejího bytu. Bytová situace celé rodiny se však prozatím nezlepšila.

3. 4. ZÁPIS Z TERÉNNÍHO DENÍKU

Před několika lety se prováděl výzkum segregačních a integračních faktorů v soužití Romů s majoritním obyvatelstvem na východním Slovensku. V jedné poměrně velké obci čítající téměř dvě tisícovky duší, ve které byly dvě malé romské osady, mající dohromady necelé dvě stovky obyvatel, si pořídili výzkumníci následující zápis do terénního deníku:

4. 9. 2000

První školní den. Rozhodli jsme se, že se půjdeme podívat do školy na to, kolik letos nastoupí romských dětí, a na zahájení školního roku.

V kostele se před zahájením výuky konala slavnostní bohoslužba pro školáčky. Poté, co jsme se na vlastní oči přesvědčili, že se jí účastní i romské děti s matkami (i když stojí venku před kostelem), jsme se vydali ke škole, abychom si promluvili s ředitelkou, která do obce pouze dojížděla, a tudíž jsme ji nemohli dříve zkontaktovat. Na zdejší škole působí druhým rokem. Zeptali jsme se jí na otázku Romů ve zdejší škole. Její odpověď však široce překročila hranice obce a rovněž formální rovinu rozhovoru s osobou, která se jí právě prokázala průvodním listem od Úřadu vlády, vysvětlujícím její pravomoci. Seznámila nás se svým postojem k problematice Romů, do značné míry determinovaným tím, že vyrůstala v obci s jednou z největších a nejproblematičtějších romských komunit na Slovensku. Její otec musel dát obehnat zahradu dvojitým plotem s ostnatým drátem, aby jim Cigáni nekradli zeleninu. „Je potřeba se s nimi jednou provždy vypořádat," mínila. Na naše opakované žádosti o popis konkrétní situace v této obci a o popis problémů zdejších romských dětí nám odpověděla v tom smyslu, že se po loňských negativních zkušenostech rozhodla všechny romské děti poslat do zvláštní školy, kam podle jejího názoru beztak patří. Jak sama mezi řečí připustila, hlavním důvodem jejího jednání byla ideální představa venkovské školy jako etnicky čisté, kam by chodily jen „bílé" děti. Legitimní oporou pro toto rozhodnutí jí byla jednak skutečnost, že děti, které již chodily do školy, si nepřišly pro vysvědčení, a ty, které letos měly nastoupit, se v lednu nedostavily k zápisu. Děti, které takto samovolně přeřadila do zvláštní školy, poslala k psychologovi, ale jejich matky je tam podle jejích slov nedovedly. Celkem se toto přeřazení týkalo jedenácti romských dětí. Tedy všech bez výjimky. Škola v obci tedy bude složena pouze z „bílých" dětí.

Mezitím již začaly přicházet děti ze mše, mezi nimi i děti romské, doprovázené několika matkami. Ředitelka, očekávající, jak nám sdělila, konflikt, vykročila příchozím vstříc a se slovy „Vy tu nemáte co dělat, vaše místo je na zvláštní škole" odřízla romskou skupinku od vchodu na školní dvůr. Zatímco tam probíhalo slavnostní zahájení školního roku s proslovy a květinami pro prvňáčky i jejich rodiče, romské děti se za plotem držely mříží a zklamaně koukaly dovnitř. Ředitelka a jedna učitelka jim svými těly bránily ve vstupu do objektu školy. Začali jsme se na situaci vyptávat i romských matek. Byly z toho velmi překvapené. O tom, že děti nepatří do této školy, se v tu chvíli dozvídaly poprvé. Na chystané přeřazení je prý nikdo neupozornil. S mladšími dětmi se sice skutečně nedostavily k zápisu, tuto formalitu po nich ale do té doby nikdo nechtěl, děti zde rok co rok byly zapisovány do školy automaticky, lidé se zde přeci znají, stačilo, že se potkaly s ředitelkou na ulici a vše dohodly ústně. Jenže tohoto roku bylo všechno jinak. Během krátkého rozhovoru s romskými matkami, kdy jsme si vyslechli jejich stanoviska a zběžně se zorientovali v tom, které děti ke které matce patří, mezitím proběhlo slavnostní přivítání pro neromské děti, které po jeho skončení zatleskaly spokojeně zapluly do tříd. Narozdíl od dětí romských. Ředitelka si zavolala romskou skupinu k sobě. Rychle se strhla ostrá hádka, při které ředitelka nechtěla ustoupit ze svých pozic, ale ani Romky se nenechaly odbýt. Jejich děti rozhodně do zvláštní školy chodit nebudou, leží v tři kilometry vzdálené obci, kde je obrovská osada, tamní Cigáni je nenávidí a, jak tvrdily, hází po nich kameny a bijí je. A vůbec, děti jsou moc malé na to, aby tam každý den samy jezdily Hlavními argumenty ředitelky bylo zanedbávání výuky, nevyzvednutá vysvědčení a nedostavení se k zápisu. Na zvláštní škole jim bude lépe, tvrdila, v téhle škole nemají co dělat, tady jen brzdí výuku. Poté, co se do debaty vložila i starostka, hádka vygradovala do prohlášení jedné z žen, že její dítě také do žádné školy vůbec chodit nemusí. Na tomto stanovisku se postupně shodly všechny a začaly odcházet. Doprovázel je poslední ředitelčin argument: „Když vy jste negramotné, to chcete, aby byly negramotné i vaše děti? Dnes, když už lidé stavějí rakety a létají na Měsíc?!"

V té chvíli, kdy jsme stáli mezi dvěma skupinami, z nichž jednu tvořily ženy řídící vesnici (ředitelka, starostka, úřednice OÚ, školnice) a druhou šest romských matek s asi třinácti dětmi, jsme pochopili, že tu nejde o nic jiného, než o otevřený střet majority s minoritou, doprovázený celkovou neochotou si porozumět. Romské děti, pocházející ze dvou různých osad, z různých rodin a mající různé příběhy, ale i přednosti a postižení, byly posuzovány kolektivně. Dítě, které třikrát propadlo v první třídě, jistě do zvláštní školy patří, ale u těch, které ani nedostaly šanci zkusit normální výuku a nastupují rovnou do zvláštní školy, bylo ředitelčino rozhodnutí přinejmenším sporné.

CO JE SKRYTO ZA TEXTEM?

ANOTACE PŘÍBĚHU: Popis situace v obci na východním Slovensku, kde se ředitelka rozhodla přeřadit všechny romské děti z místní ZŠ do ZVŠ, aniž o tom řekla rodičům těchto dětí.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Studenti/studentky

- umí pracovat s textem,
- dokáží rozlišit mezi racionální a emocionální argumentací,
- umí rozlišovat mezi postoji a názory různých zainteresovaných stran,
- dokáží nalézt v textu klíčové segregační a integrační faktory,
- dokáží převést záznam z deníku v hodnotově neutrální odborný popis.

METODY: Práce s textem, kritické myšlení, řízená diskuse, práce ve skupinkách.

ČAS: 30–45 minut.

VELIKOST SKUPINY: 12–30 osob.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny studenty.

POPIS / POSTUP:

- Studenti si přečtou text.
- Učitel rozdělí třídu na tři skupiny (popř. na 6, každá skupina níže 2x), každá dostane jiné zadání a max. 20 minut na přípravu:
- Skupina 1: Dostane za úkol podtrhnout v textu všechny faktory, které vypovídají o integraci a segregaci v obci. Zkusí se podívat na popis z pohledu výzkumníků, co asi mohli napsat do své výzkumné zprávy, která se týkala segregace a integrace v zmiňované obci. /Učitel jim zdůrazní pozici hodnotové neutrality a snahy o objektivní popis – vysvětlí, že terénní deník není hodnotově neutrální, na rozdíl od finální výzkumné zprávy/.
- Skupina 2: Hledá argumenty ředitelky školy a motivy jednání ředitelky. Úkolem skupiny bude oddělit. argument / deklarovaný postoj od jejího vnitřního přesvědčení a vnitřních motivů jednání.
- Skupina 3: Hledá v textu argumenty romských matek a příčinu jednání romských matek. Zkusí si připravit popis situace z jejich pohledu, od příchodu ke škole.
- Skupiny postupně prezentují ostatním svou práci. V pořadí: skupina: 1, 2, 3.
- Studenti jsou vyzváni k debatě , zejména nad protichůdnými prezentacemi skupin 2 a 3, skupina 2, která předtím hledala segregační a integrační faktory, je vyzývána ke komentování. Učitel celou debatu moderuje, studenti ze skupiny jedna jsou vyzváni, aby se přiklonili k argumentům skupin 2 nebo 3.
- Na závěr studenti reflektují celou aktivitu.

MODIFIKACE SE ZAPOJENÍM TÉMATU MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ V MÉDIÍCH

ANOTACE PŘÍBĚHU: Popis situace v obci na východním Slovensku, kde se ředitelka základní školy rozhodla přeřadit všechny romské děti z místní ZŠ do ZVŠ, aniž o tom řekla rodičům těchto dětí.
CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.
NÁROČNOST: Pokročilí.
CÍLE: Student/studentka
— vyjmenuje základní charakteristiky textů v bulvárních a seriózních médií,
— zjistí, jací lidé se podílejí na přípravě novinového článku,
— uvědomí si, jak se stereotypní zobrazení menšin může podílet na pohledu veřejnosti na tyto skupiny.
METODY: Práce s textem, diskuze, skupinová práce.
ČAS: 45 minut.
VELIKOST SKUPINY: 15–20 studentů/studentek.
POMŮCKY: Nakopírované texty s příběhem a pracovní listy, tužka, nůžky, lepidlo.

POPIS / POSTUP:
— Studenti si přečtou text.
— Rozdělte studenty to čtyř přibližně stejně početných skupin. Uveďte je do následující situace: Představte si, že se scény popsané v textu, který jste právě dočetli, účastnili také novináři ze čtyř deníků, a chtějí ji popsat do svých novin. Dvě skupiny budou představovat pracovní tým novinářů z takzvaných bulvárních deníků, dvě skupiny budou tvořit pracovní týmy novinářů z takzvaných seriózních deníků. Skupinám představujícím novináře bulvárních deníků rozdejte pracovní listy „Článek pro bulvární deník“. Zbylým dvěma skupinám rozdejte pracovní listy „Článek pro seriózní deník“. Všem skupinám rozdejte pracovní list „Fotografie k článku“.
— Zadejte studentům za úkol vyplnit pracovní list, tj. připravit článek pro jejich deník. Při psaní se studenti snaží dodržovat charakteristiky textů v typu deníku, pro který píší (tyto charakteristiky jsou uvedeny na pracovním listu). Ve skupině si studenti mohou rozdělit funkce stejně jako v redakci – někteří budou psát text článku, někteří budou korektory, kteří budou opravovat gramatické a stylistické chyby, obrazoví redaktoři vyberou vhodnou fotografii k článku a připraví pod ní popisek.
— Když všechny skupiny dokončí své články, prezentují je ostatním skupinám (nejen text, ale i grafické zpracování, včetně výběru fotografie).
— Po skončení prezentací se studenty hledejte odpovědi na následující otázky:
  — Čím se lišily jednotlivé články?
  — Lišily se od sebe i články pro dva bulvární deníky a pro dva seriózní deníky? Proč? /podrobněji v textu Objektivita jako nedosažitelný cíl/
  — Jaký vliv mohou mít média na vnímání problematiky sociálního vyloučení u veřejnosti? Popište svou zkušenost s články o sociálním vyloučení v českých denících.
— Reflektujte aktivitu pokládáním následujících otázek:
  — Jak se vám pracovalo ve vaší skupině?
  — Co vás z toho, co jste se dnes dozvěděli, nejvíce překvapilo?

TEXT PRO UČITELE:

NOVINÁŘI A SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

Sociálně vyloučené lokality a lidé, kteří v nich žijí, jsou v médiích často zobrazovány velmi zjednodušeně a stereotypně. Čteme články o nepořádku a hluku, nebo o bosých dětech pobíhajících kolem polorozbořených domů, ale na podrobnější popis toho, jak se tito lidé do takové situace dostali a jak ji řešit, se mnohdy nedostává. Už před pěti lety jsme v příručce pro novináře nazvané „Očernění – etnické stereotypy v médiích" napsali: „Jen málo témat („skupin" obyvatel) má v česku tak stereotypní, ustálený způsob mediálního zobrazení jako Romové. Romové jsou (nikoliv jen médii) často vnímáni jako jednolitá, specifická, nediferencovaná skupina lidí s obdobnými vlastnostmi. Nejčastěji zmiňované vlastnosti jednotlivců daly vzniknout kolektivnímu obrazu Romů, kolektivním schopnostem a vlastnostem celého (tak nesourodého etnika)." Že se stereotypní zobrazení Romů netýká jen českých médií potvrdil i rozsáhlý výzkum Obraz Romů v středoevropských masmédiích po roce 1989.

Média jako silný spolutvůrce veřejného mínění výrazně zasahují do problematiky sociálního vyloučení. Při práci s tímto tématem by novináři měli být nanejvýš odpovědní a neměli utvrzovat veřejnost v negativním pohledu na příslušníky menšin. Lidem žijícím v sociálním vyloučení opravdu nejvíce pomůže, pokud o nich budou média informovat v širokém okruhu témat, který zahrne i složitou a provázanou síť původů jejich problémů, než když budou opakovaně zařazováni do zjednodušených (povětšinou negativních) kategorií.

OBJEKTIVITA JAKO NEDOSAŽITELNÝ CÍL

Při přijímání jakéhokoli mediálního sdělení je třeba mít na paměti, že jeho autorem je konkrétní člověk (nebo skupina lidí), který přes všechny profesní postupy vedoucí k tomu, aby výsledná zpráva pokud možno co nejvíce odpovídala tomu, co se na místě skutečně stalo, nikdy nemůže být zcela objektivní. Vždy se do ní promítne nutné zjednodušení, výběr toho, na co se autor zaměřil, jeho předchozí zkušenost s tématem, jeho pohled na svět. Objektivita tak je pro novináře cílem, ke kterému musí neustále směřovat, ale nikdy jej nemůžou zcela dosáhnout.

ČLÁNEK PRO BULVÁRNÍ DENÍK

titulek

text (10 řádků)	fotografie (+popisek)
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

CHARAKTERISTIKA BULVÁRNÍCH DENÍKŮ

Bulvární deníky je název pro kategorie tiskovin odvozený od způsobu jejich distribuce. Jednalo se o noviny prodávané od druhé poloviny třicátých let 19. století na hlavních třídách (bulvárech) ve Francii a v USA. Snažily se zaujmout čtenáře velkými nápadnými titulky, ilustracemi, později fotografiemi. V českých zemích je tento název (ne zcela správně) užívaný i pro takzvaný masový tisk, který je kategorií tisku, která se kromě informací snaží nabízet čtenářům i rozptýlení a pobavení. Jednoduššími texty i tématy (zprávy o životě známých osobností, skandály, pomluvy, negativní zprávy) se takové noviny snaží nalákat co možná největší počet čtenářů. Kromě toho mají několik dalších znaků: nízká cena, velký prostor věnovaný reklamě.

ČLÁNEK PRO SERIÓZNÍ DENÍK

titulek

text (30 řádků)

fotografie (+popisek)

CHARAKTERISTIKA SERIÓZNÍCH DENÍKŮ:

V anglosaských zemích jsou takové deníky také označovány jako tisk kvality (quality papers), nebo tisk prestižní (prestige press). Stojí v opozici proti tzv. masovému (bulvárnímu) tisku, obrací se na čtenáře z vyšších vrstev společnosti, nabízí delší a analytičtější texty s větším množstvím informací. S fotografiemi i dalšími grafickými prvky pracují spíše umírněně, hlavní důraz je kladen na text.

Článek v takovém deníku se bude zaměřovat spíše na podrobnější popis nějakého obecného problému, uvede souvislosti s dalšími případy a také to, jakou má celá kauza historii.

FOTOGRAFIE K ČLÁNKU

3. 5. „JEDNIČKÁŘ“ NEBO „PĚTKAŘ“?

Pavel patří mezi ty, na kterých se bohužel škodlivé vlivy prostředí sociálně vyloučené lokality a nefunkční rodiny plně podepsaly. Bydlí s matkou v obecním bytě v lokalitě zvané Kopretina. Otec od rodiny před rokem odešel, výživné platí nepravidelně, někdy k němu Pavel jezdí na víkendy. Matka je bez práce, občas bývá agresivní. Oba rodiče jsou alkoholici, nezřídka se stává, že propijí peníze na zaplacení nájmu či jiných „složenek“. Domácí prostředí není nikterak motivující a podnětné, spíše naopak. Pavel je uzavřený, má problémy v interakci s jinými dětmi, je ideální obětí šikany. Vypadá mnohem mladší, než mu je ve skutečnosti let. Jsou na něm patrné známky Fetálního alkoholového syndromu (FAS) – růstové zpomalení, malá hlava (mikrocefalie), pokles víček, nezralost, vada srdce atd. Ještě minulý rok docházel do běžné základní školy v místě bydliště, nyní chodí do třetí třídy v základní škole praktické v jiném městě.

Pavel se začal ve škole zhoršovat poté, co od jeho rodiny odešel otec. Měl velmi špatné známky, jednou dokonce propadl. Pavlova matka měla problémy s alkoholem již před odchodem jejího muže, po něm však denní dávku alkoholu ještě znásobila, přidaly se psychické a existenční problémy – nedostatek financí, dluhy, hrozba vystěhování z nájmu bytu, odpojená elektřina. Pavlovi bylo neziskovou organizací působící v lokalitě zajištěno doučování, které v zimě, kvůli odpojené elektřině, probíhalo v kanceláři organizace.

Pavel se krátkodobě zlepšil, ale dlouhodobě se situaci ve škole již zachránit nepodařilo. V průběhu roku byl Pavel na doporučení pedagogicko-psychologické poradny přeřazen do základní školy praktické, která je v jiném městě. Matka s přestupem souhlasila. Považovala přestup za dobré řešení, neboť věděla, že měl Pavel na původní škole hodně problémů, se kterými si ona sama nevěděla rady. Přestup byl tedy jednodušší a pohodlnější způsob jak problémy řešit. Do základní školy praktické ostatně dojíždějí i ostatní děti z lokality.

A jak situace vypadá v současné době? Ve druhém pololetí školního roku se Pavel v nové škole výrazně zlepšil, domů teď nosí jedničky, dvojky má pouze z češtiny a z matematiky. Je jich jen devět ve třídě, učitel na ně má čas, ke každému dítěti má individuální přístup. Pavlovi se ve škole líbí, je úspěšný. Spokojená je i matka, je moc ráda, že si nedala synův přestup na základní školu praktickou nikým rozmluvit. A na základní škole mají o jednoho problémového a náročného žáka méně. Na první pohled se jedná o řešení dobré pro všechny strany, ale pouze na ten první.

Ve skutečnosti tím, kdo na danou situaci doplácí, je sám Pavel. S individuálním přístupem paní učitelky nebo pana učitele by měl šanci vystudovat základní školu. Možnosti dalšího vzdělávání jsou po dokončení základní škole praktické omezené, slábne též šance na budoucí uplatnění na trhu práce. Pavel přestal docházet na doučování v lokalitě, v nové škole se mu zlepšil prospěch, potřebu doučovat se ještě odpoledne po škole už necítil, i když to byla jedna z mála aktivit, která ho bavila a byla pro něj přínosná.

V případě nemotivujícího jak rodinného prostředí, tak prostředí sociálně vyloučené lokality je škola často jediným místem, kde může být dítě vystaveno novým, potenciál rozvíjejícím podnětům.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Přeřazení do základní školy praktické jako řešení neúspěchů a problémů na škole základní. Na dítě jsou v základní škole praktické kladeny menší nároky a je relativně úspěšnější, snižují se však možnosti dalšího vzdělávání a zároveň šance na uplatnění na trhu práce v budoucnosti.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.

NÁROČNOST: Začátečníci.

CÍLE: Student/studentka

— dokáže zformulovat problémy,které mohou vést až k přeřazení dětí ze základní školy na základní školu praktickou,
— nepovažuje přeřazení dítěte ze základní školy na základní školu praktickou za jediné možné řešení vzniklé situace, ale umí navrhnout i jiná alternativní řešení,
— uvědomuje si, že problémy spojené se vzděláváním dětí přicházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí může mít mnoho příčin a je schopen alespoň tři příčiny vyjmenovat,
— dokáže dodržovat pravidla diskuze a v diskuzi s ostatními argumentovat ve prospěch svého názoru.

METODY: Skupinová práce, brainstorming, diskuze.

ČAS: 90 minut.

VELIKOST SKUPINY: 15–21 studentů/studentek.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky, flipchartový papír a fixy, tabule nebo whiteboard pro učitele.

POSTUP

— Rozdělte studenty na skupiny po pěti až sedmi.
— Rozdejte všem studentům příběh desetiletého Pavla.
— Každé skupině dejte jeden flipchartový papír a fix.
— Zadejte skupinovou práci:
— Nejprve nechte studenty, aby si text přečetl každý sám a poté si ho ve skupině vlastními slovy převyprávěli (cca 10min.).
— Každá skupina si vybere zapisovatele a mluvčího.
— Zapisovatel rozdělí flipchart svisle na dvě poloviny a bude zapisovat argumenty spolužáků ze skupiny. Na levou polovinu všechny argumenty PRO přeřazení Pavla do základní školy praktické, na pravou polovinu všechna PROTI (upozorněte studenty, aby vzali v potaz též otázky dostupnosti do školy, sociální situaci rodiny atd.).
— V první fázi jsou zapsány úplně všechny argumenty, které v průběhu brainstormingu studenty napadnou. Každý student ve skupině by měl říci alespoň jeden argument pro a jeden proti.
— V druhé fázi skupinové práce nechte skupinu vybrat od každého (z PRO i PROTI) tři argumenty, které považují za nejpodstatnější, a které budou v další části aktivity prezentovat před ostatními skupinami (cca 10–15min.).
— Rozdělte stejně jako studenti tabuli na dvě poloviny a postupně zapisujte prezentace mluvčích jednotlivých skupin, u každého bodu vždy s vysvětlením, proč se skupina rozhodla právě takto a vybrala těchto šest argumentů jako nejpodstatnějších (pokud by bylo skupin hodně, můžete například již třetí vyzvat, aby řekla pouze argumenty, které ještě nejsou na tabuli napsané) (10–15min).
— Po prezentaci všech skupin, přečtěte ještě jednou všechny argumenty, které byly na tabuli napsány v obou sloupcích a dejte studentům následující otázky:
— Které z argumentů se nejčastěji objevovaly ve sloupci PRO přeřazení Pavla do základní školy praktické a proč?
— Které z argumentů se nejčastěji objevovaly ve sloupci PROTI přeřazení Pavla do základní školy praktické a proč?

- Byl pro vás některý z argumentů nový, o kterém jste předtím nepřemýšleli? Co jste si díky tomu uvědomili?
- Znáte nějakého žáka ze svého okolí, kterému se stala podobná věc?
- Myslíte si, že doučování dětí v rodinách může/nemůže být účinné a proč?
- Myslíte si, že byste v budoucnu mohli být doučovatelem/kou dětí ze sociálně slabých rodin a proč?
- Reflexe: úplně na závěr ještě jednou shrňte nejpodstatnější argumenty, které během hodiny zazněly a taktéž zopakujte podstatné momenty z následné volné diskuse.
- Důležité je též znovu připomenout, že příčin, proč je dítě ve škole neúspěšné může být mnohem víc, než je na první pohled vidět a vždy je třeba řešit tento problem v celém jeho kontextu (sociální situace rodiny, podmínky pro učení v rodině žáka, zdravotní stav a atd.).

3. 6. JAK SE DOSTAT NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU PRAKTICKOU

Davidovi rodiče jsou rozvedení. Jeho otec žije se svou ženou a Davidovými mladšími sourozenci v malém městě. David žil do svých dvanácti let u něj. Otec se o něj příliš nestaral a macecha už vůbec ne. David byl věčně špinavý, hladový. Doma mezi jeho povinnosti patřilo například sekání a nošení dřeva, topení a chození pro vodu. Zejména v zimě měl tedy David neustále co dělat.

Ke školní docházce ho otec nikterak nenutil, ba naopak – dával mu najevo, že jeho práce doma je daleko důležitější než nějaké chození do školy, psaní úkolů a učení se. I přes nadměrnou (a zbytečnou) absenci a nedostatek podpory a učebních návyků se David zvládl udržet na běžné základní škole. Když mu bylo dvanáct, projevila jeho matka žijící v nedalekém městě zájem vzít si ho do péče. Otec tomu příliš nebránil (na práci mu mezitím dorostly další děti) a David k ní rád odešel. Začal žít spolu s matkou, jejím novým druhem, mladší sestrou Marií (12) a bratrem Jiřím (5) v sociálně vyloučené lokalitě Jatka. Začal chodit čistě oblékán.

David je komunikativní, vnímavý, má smysl pro humor. Je schopen velkého zaujetí pro věc. Momentálně ho zajímají nejvíc auta.

Matka musela rychle Davida přihlásit do školy v novém bydlišti. Obešla tři základní školy, ale nikde Davida nechtěli zapsat, prý měli plno, ale spíše to vypadalo, že chlapce se špatným prospěchem a ještě k tomu se „špatnou adresou“ prostě přijmout do školy nechtějí. Matka nikoho včas nekontaktovala a nepožádala o radu či pomoc.

Matka v té době řešila spoustu jiných závažných problémů, které se týkaly bytové situace celé rodiny, soudů ohledně svěření Davida do péče atd. Někdo v lokalitě jí poradil, ať zkusí syna zapsat na blízkou základní školu praktickou, chodí tam ostatně většina dětí z domu.

Tato škola Davida přijala bez problémů. Rovněž bez předchozí diagnostiky, která by dokazovala, že chlapec na školu „patří“. Základní škola praktická je určena žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. U Davida se prozatím žádná porucha intelektu ani chování neprojevila. Proč škola tak lehce přijala zdravého kluka? Proč nedoporučila testy? Proč raději nepomohla matce zorientovat se v situaci a nepřesměrovala ji jinam? Přijímá se snad do základních škol praktických na základě etnicity či místa bydliště? Proč si nikdo nevšiml, že je David úplně v pořádku, jen trochu zanedbaný a bez učebních návyků? Navíc Davidova máma nepatří mezi ty matky, kterým je vzdělání jejich dětí lhostejné. U Davida by si přála, aby dál pokračoval na nějaký učňovský obor, jeho mladší bratr Jiří navštěvuje snad jako jediné dítě ze sociálně vyloučené lokality běžnou mateřskou školu ve městě. Pomoc a podpora by tady jistě padly na úrodnou půdu.

Nejdůležitější věcí při přeřazování dítěte na základní školy speciální a praktické je souhlas rodičů, ten matka dala. Škola je tedy zbavená odpovědnosti za toto rozhodnutí. Je zde však rovina etická – může škola zařadit chytré zdravé dítě k dětem s mentálním postižením (i kdyby třeba chtěla celá rozšířená rodina)? Ale stalo se.

David nastoupil do šesté třídy. Učivo pro něj bylo jednoduché, ve znalostech značně převyšoval ostatní spolužáky, dost se ve škole nudil. Z těchto důvodů ho za krátkou dobu přeřadili rovnou do osmé třídy. Dost netradiční řešení, kterým se však Davidovi rázem „smazala“ předchozí propadnutí. Jeho mladší sestra Marie v té době rovněž navštěvovala šestou třídu základní školy praktické. Mezi sourozenci bylo možno pozorovat propastný rozdíl ve znalostech.

David příští rok vychází ze školy, která ho moc nebaví, a už se těší, až bude „venku“. Sen jeho matky o tom, že jednou půjde do učení, se začíná trochu rozplývat. Učební obory, které by Davida nejvíce zajímaly (například automechanik, elektroinstalatér nebo opravář mobilních telefonů), jsou pro něj nyní uzavřené. Je otázkou, zda se matce podaří chlapce motivovat (nebo i přinutit) k tomu, aby se přihlásil na nějaký méně atraktivní. Smutnou pravdou je, že špatné příklady táhnou – ze základní školy praktické jen málokdo pokračuje v dalším vzdělání nebo se na něm pak udrží. V běžné základní škole by se Davidovi otvíralo daleko více možností, mohlo by ho ovlivnit větší množství pozitivních vzorů, ať už z řad spolužáků nebo učitelů. Navíc se opět na scéně objevuje Davidův otec, nic po něm nechce, omlouvá mu velké absence ve škole a od dalšího vzdělávání ho zrazuje. Matka tedy nebojuje pouze se svým dospívajícím synem, ale i s jeho otcem a negativními vlivy okolí.

ANOTACE PŘÍBĚHU: David se přestěhoval od otce, který ho zanedbával, k matce do většího města. Kvůli nízké informovanosti matky a odmítnutí několika oslovených základních škol byl zapsán na základní školu praktickou, ačkoliv doposud navštěvoval běžnou základní školu. Negativní důsledky přestupu.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Student/studentka

— rozumí problematice vzniku segregovaného školství a mechanismům skupinové segregace,
— nepovažuje odsun dítěte ze základní školy na základní školu speciální za jediné možné řešení vzniklé situace,
— dokáže dodržovat pravidla diskuze a argumentovat ve prospěch svého názoru.

METODY: Řízená diskuze.

ČAS: 60 minut.

VELIKOST SKUPINY: 15–21 studentů/studentek.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky, tužka a papír pro dvě skupiny, flipchartový papír a fixy.

POSTUP:

— Rozdejte celé skupině příběh Davida.
— Poskytněte 5 – 10 minut na přečtení příběhu.
— Představte studentům následující situaci: „Vžijte se do role ředitele speciální školy, za kterým přišla Davidova matka, jež chce přihlásit svého syna do vaší speciální školy. Kdo byste vyhověl její žádosti?“

  Použijte metodu názorové škály. Určete ve třídě přímku ohraničenou dvěma body (například uličku mezi první a poslední lavicí). Jeden z bodů představuje absolutní souhlas s položenou otázkou, druhý absolutní nesouhlas. Žáci se mají rozmístit na přímce mezi těmito dvěma body podle toho, jaký názor zastávají.
— Škálu přetněte v polovině, tak aby vznikly dvě přibližně stejně početné skupiny.
— Nyní proveďte řízenou debatu mezi skupinou preferující přijetí Davida na speciální školu a těmi, kteří jsou proti. Každá skupina si vybere svého mluvčího a bude mít 5 minut na to, aby ho zásobila co možná nejvíce argumenty.
— Poté vylosujte, který mluvčí bude začínat. Ten má jednu minutu na to, aby přednesl argumenty pro podporu názoru jeho skupiny. Pravidlem je, že při jeho vystoupení nesmí členové druhé ani jeho skupiny mluvit. Po něm má jednu minutu na reakci nebo prezentaci vlastních argumentů mluvčí druhé skupiny.
— Po prvním kole výměny názorů mají skupiny krátký čas (cca 2 min.) na tři následující aktivity:
  a) porada s mluvčím nad dalšími argumenty
  b) možnost vyměnit mluvčího
  c) možnost přejít do druhé skupiny (pokud někoho její argumenty přesvědčily)
— Po odehrání 4–5 kol diskuze ji ukončete (pravidlem je, že poslední slovo má mluvčí skupiny, která nezačínala).
— Po ukončení diskuze se žáků ptejte:
— Jak jste se při diskuzi cítili? Bylo pro vás složité diskutovat podle pravidel, nesmět reagovat, když mluvil mluvčí druhé skupiny? K čemu může být taková odložená reakce dobrá?
— Úplně na závěr se pokuste shromáždit na flipchart argumenty obou skupin, které při diskuzi zazněly. Měly by odpovídat na tyto otázky:
  a) Proč by bylo vhodné, aby David navštěvoval speciální praktickou školu?
  b) Proč by na takovou školu chodit neměl, s jakými negativy to může být spojeno?

3. 7. NE KAŽDÝ JE SVÉHO ŠTĚSTÍ STRŮJCEM

Alena neměla se svým mužem Igorem nikdy idylický vztah, ale říkala si, že vždycky může být hůř. Vychovali spolu tři syny do dospělosti a zbývali už jen dva nejmladší, desetiletý Michal a třináctiletý Láďa. Jak léta běžela, byla na tom rodina stále hůř a hůř, protože Igor čím dál tím víc pil. Ne sice každý den, ale když už jednou začal, vydržel pít i tři dny v kuse. Propil všechny peníze, i ty, které si Alena tajně schovala na domácnost. Jedné zimy už to začalo být neúnosné, a tak začali do celé záležitosti vstupovat i ženatí synové. Alena začala od Igora utíkat a skrývala se před ním u svých synů. Pokaždé ji ale rychle našel a přemlouval ji, ať se vrátí zpátky. Když to udělala, byl většinou několik dní klid, pak se ale Igor zase opil a všechno začalo nanovo. Hádky, rozbíjení oken pěstí, pořezané ruce, krev a pláč, Michal s Láďou skrčení v koutě se zuby jektajícími hrůzou, rychlý útěk nocí na vlak a zvonění na syna Pavla, který bydlel dvě hodiny vlakem od nich. Když utekla naposledy, seděli pak celou noc s Pavlem a jeho ženou a ti dva jí radili: „Musíte od něj odejít, ty i děti. Takhle to dál nejde." „Ale kam bych šla?" „Vždyť máš přece bratra v jižní Francii, ten ti pomůže, má barák, dobrou práci, žijí si na úrovni. Mockrát ti přeci psal, ať za ním přijedeš." Trvalo to dlouho, než ji přemluvili, ale nakonec souhlasila. Neměla však dost peněz na cestu pro sebe a oba hochy, a tak se po dlouhém váhání rozhodla vzít s sebou zatím jen mladšího Michala. „Ve Francii si brzo najdeš práci," sliboval jí do telefonu bratr, „a pak pošleš peníze i pro Láďu a on přijede za Vámi."

A tak jednoho rána opravdu odjeli. Ve Francii šlo všechno docela dobře. Alena s Míšou se nastěhovali do volného pokoje bratrova domu, kde Alena pomáhala jeho ženě (když byla v práci) starat se o domácnost a o děti. Jako cizinka neměla téměř žádnou šanci nechat se legálně zaměstnat. Michal začal chodit do jazykové přípravky pro přistěhovalecké děti. Švagrová jim pomohla zařídit, že po dvou měsících Michal nastoupí do klasické školy a rodina bude brát přídavky na dítě. Všechno tedy vycházelo docela dobře, až na to, že se zatím nedařilo sehnat peníze na Láďovu cestu.

Jenže doma v Čechách to mezitím nevypadalo nijak růžové. Láďa nesl odchod matky a milovaného mladšího bratra velmi těžce. Několik dní probrečel a díval se přitom na otce, jak zapíjí žal další a další vodkou. Pak k nim do bytu přišel nějaký Igorův hospodský kumpán a zabydlel se na volném kavalci. Byla zima a dřevo u kamen rychle docházelo. Jelikož nebylo čím topit, otevřel nejbližší skříňku a začal pálit to, co v ní bylo naskládané – Láďovo oblečení. Když přišel Láďa domů a zjistil, že nemá co na sebe, něco se v něm zlomilo. Od té doby se začala jeho školní docházka zhoršovat. Někdy do školy vůbec nedorazil a celé dny probloumal. Začal si tajně kupovat cigarety a v noci utíkat na diskotéku. Jeho otec si toho ale nevšímal, viděl jen svůj žal a svoji opuštěnost. Neomluvených hodin přibývalo. Jednoho rána potkal Láďu jeho nejstarší bratr Robert. „Ty nejsi ve škole?" podivil se. Láďa začal něco mumlat. Z úst i kůže se mu linuly výpary levného vína a na konci proslovu padl bezvládně na zem. Otrava alkoholem. Robert viděl, že je zle. Poradil se s bratry a pak společně zavolali matce do Francie: „Mami, je zle, Láďa začal pít a kouřit, nechodí do školy a prý ho i hledá policie pro nějaké ukradené železo. Přijeď okamžitě domů!"

Alena se vyděsila a začala balit kufry. Bylo to právě dva měsíce a den od jejich příjezdu, v den, kdy Michal nastoupil do francouzské školy. Nedá se nic dělat, musí domů, za Láďou. Půjčila si tedy od bratra peníze na cestu a urychleně odjela se synem do Čech.

Z návratu měl radost nejen Láďa, který se to ve svých čerstvých čtrnácti styděl dát najevo, ale také Igor. Jeho milovaná Alena se vrátila! Začal se snažit žít slušně a nepil, dokonce si našel práci. Nedal si ani pivo. Alena mu sice moc nevěřila, protože měla s jeho relapsy neblahé zkušenosti, ale občas je příjemné takovým falešným idylám uvěřit. Láďa rád přestal se svým životem mladého rebela a záškoláka, on totiž nikdy nebyl ten typ, nejradši ze všeho měl, když se na něj někdo usmál a pochválil ho.

Poklidný život rodiny trval necelé dva měsíce. Pak jednoho dne zazvonila paní z OSPOD v doprovodu další osoby. Chtěla mluvit s Alenou. Ukázalo se, že škola podala zprávu o nedostatečné rodičovské péči Aleny: syn Michal měl v tomto pololetí celkem 250 neomluvených hodin a Láďa skoro stovku. Nic nepomohlo vysvětlování zde na chodbě bytu a pak ještě nesčetněkrát na úřadu, že Michal chodil ve Francii do jazykové přípravky. Žádný doklad o tom neměli a složitý cizojazyčný název instituce si Alena nezapamatovala. Nakonec byla předvolána k soudu. Když se ptala úřednice OSPOD, co jí tam hrozí, dozvěděla se následující: „Vy můžete dostat za zanedbání rodičovské péče i nepodmíněný trest, oba chlapci budou pravděpodobně odebráni do ústavní výchovy a u toho staršího lze počítat i s umístěním v zařízení s přísnějším režimem."

Když to Alena slyšela, rychle se rozhodla: „Své děti nikomu nedám." A tak bez vědomí Igora obešla sousedy v domě s vymyšleným příběhem o pohřbu tety a půjčila si dostatečnou sumu peněz na autobus do Marseille pro sebe, Láďu i Míšu a ještě té noci odjeli. Tentokrát už navždy, protože utekli před zákonem. Bez jistoty, že je bratrská náruč znovu přijme a že neskončí na ulici. A také s možností, že školní docházka pro oba chlapce toho dne skončila.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Spletitý příběh matky dvou nezletilých dětí, která po hádkách s manželem uteče za bratrem do Francie, a tak dostane sebe a své děti do vážných problémů se zákonem.
CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.
NÁROČNOST: Pokročilí.
CÍLE: Student/Studentka
— vyjmenuje faktory, které mohou ovlivnit něčí život velmi negativním způsobem a dostat ho do neřešitelné situace,
— pokouší se zformulovat řešení těžké životní situace.
— uvědomí si, že dostání se do těžké životní situace nemusí být jen otázkou etnické příslušnosti,
— argumentuje, diskutuje, využívá imaginace.
METODY: Práce s klíčovými slovy, čtení s předvídáním, volné psaní.
ČAS: 60 minut.
VELIKOST SKUPINY: 15–30 studentů/studentek.
POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky. V textu jsou viditelně odděleny jednotlivé odstavce – jednotlivé etapy příběhu. Poslední odstavec je zcela oddělen. Papír na zakrytí textu, flipchartové papíry a fixy.

POSTUP:
— Na tabuli napíšeme pět sousloví:
  Útěk do Francie
  Manžel alkoholik
  Žena a dva synové
  Patová situace
  Hrozba ze sociálky
— Každý student napíše příběh na základě těchto klíčových slov (na pořadí nezáleží).
— Dobrovolníci jej přečtou.
— Každému členu skupiny rozdáme skutečný příběh, ve kterém jsou viditelně oddělené odstavce. Vždy je třeba zakrýt pokračování příběhu volným listem papíru a dodržovat pravidlo nedívání se. Můžete také odstavce oddělit, seřadit za sebe a vytvořit tak pracovní *knížky*. V příběhu chybí poslední odstavec.
— Text čtou dobrovolníci nahlas. Vždy jeden dobrovolník čte jeden odstavec.
— Po přečtení odstavce klade učitel otázky týkající se pokračování příběhu a studenti předvídají, jak bude děj pokračovat. Zde příklady otázek:
  Po 1. odstavci: Myslíte, že opravdu odjela? Pokud ano, jela sama? Pokud ne, co dělala?
  Po 2. odstavci: Co myslíte, jak se Láďa doma bez matky chová? Jak to snáší? Myslíte, že nalézá cestu k otci? Co otec Igor? Co dělá on?
  Po 3. odstavci: Myslíte, že Alena odjela domů? Pokud se vrátila, myslíte, že se změnilo chování Igora? Kdo si myslí, že zůstala? Pokud zůstala, co se stalo?
  Po 4. odstavci: Myslíte, že je to šťastný konec příběhu? Kde myslíte, že mohl případně nastat problém?
  Po 5. odstavci učitel znovu zmapuje situaci, ve které se Alena nachází a studentům zadá následující úkol: Představte si, že jste v kůži Aleny. Jak byste se v tuto chvíli zachovali vy?
— Studenti říkají svá řešení a učitel je zapisuje na tabuli. Poté k nim skupina přiřadí znaménka: + pro pozitivní řešení vedoucí k dobrému konci a – pro špatné řešení, které vede k dalším problémům. Toto lze udělat ve skupinách po dvou nebo jen volat svůj názor na učitele.
— Studentům je rozdán konec reálného příběhu, který si sami přečtou.
— Závěrem studenti reflektují celou aktivitu tak, že jim učitel na tabuli napíše začátek věty: „Na celém příběhu mně nejvíce zaujalo to, že …“. Studenti dopíší formou volného (necenzurovaného) psaní. Pokud se najdou dobrovolníci, přečtou svůj text nahlas.

3. 8. ZRUŠILI NAŠI TŘÍDU

Václav žije se svojí matkou Terezou a dvěma staršími sourozenci v sociálně vyloučené lokalitě Kopretina v bytě 1+1. Starší sourozenci jsou evidováni na úřadu práce, na chod domácnosti nepřispívají ani nijak významně matce v domácnosti nepomáhají. Občas začnou někde pracovat, nikde ale nevydrží dlouho. Matka je zvyklá o ně stále pečovat. Tereza alespoň chodí na brigády – zametá, sbírá šípek a dělá další příležitostné sezónní práce. Tereza je mírná, hodná žena, o rodinu se snaží pečovat jak nejlépe umí, ale přesto na dospělé děti nestačí a stejně tak ji provázejí problémy s výchovou nejmladšího, čtrnáctiletého syna Václava . Když byl ještě na živu její muž, bylo všechno jinak – řídil domácnost, všechno zařídil, všemu rozuměl. Chodil do práce a vydělával peníze. Před rokem však zemřel při autonehodě a Tereza se tak s pomocí terénní sociální pracovnice musela naučit řídit celou domácnost sama. Nejdůležitějším úkolem bylo naučit se spravovat rodinné finance – platit složenky, splácet půjčky atd. Nyní už si většinu věcí dokáže zařídit sama.

Václav byl ve třetí třídě přeřazen do speciální třídy v blízké základní škole, kde prospíval velmi dobře. Byl v péči Pedagogicko-psychologické poradny ještě před nástupem na základní školu. U všech zúčastněných stran byla patrná snaha udržet Václava na běžné základní škole.

Situaci výrazně zhoršilo rozhodnutí o zrušení speciálních tříd v jeho škole. Tedy i jeho třídy. Vzdělávání přitom bylo až do této chvíle na nadstandardně dobré úrovni, zejména díky individuálnímu přístupu a výraznému nasazení učitelů. Ti využívali alternativní vzdělávací metody a snažili se posilovat integrační potenciál dětí (například děti zařazovali do běžných tříd v předmětech, ve kterých stačily tempu osnov ZŠ). Rovněž se žákům věnovali i mimo školní vzdělávání, pomáhali v přípravě na zaměstnání a pravidelně komunikovali s rodiči přímo v místě bydliště.

Důvodem rozhodnutí o zrušení tříd byly zejména stížnosti rodičů ostatních žáků a také stížnosti obyvatel městečka na hluk dětí a jejich neuctivé chování při cestě ze školy a do školy. Byly zaznamenány i drobné krádeže a ničení vybavení školy. Mnozí rodiče se i přes velmi vstřícný přístup chovali k učitelům neuctivě a nespolupracovali s nimi. Objevovalo se i záškoláctví. Mnozí rodiče si až pozdě uvědomili výjimečnou kvalitu školních služeb a třídy byly i přes jejich pozdější protesty zrušeny. Václav začal navštěvovat základní školu praktickou v nedalekém městě. Změna školy se zrovna nešťastně strefila do pro všechny náročného období po smrti Václavova otce.

Přechod do jiné školy znamenal nejen pro Václava, ale pro většinu dětí změnu k horšímu. Větší škola, více dětí ve třídách, méně individuálního přístupu, více cizích učitelů, dojíždění. Navíc jsou zde kumulovány děti se speciálními potřebami včetně dětí mentálně a zdravotně postižených. U všech osmi přeřazených dětí došlo k výraznému zhoršení jak prospěchu, tak školní docházky. Zároveň se „ztratily z dohledu“ Pedagogicko-psychologické poradny, která je znala a pracovala s nimi odmalička, nová škola je totiž v jiném okrese.

Václav si začal připadat také jako postižený. Škola ho nebavila a přestal do ní chodit. Matka na něj nestačila, v sourozencích i jinde v okolí těžko hledal příklad. Všechno „prasklo“ ke konci školního roku. Matka byla uznána vinnou ze zanedbávání výchovy dítěte, je přece plně zodpovědná za synovu školní docházku. Za svůj přestupek byla pouze napomenuta, ale situace se nesmí opakovat. Vše se řešilo i s Václavem, který slíbil, že od září do školy chodit začne. V jednání byla také verze změnit školu, ale sám Václav nakonec vyhodnotil, že nechce dojíždět ještě dál. Další osudy Václavova vzdělávání jsou ve hvězdách.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Dopad zrušení speciálních tříd v blízké základní škole a následného přeřazení žáka do základní školy praktické.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky středních škol humanitního zaměření, gymnázií, středních pedagogických škol, středních odborných škol a vyšších pedagogických škol. Vhodná pro budoucí vychovatele/ky, pedagogy/pedagožky, sociální pracovníky/ce.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Student/studentka

- rozumí problematice vzniku segregovaného školství a mechanismům skupinové segregace,
- nepovažuje přeřazení dítěte ze základní školy na základní školu speciální za jediné možné řešení vzniklé situace a umí navrhnout alespoň jedno alternativní řešení,
- rozumí pojmům jako jsou alternativní vzdělávací metody, zanedbání výchovy dítěte, speciální třídy na základní škole, speciální potřeby dětí ve vzdělávání, uvědomuje si rozdíl mezi základní školou a základní školou speciální,
- ví, co je smyslem práce pedagogicko-psychologické poradny a kdy a jaké služby poskytuje,
- uvědomuje si, že problémy spojené se vzděláváním dětí přicházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí může mít mnoho příčin a dokáže alespoň některé z nich vyjmenovat.

METODY: Skupinová práce, diskuse, práce s odbornými pojmy.

ČAS: 60–90 minut.

VELIKOST SKUPINY: 15–21 studentů/studentek.

POMŮCKY: Papíry, tužky, pracovní listy s otázkami a pojmy.

OTÁZKY A POJMY:

- Co přesně znamená „**zanedbání výchovy dítěte**“, v jaké souvislosti a u koho mluvíme o zanedbání výchovy dítěte a jaké může mít důsledky?
- S jakými problémy můžu přijít nebo být poslán do **Pedagogicko-psychologické poradny**? Kdo v PPP přesně pracuje, co dělá a s kým se při své práci spolupracuje?
- Co znamená pojem „**speciální třída na základní škole**“ a kdo do ní zpravidla chodí?
- Čím se liší Základní škola od **Základní školy speciální** ?
- Kdo jsou děti se „**speciálními potřebami**“? Vyjmenujte alespoň pět příkladů.
- Co znamená pojem „**alternativní vzdělávací metody**“ a jaké jsou? Vyjmenujte alespoň čtyři.

POSTUP

- Rozdělte studenty na tři skupiny.
- Každé skupině dejte kartičku, na které budou dvě otázky s odbornými pojmy ze vzdělávací oblasti.
- Úkoly pro skupiny:
  - nejprve otázky prodiskutovat a poté odpovědi na otázky sepsat na flipchart (10–15min)
  - v následujících deseti minutách, až dá vyučující pokyn, se každý člen skupiny může jít libovolně zeptat kohokoli v místnosti (jednotlivých členů dvou zbývajících skupin, na svoje otázky, které předtím řešili, odpovědi zapisovat a následně připsat na flipchart svojí skupiny)
  - skupina vybere mluvčího/mluvčí, kteří budou odpovědi na otázky dané skupiny prezentovat.
- Nechte jednotlivé skupiny prezentovat jejich otázky a odpovědi (po prezentaci každé skupiny vyzvěte ostatní studenty, aby případně odpovědi ještě doplnili).
- Rozdejte všem studentům pracovní listy s texty vysvětlující jednotlivé pojmy.
- Již s celou skupinou postupně porovnejte informace uvedené v pracovních listech s odpověďmi uvedenými na flipchartech.
- Rozdejte všem studentům kasuistiku o 14letém Václavovi a dejte jim 5 min. na přečtení.

- Na základě předchozích informací a vysvětlení pojmů nechte studenty znovu převyprávět text a položte jim následující otázky:
  - Jaký máte z příběhu pocit?
  - Vidíte jiný možný způsob řešení Václavovi situace?
  - Kdybyste mohli příběh nějak ovlivnit, co byste udělali jinak? / Kde vidíte zlom v úspěšnosti Václava ve škole?
  - Kdybyste byli v roli maminky Václava, jak byste se snažili situaci řešit?
  - Hledali byste někde pomoc, případně u koho?
- Reflexe: úplně na závěr ještě jednou shrňte nejpodstatnější argumenty,které během hodiny zazněly a taktéž zopakujte podstatné momenty z následné volné diskuse. Důležité je též znovu připomenout, že příčin, proč je dítě ve škole neúspěšné může být mnohem víc, než je na první pohled zřejmé a vždy je třeba řešit celý případ v jeho kontextu (sociální zázemí rodiny, zdravotní stav, podmínky pro výchovu a vzdělávání v rodině).

S jakými problémy můžu přijít nebo být poslán do **pedagogicko-psychologické poradny**? Kdo v pedagogicko-psychologické poradně přesně pracuje, co dělá a s kým při své práci spolupracuje?

Co znamená pojem „**speciální třída na základní škole**“ a kdo do ní zpravidla chodí?

Co přesně znamená „**zanedbání výchovy dítěte**“, v jaké souvislosti a u koho mluvíme o zanedbání výchovy dítěte a jaké může mít důsledky?

Čím se liší základní škola od **základní školy speciální** ?

Kdo jsou děti se „**speciálními potřebami**“? Vyjmenujte alespoň pět příkladů.

Co znamená pojem „**alternativní vzdělávací metody**“ a jaké jsou? Vyjmenujte alespoň čtyři.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

V základní škole speciální se vzdělávají žáci s těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem. Tyto školy podle dřívějších předpisů byly nazývány pomocnými školami. Diagnózu těchto žáků stanoví poradenské zařízení, tj. pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum (zřizované při speciálních školách i některých dnešních základních školách, které byly dříve označovány jako školy zvláštní).

SPECIÁLNÍ TŘÍDA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění, je možné zřizovat pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy.

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme žáky s:

- zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),
- sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

ALTERNATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY

Jsou takové metody, při kterých neprobíhá klasická frontální výuka nebo výklad jednoho pedagoga před třídou žáků nebo studentů.

Mezi alternativní metody výuky patří například **interaktivní metody.**

Ty vyžadují aktivní spoluúčast studentů při plnění vzdělávacích a výchovných cílů. Z učitele a studentů se stávají partneři, které spojuje úsilí o dosažení společného cíle.

Učitelova úloha je facilitovat – usnadňovat, umožňovat, napomáhat či podporovat. Učitel usměrňuje diskuse, zdůvodňuje vhodná řešení (nevnucuje!), provází studenty při skupinové i individuální práci.

Student je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a komunikovatelných návrhů a výrazně spoluutváří, modifikuje a v pokročilejších stádiích i sám vede výukový proces.např. diskuzi, brainstorming, rolové hry, skupinovou práci, projektové dny ve třídách či na školách.

Interaktivními metodami rozumíme například: brainstorming, diskuze, skupinová práce, individuální práce, rolové a simulační hry, Projekty zaměřené na určité téma či přímo projektové dny na školách nebo například práce s případovými studiemi (příběhy) jako je tato. Waldorfské školy například propagují pohybové hry a hry zaměřené na smyslové vnímání celkově. Alternativní metodou však může být frontální výuka, která je např. vedena dvěma učiteli současně atd.

ZANEDBÁNÍ VÝCHOVY DÍTĚTE PODEL § 217 O OHROŽOVÁNÍ VÝCHOVY MLÁDEŽE

(1) Kdo vydá, byť i z nedbalosti, osobu mladší než osmnáct let nebezpečí zpustnutí tím, že
a) svádí ji k zahálčivému nebo nemravnému životu,
b) umožní ji vést zahálčivý nebo nemravný život, nebo
c) závažným způsobem poruší svou povinnost pečovat o osobu mladší než osmnáct let, bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.
(2) Kdo umožní, byť i z nedbalosti, osobě mladší než osmnáct let hru na hracím přístroji, který je vybaven technickým zařízením, které ovlivňuje výsledek hry a které poskytuje možnost peněžité výhry, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo peněžitým trestem nebo zákazem činnosti.
(3) Odnětím svobody na šest měsíců až pět let bude pachatel potrestán,
a) spáchal-li čin uvedený v odstavci 1 nebo 2 ze zavrženíhodné pohnutky,
b) pokračuje-li v páchání takového činu po delší dobu
c) spáchal-li takový čin opětovně, nebo
d) získal-li takovým činem značný prospěch.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Obsah činností a služeb pedagogicko-psychologických poraden:

— provádějí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na šetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopnosti a nadání dětí a mládeže a komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků,
— provádějí psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání, a rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže, na nápravu poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a na vyjasňování osobních perspektiv dětí a mládeže,
— zpracovávají posudky aj. odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech, stanovených školskými předpisy,
— poskytují konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání a profesní orientace vyžadují zvláštní pozornost. Může dále uskutečňovat vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky v otázkách pedagogiky, psychologie a poradenství,
— spolupracují s resortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů
— zajišťují poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby zajištěny jinak.
— Odborné týmy pracovníků PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Činnost PPP se uskutečňuje zejména ambulantně, návštěvami pracovníků ve školách, školských a jiných zařízeních.

ŽÁCI SE „SPECIÁLNÍMI“ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

— Žáci se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
— Žáci se zdravotním znevýhodněním – většinou se jedná o žáky se specifickými poruchami učení a chování (dyslektici, LMD...) nebo o žáky s lehčím postižením.
— Žáci se sociálním znevýhodněním – jde o žáky s nízkým sociálně kulturním postavením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou nebo o azylanty. U všech těchto skupin musí rozhodnout školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum) o jaké postižení se jedná. V praxi to znamená, že vydá po vyšetření žáka (se souhlasem rodičů) odborný posudek s podrobným popisem jak s ním má škola pracovat. Na základě těchto závěrů přijímá škola příslušná opatření.

3. 9. CO DOKÁŽÍ NÍZKOPRAHOVÁ CENTRA

Dvaašedesátiletý pan Horváth žije se svou ženou v lokalitě ohrožené sociálním vyloučením na okraji jednoho menšího českého města. Před dvěma lety byli Horváthovým soudem svěřeni do péče jejich dva vnuci, tehdy ve věku čtyř a šesti let. Jejich syn nastoupil do výkonu trestu a jeho žena, matka obou chlapců, byla dlouhodobě hospitalizovaná a neschopná péče o děti. Při svěření dětí do péče požádali Horváthovi o pomoc terénního sociálního pracovníka, který pravidelně chodil do lokality a který jim už dříve pomohl zařídit splátkový kalendář při vysokém dluhu na nájemném a tím jim tehdy vlastně zachránil střechu nad hlavou. Byt, ve kterém bydleli, byl pěkný, prostorný (3+1), ale nacházel se v prostředí, které je pro výchovu dětí velmi nevhodné. Ačkoliv přes den nepůsobí oprýskané domy nijak hrůzostrašně, večer to zde funguje jako klasické „ghetto“: v jejich ulici jsou tři herny, jedna non stop zastavárna a na rohu erotický bar, takže se zde po setmění a někdy až do rozednění potulují různí lidé, ozývá se křik a není výjimkou, když je ráno na chodníku rozřezaná kabelka nebo skvrny krve. Panu Horváthovi bylo jasné, že je to naprosto nevhodné prostředí pro dobrou výchovu dětí. A takovou chtěl svým vnukům dát. Co se nepovedlo u syna, chtěl dohnat alespoň u nich. Možná zapůsobil i strach, že by jim mohla sociálka děti odebrat, oba dva jsou už přeci staří a nemocní, a kdyby se děti začaly potulovat, hned by se řeklo, že jsou prarodiče už tak staří a nemocní, že se už o děti nemohou starat. Když jim úřady děti svěřovaly, museli oba slíbit, že se o ně postarají, jak to jen bude v jejich silách.

Starší Martin měl v době svěření do péče za necelý rok nastoupit do školy. Pan Horváth počítal s tím, že jeho vnuk půjde do zvláštní školy, protože tam to jistě bez problémů zvládne a bude se tam cítit přirozeně. Někdy v té době se zastavil za terénním sociálním pracovníkem v jeho kanceláři. V budově neziskové organizace se za dobu jeho nepřítomnosti otevřelo nízkoprahové centrum pro děti a také předškolní příprava. Pan Horváth dlouho pozoroval děti, které si v učebně hrály a kreslily si do sešitů a pak přišel za pracovníkem centra s dotazem, zda by do přípravné třídy nemohl chodit i jejich Martin. Pracovník NKC i jeho kolega ?TSP měli z jeho rozhodnutí radost. Bylo pro ně důkazem toho, že když s někým déle pracují, jeho názory a postoje se mění a jeho sebevědomí narůstá. Malý Martin začal pravidelně na několik hodin denně chodit do NKC a učit se různým věcem, které by mu jeho děda s babičkou, oba jen s několika málo třídami základní školy, asi předat nemohli. Jejich znalosti by zkrátka i při sebevětší snaze nestačily na to, aby mohlo dítě nastoupit do první třídy základní školy dostatečně připravené.

Úsilí pracovníků i prarodičů se nakonec zúročilo a malý Martin nastoupil v září příštího roku do klasické základní školy. Pan Horváth rychle změnil názor, když byl ujištěn pedagogy, že jeho vnuk klasickou výuku bez problémů zvládne. A tak se i stalo. Martin brzy půjde do druhé třídy a půjde do ní jako žák s dobrým prospěchem. Celý rok chodil odpoledne po škole do NKC na různé odpolední aktivity, psát si úkoly, a když mu něco ve škole nešlo, využili pro něj Horváthovi i služby doučování. A z čeho mají pracovníci nízkoprahového centra spolu s terénním sociálním pracovníkem také velkou radost je, že jeho mladší bratr David k nim začne od podzimu chodit do přípravného ročníku. Mohla by to být jedna z rodin, které se v budoucnu podaří vyváznout z osidel sociálního vyloučení.

ANOTACE: Příběh dvou důchodců, kterým byli svěřeni do péče dva malí vnuci, které se díky službám NKC a předškolní přípravě podařilo i přes nepříznivé podmínky dobře připravit na vstup do školy.

CÍLOVÁ SKUPINA + ZPE: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií.

NÁROČNOST: Začátečníci.

CÍLE: Student/Studentka

— vyjmenuje konkrétní kroky vedoucí ke zlepšení životní situace,
— vysvětlí, co je to nízkoprahové centrum a představí argumenty pro a proti zřízení nízkoprahového centra v sociálně vyloučené lokalitě,
— uvědomí si, že stačí jen malá pomoc k dosažení velkého cíle: z textu vybere informace a obhájí je před zbytkem třídy.

METODY: Pětilístek (mírně adaptovaný pro potřeby této aktivity), vybírání informací z textu, reflexe formou předvídání vývoje textu.

ČAS: 45 minut.

VELIKOST SKUPINY: 15–30 studentů/studentek.

POMŮCKY: Kopie textu pro všechny účastníky, flipchartové papíry a fixy.

POSTUP:

— Zeptejte se studentů, zda-li ví, co je to nízkoprahové centrum. Proč nízkoprahové? Čím se liší od např. klasické lidové školy nebo jiných zájmových kroužků? Znají nějaké ve svém okolí?
— Rozdejte studentům příběh a nechte studenty text přečíst.
— Studentům zadejte úkol, aby si každý sám za využití metody diamantu, vytvořili představu o následujících pojmech. Půlka studentů píše o bodu a., půlka o bodu b.
  a. Prostředí, kde Horváthovi bydlí
  b. Manželé Horváthovi

METODA PĚTILÍSTEK

_____

1. pojem-jedno nebo více-slovný

_____ _____

2 přídavná jména, která tento pojem popisují

_____ _____ _____

3 slovesa, která vyjadřují, co slovo nahoře dělá, případně co je s ním děláno, nebo co se v něm děje

_____ _____ _____ _____

Větu, která obsahuje pojem uvedený nahoře + další tři slova
(Jednodušší v případě, že pojem je jednoslovný. Tehdy má celá věta obsahovat čtyři slova.)

_____

asociace s pojmem

- 2–3 dobrovolníci přečtou.
- Studenty rozdělte do skupin po dvou. Ve skupinkách znovu projdou příběh a vypíší na papír, jací jsou aktéři příběhu (postavy či instituce) a jaké konkrétní pozitivní kroky kdo z aktérů v příběhu udělal tak, že se vyvinul správným směrem.
- Nechte každou skupinku přečíst konkrétní kroky jednoho aktéra, ostatní mohou doplňovat.
- Zeptejte se studentů, co bylo smyslem této aktivity, proč hledali konkrétní kroky?
- Studenti reflektují aktivitu diskuzí ve dvojicích o tom, kam by se příběh mohl vyvíjet, kdyby některé z těchto kroků nebyly provedeny.

3. 10. SONIN OSUD

Soňa měla šest dětí, vychovávala však už pouze čtyři z nich. Nejstarší (20) byl ve výkonu trestu a druhý nejstarší (18) žil u své babičky. Paní Soňa přišla o bydlení na jaře roku 2003 – byla vystěhována kvůli dluhu na nájemném. Nájemní smlouva byla na jejího bývalého manžela, který je opustil, zadlužil a o rodinu nijak nejevil zájem. Po vystěhování z bytu začala dvouletá pouť paní Soni po různých azylových domech, střídala se města a prostředí, ale jedno měly domy společné – vždy se jednalo pouze o dočasné řešení. Soňa spolupracovala s několika neziskovými organizacemi. Od doby, kdy přišla o bydlení, se aktivně snažila získat nové. Ona sama neměla vůči městu dluhy nikdy.

Po soudní výpovědi byla Soňa i s dětmi umístěna do azylového domu se slibem, že jen dočasně, než bude její situace vyřešena. Následovaly však pobyty v dalších azylových domech, někdy dost daleko od jejího dosavadního bydliště. Z azylových domů měla celá rodina výborné posudky. V jedné ze zpráv se například uvádělo, že *„se celá rodina chovala slušně a nebyly zaznamenány žádné problémy“*, a to i přes značné obtíže – vzdálenost školy, brzké vstávání dětí (5.30), zdravotní komplikace dětí i matky. Navíc v azylových zařízeních s nimi nemohl být její osmnáctiletý syn. *„Paní Soňa má zdravotní problémy, které nemůže řešit, protože ostatní rodina je ve městě X a zde nemá nikoho, kdo by v případě její hospitalizace chlapce hlídal. Prosím o urgentní řešení naléhavé bytové i rodinné situace paní Soni a nezletilých dětí. Žádná žádost zatím nebyla posouzena kladně. V současné době nám není znám důvod, proč by paní Soňa nemohla řádně užívat městský byt nebo spořádaně bydlet na ubytovně ve městě X“* píše se na konci jedné zprávy.

Putováním po azylových domech se výrazně zhoršil fyzický i psychický stav dětí (strach, nemoci, pomočování). Kvůli nespavosti a dlouhému dojíždění byla narušena školní docházka, děti často usínali ve škole. Soňa poznala, že je tato situace dále neudržitelná. Děti si nikde pořádně nezvykly, neměly kamarády, měnily školy a učitele a navíc byly dlouhodobě bez kontaktu se zbytkem rodiny, zejména s babičkou a starším bratrem. Péče o děti však byla i v těchto podmínkách označena sociálním odborem jako dobrá.

Azylové domy by měly sloužit jako okamžité přístřeší a pomoc lidem stiženým životní katastrofou, kteří by jinak skončili na ulici. Pobyt v nich je většinou krátkodobý, má pomoci stabilizovat životní situaci, poskytnout čas na přípravu dlouhodobého řešení.

Paní Soně pomáhal najít bydlení také Odbor péče o dítě (OPD) – neúspěšně. Úřednicím to bylo líto, péče o děti byla v pořádku a v poslední fázi už hrozilo úplné odebrání. Rovněž od OPD měla Soňa řadu dobrých posudků.

Sehnat komerční bydlení pro Romku, samoživitelku s tolika dětmi, je v podstatě nemožné. Finančně jsou podnájmy většinou nad možnosti matky samoživitelky a navíc si soukromý majitel Romku s dětmi do bytu nevezme.

Paní Soňa spolupracovala s terénním sociálním pracovníkem od jara roku 2004. Zakázka byla jasná – sehnat jakékoliv stabilní bydlení, moc dobře věděla, že azylové bydlení je věc dočasná, dobrá pouze jako krizové řešení a střídání míst pobytu škodí dětem. Soňa už věděla, že její situace není dobrá a že bude muset brát cokoliv, co se jí nabídne, již dávno slevila ze svého dřívějšího standardu. Už dávno pochopila, že nájemní smlouvu na jakýkoliv byt nemá šanci získat. Žádala alespoň o jednu místnost na místní „romské“ ubytovně pro neplatiče, v místním „ghettu“, kterému se vyhne, kdo může. Paní Soňa byla odkázána na pomoc města. Rada města, v jejíž kompetenci bylo přidělování jakéhokoliv ubytování, její žádosti a urgence o pokoj na ubytovně opakovaně odmítala.

Jelikož neměla kam jít, rozhodla se nastěhovat ke své matce. Podmínky v tomto domě považovala za nevyhovující pro své děti, nechtělo se tam ani jí, ale jinou možnost neviděla. Upozorňovala také na přítomnost bratra trpícího vážnou duševní poruchou, jehož chování bylo často agresivní. V této situaci a vzhledem k předešlým problémům dětí se Soňa rozhodla své tři „prostřední“ děti (8, 10, 11) dočasně umístit do Dětského diagnostického ústavu. Děti s opatřením souhlasily. Se sociálním odborem byla dohodnutá, že pokud si do dvou měsíců najde ubytování, budou jí děti neprodleně vráceny. Pobyt dětí v ústavu považovali všichni za dočasné opatření – aby se děti uklidnily a daly do pořádku. Předběžné opatření bylo možné do dvou měsíců kdykoliv zastavit. V pří-

padě, že by se Soně bydlení nepodařilo sehnat, řešilo by se soudně odebrání dětí. Soňa věděla, že riskuje ztrátu dětí. O to urputněji se už poněkolikáté pustila do hledání bydlení.

Její snahu ukončila rodinná tragédie. Sonini rodiče upozorňovali na zhoršující se stav svého syna, několikrát na psychiatrii žádali jeho opětnou hospitalizaci a ústavní léčbu, ale nebylo jim vyhověno. V polovině března roku 2005 nemocný bratr při jednom ze svých záchvatů ubodal Soňu k smrti. Při útoku také vážně zranil jejího dvouletého syna, kterého Soňa chránila vlastním tělem. Zranil i svou matku a osmnáctiletého chlapce. Vzhledem k těmto událostem se umístění tří dětí do diagnostického ústavu jeví jako velice moudré řešení. Po této tragédii se pozornost soustředila na osobu útočníka, ale osudem oběti a tím, jak málo stačilo k tomu, aby se tragédie nestala, se zabýval málokdo.

ANOTACE PŘÍBĚHU: Neúspěšná snaha matky šesti dětí o nalezení stabilního bydlení. Nepomohlo ani velké úsilí, motivace a dobrá péče o děti.
CÍLOVÁ SKUPINA + ZPE: Studenti středních škol, gymnázií a vyšších odborných škol.
NÁROČNOST: Experti.
CÍLE: Student/studentka
— objektivně popíše fakta, která se z příběhu dozvěděli,
— navrhne řešení, která dokáže obhájit na základě argumentů,
— zhodnotí navrhovaná řešení, hodnocení je schopen/schopna odůvodnit.
METODY: Volné psaní, Myslitelské klobouky, diskuse.
ČAS: 90 minut.
VELIKOST SKUPINY: 15–20 studentů.
POMŮCKY: Klobouky či papírové kornouty 6 barev (bílý, červený, žlutý, zelený, černý, modrý), malé (lepící) lístečky, flipové papíry, fixy.

POSTUP:
— Studenti se zamyslí nad tím, jak je pro ně důležitý jejich domov, co všechno jim poskytuje, co se může stát, když někdo přijde o bydlení ...? Svoje myšlenky zapisují na papír po dobu 3 minut pomocí metody **volného psaní**, které bude začínat větou: „Mít svůj domov znamená..."

Pravidla pro volné psaní:
- — Pište po celou stanovenou dobu vše, co vás k tématu napadá.
- — Pište souvislý text.
- — Nevracejte se k již napsanému a neopravujte, co jste napsali.
- — Nepřestávejte psát. Když vás nic k tématu nenapadá, zapisujte pomocné věty (př. „Co bych ještě mohl/a napsat?..."), ale snažte se vrátit k tématu.
- — Pravopisné chyby jsou povoleny (můžete je opravit, až psaní ukončíte).

Dobrovolníci mohou zapsané myšlenky přečíst ostatním.

— Studenti si přečtou příběh paní Soni bez posledního odstavce.
— Po přečtení příběhu se studenti snaží hledat možnosti řešení dané situace.
  - — Nejprve svoje myšlenky společně vyslovují pomocí metody **Myslitelské klobouky**. Postupně vyslovují odpovědi a nápady k zadaným otázkám (tématům) a zapíší je na lístečky, které vhodí do klobouku (kornoutu) příslušné barvy (popřípadě mohou lístečky lepit na klobouk).

Barvy klobouků a příslušné úkoly:
- — Bílý klobouk – říkejte všechna fakta a objektivní informace, které jste se z příběhu dozvěděli.
- — Červený klobouk – vyslovujte všechny vaše pocity, které ve vás příběh vyvolává.
- — Žlutý klobouk – říkejte všechny důvody, proč myslíte, že situaci paní Soni lze řešit.
- — Zelený klobouk – uvádějte všechny vaše nápady, jak situaci řešit, včetně alternativních až „divokých (bláznivých)" řešení.
- — Černý klobouk – říkejte všechna rizika, která budou bránit řešení situace.
- — Modrý klobouk – shrňte vaši diskusi, uvažujte o tom, jak postupovalo vaše přemýšlení, jaká řešení vás napadala, co vás naopak odvádělo od schůdných řešení, jak jste byli ovlivňováni vašimi pocity... (není již nutné zapisovat)

Ve 4–5členných skupinách studenti navrhnou konkrétní řešení, a to tak, že na flipový papír napíší, jaká opatření mohou pomoci situaci paní Soni a jejích dětí reálně vyřešit a kým by měla být pomoc realizována.
Skupiny své návrhy prezentují ostatním, zodpoví případné dotazy, uvedou argumenty pro obhajobu navrženého řešení.

— Studenti si přečtou poslední odstavec celého příběhu.
— V celé skupině proběhne diskuse, zda by navrhovaná řešení bývala pomohla předejít tragickému konci, popřípadě zda ještě nějaká jiná opatření měla být učiněna.

3. 11. ČERNÁ OVCE

Osmnáctiletá Denisa Gáborová navštěvovala střední odborné učiliště, obor zahradnice. Ve škole se jí docela dařilo. V její třídě bylo několik dívek, které raději než do školy chodily na diskotéky a přes den vyspávaly nebo se potulovaly po okolí a přitom kouřily, pily a občas požily nějakou drogu. Když začaly brát Denisu s sebou na své výpravy, Denisina matka se o tom včas dozvěděla. Nejprve jí zkoušela kamarádky zakázat, ale marně. Jako jediná možnost, jak dceru vytrhnout ze spárů zhoubné party, se matce jevilo to, okamžitě ji vzít ze školy. A tak Denisa po roce a půl docházku na SOU ukončila. To bylo na konci ledna. Na začátku února přišla paní Gáborová s dcerou za pracovním poradcem s prosbou o pomoc při hledání brigády pro Denisu. Poradce jim řekl, že by bylo nejlepší, kdyby dívka nastoupila na jiné učiliště. I kdyby jí odchozený ročník neměl být uznán, pro její budoucnost bude nejlepší, když se vyučí. Denisa i matka s ním souhlasily a poprosily ho o pomoc při hledání nové školy a zařizování přijímacího řízení. Po zvážení všech okolností přicházela v úvahu jen jediná škola, vzdálená několik minut chůze od dívčina bydliště. S pomocí pracovního poradce se Denisa v dalších měsících dostavila na přijímací řízení, ze kterého měla trochu obavy. Její přijetí ve škole však bylo dobré, paní ředitelce i budoucí třídní se Denisa líbila, její dosavadní studijní výsledky byly hodnoceny jako zcela dostačující. A tak bylo dojednáno, že od září Denisa nastoupí do této nové školy, na obor pekařka-cukrářka.

V srpnu přišla dívce obsílka, pozvání na úvodní letní školu. Tu si však rodina, závislá na jednom příjmu paní Gáborové, nemohla dovolit, a tak Denisa nejela. Jako náhradu pro rodiny ze sociálně slabého prostředí pořádala škola vstupní praxi. Sem se tedy dostala v prvním týdnu školy i Denisa. Atmosféra tam byla všelijaká, všem dívkám bylo líto, že nemohly se svými spolužačkami vyrazit na Šumavu do chatek. Po třetím dni praxe přišla Denisa ke své skříňce v šatně a začala se převlékat. Sáhla do kapsy, kam si schovala dva pozlacené prstýnky a jeden zlatý náramek, a zjistila, že šperky jsou pryč. Skříňka byla špatně zamčená a někdo ji vykradl. Denisa šla s pláčem do ředitelny a tam se jí dostalo ujištění, že bude celá věc prošetřena.

Další pondělí byl první den výuky a Denisa se poprvé setkala se svými novými spolužačkami. Ihned zaregistrovala, že je ve třídě jediná Romka. Po úvodním slovu třídní učitelky přišla do hodiny ředitelka školy. Řekla, že ji velmi mrzí, že během praxe byla Denisa Gáborová někým ze třídy okradena, a poprosila viníka, aby se přiznal a šperky vrátil. Oči celé třídy se obrátily na Denisu. Jakmile skončila hodina, cítila Denisa zeď, která začala vyrůstat mezi ní a jejími spolužačkami. „Čórkařka“ slyšela kolem sebe. „Sama to někomu ukradla a teď to hází na nás.“ „Já je znám, ty černý huby.“ Kam se otočila, tam nějaká uštěpačná rasistická poznámka.

Když krátce na to dívku potkal pracovní poradce, byla z toho všeho celá špatná. Chování spolužaček a pocit, že mezi ně nepatří, ji dovedl k myšlenkám na to, že ze školy odejde. Že na to prostě nemá sílu, vzdorovat všem. Pracovní poradce v tu chvíli viděl jediné řešení: jít za vedením školy a společně něco vymyslet. Slovní šikana ze strany spolužaček už pomalu začala přerůstat v drobné fyzické útoky. Jejich důvodem nebylo nic jiného než odlišná barva pleti a stereotypy, které v dětech Denisa vzbuzovala. Nebýt matky, která ji každý den přemlouvala k odchodu do školy, už dávno by Denisa by se studiem přestala.

Asi po čtrnácti dnech přišla do třídy nová dívka, shodou okolností také Romka. Denisa si konečně našla ve třídě kamarádku a pobyt ve škole se pro ni stal snesitelným. Ještě nějakou dobu musela obě děvčata čelit rasisticky laděným provokacím. Nedlouho poté přišla do třídy ředitelka a dva mladí lidé, kteří dívkám pustili zajímavé filmy o multikulturní toleranci a problémech lidí ze sociálně vyloučených lokalit a debatovali s nimi o všelijakých problémech s tím spojených. Paní ředitelka několikrát zdůraznila, že barva pleti neznamená žádnou nálepku svědčící o charakteru a vlastnostech člověka, a některé dívky se nad tím na chvíli zamyslely. Ať už byl výsledek jakýkoliv, Denisino romství se postupně přestalo mezi dívkami řešit a obě dívky se postupně začlenily do kolektivu.

ANOTACE: Osmnáctiletá Denisa, která odejde kvůli špatné partě z jednoho SOU, se díky pracovnímu poradci dostane na nové SOU. Tam je ale jediná Romka a čelí rasistickým výlevům spolužaček.

CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škola a gymnázií.

NÁROČNOST: Pokročilí.

CÍLE: Student/studentka

— vysvětlí termíny jako sociální vyloučení, meziskupinové vztahy, vztahy ve třídě/skupině,
— osvojí si některé sociální dovednosti (spolupráce, kooperace, diskuze),
— zamyslí se nad vztahy v jejich skupině.

ČAS: 120 min.

VELIKOST SKUPINY: 15 – 25 studentů/studentek.

METODY: Práce ve skupinách, prezentace, hra, příp. dramatické, či výtvarné ztvárnění.

POMŮCKY: Malé barevné samolepky – tečky (čtyř různých barev), jedna pro každého člena skupiny, 3 tečky jiných barev, větší prostor, ve kterém se studenti mohou pohybovat, balící papír, nakopírovaný text, nakopírovaný pracovní list (vzor storyboardu), tužky, pastelky, barvy, štětce apod.

POSTUP:

I. TEČKOVANÁ

— Požádejte studenty, aby se postavili do kruhu, zavřeli oči a přestali mluvit.
— Přilepte každému na čelo barevnou tečku. Dejte si pozor, abyste studentům stojícím vedle sebe nelepili na čelo tečky stejné barvy a aby střídání barev nebylo zcela pravidelné. Každou barvu byste však měli použít přibližně stejně často. Třem studentům nalepte tečky zbývajících barev.
— Po nalepení teček dejte studentům pokyn k otevření očí. Úkolem studentů bude utvořit skupiny, jejichž členi budou mít stejnou barvu tečky na čele. Nesmějí při tom mluvit, ukazovat na barvy v místnosti, sundávat si tečky z čela nebo se dívat do lesklých předmětů. Tři studenti se nezařadí do žádné skupiny, zůstanou navíc.
— Vyzvěte studenty, kteří zbývají, ať přemýšlí o tom jaké měli pocity během aktivity. Jakým způsobem se snažili „zařadit“. Zeptejte se ostatních jaké měli oni pocity ze snahy kolegů. Vyzvěte studenty, ať přemýšlí o tom jaká je cesta z této situace. Převeďte tyto pocity na situaci odmítání někoho ze skupiny, třídy. Položte znovu otázku co se dá dělat v takové situaci? Setkali se studenti ve svém životě s takovou situací? Jak se tato situace skončila?
— Vyzvěte „nezařazené“ studenty, aby se zařadili do některé ze skupin.

2. STORYBOARD

— Zadejte studentům k přečtení text. Vyzvěte je, aby ve skupinách příběh z textu prodiskutovali. Co je zaujalo, jak by v podobné situaci reagovali oni, jaké by navrhovali řešení? Ať se také zamyslí nad tím, co se jim zdá reálné a o čem si myslí, že by se stalo, mohlo stát, nebo stalo jinak. Jestli se s podobnou situací setkali ve svém životě, jak dopadla? Vyzvěte je aby se ve skupině domluvili na alternativním konci příběhu, na jiném řešení životní situace Denisy, na opatřeních, které by mohli pomoci Denise překonat odmítání ze strany třídy. Ať hledají odpověď po příčinách přechodu na Denisy na jinou školu a také proč ji třída odmítá.
— Rozdejte jim role balícího a vyzvěte studenty, aby příběh překreslili do jednotlivých scén, svého filmového scénáře – Storyboardu s vlastním alternativním zakončením příběhu, alternativním postupem, který by Denise pomohl. (Storyboard – vlevo obrázek náčrt scény, vpravo text dialogů, komentář akce, kterou postavy činí na scéně). Ukázka storyboardu a vzor je v příloze k aktivitě.
— Nechte jednotlivé skupiny odprezentovat své scénáře a vysvětlit svůj alternativní konec, proč zvolily toto řešení pomoci Denise.
— Lekci zakončete výkladem k tématu sociálního vyloučení, předsudků a stereotypů, meziskupinových vztahů.

MODIFIKACE: Je možné vyzvat třídu místo prezentace svých scénářů k realizaci (např. formou vytvoření fotopříběhu s komentářem) série sousoší s komentářem, krátkého videofilmu nebo hereckého ztvárnění. Po prezentaci by proběhla reflexe.

PŘÍKLAD STORYBOARDU: http://www.sp2.cz/sp2new/uploads/smartmedia/Sp2_Skaredy_stb.pdf

VZOR STORYBOARDU

3. 12. PATŘÍ ANIČKA DO NAŠÍ ŠKOLY?

Anička šla do školy v pěti letech. Nastoupila do základní školy v Březovské ulici, kde její rodina bydlela, než se pak přestěhovala do čtvrti zvané Šanghaj. Do této školy chodili i její dva starší bratři. Anička byla jediné romské dítě ve třídě a paní učitelka si ji právě neoblíbila. Aniččina občasná přílišná aktivita a hravost ji popouzely a několikrát jí před třídou ruply nervy. Aničku pak za to trestala špatnými známkami a stohy poznámek. Po prvním pololetí vyhledala na rodičovské schůzce Aniččinu matku a oznámila jí, že její dcera nemá dostatečné schopnosti na to, aby chodila do základní školy, že by měla přejít do nějaké jiné, kde se zvlášť věnují dětem s podobnými poruchami. A že pokud se dívce nezlepší prospěch, navrhne přeřazení na školu v Masarykové ulici. Tato škola leží hned vedle Šanghaje a je plná romských dětí. Aniččině matce se to nelíbilo. Zakládala si totiž na tom, že její děti chodí na lepší školu, kde se něco naučí. Jenže učitelka vypadala rozhodnutá a matka nabyla dojmu, že si nepřeje, aby Anička chodila do její třídy.

Požádala tedy o pomoc v místní neziskové organizaci, kde poskytují dětem možnost doučování. Malé Ančičce byla během měsíce „přidělena“ jedna mladá studentka a ta ji dvakrát denně chodila domů doučovat. Bylo však už pozdě. Aničce se nepodařilo zlepšit si známky, a tak na konci roku propadla. Učitelka si opět nechala předvolat Aniččinu matku a sdělila jí, že bude pro její dceru nejlepší, když půjde po prázdninách do školy v Masarykově ulici. Říkala jí, že sama celý rok pozoruje, jak se Anička ve škole trápí, že nestačí ostatním dětem, že nemá žádné kamarády a jak by jí bylo lépe v Masarykově mezi „svýma“.

Matka se nechtěla nechat přesvědčit, nebyla si však svým postojem úplně jistá. Stále zvažovala, zda přeci jen učitelku neposlechnout a Aničku nepřeřadit. Možná by jí tam opravdu bylo lépe... Pro jistotu znovu navštívila neziskovou organizaci, tam její postoj podpořili a slíbili, že se jí pokusí pomoci. Na další schůzku s Aniččinou učitelkou a s vedením školy přišli i pracovníci neziskové organizace. Vyslovili tam argument, který na všechny zabral: že se asi zapomíná na to, že šla Anička do školy už v pěti letech, tedy dříve, než bylo v jejím případě vhodné, a že je ještě moc malá a hravá, ale jinak že je to chytrá holčička, která rozhodně má na to, aby dodělala základní školu. Ať si všichni uvědomí, že když teď takové dítě půjde na zvláštní školu, tak se jeho životní možnosti definitivně a jednou provždy zúží. Vedení školy se vyjádřilo v tom smyslu, že je to na rozhodnutí rodiče. Aniččina matka trvala na tom, aby její dcera zůstala na škole v Březovské. Nakonec se dohodli na tom, že nechají Aničce tříměsíční zkušební dobu. Když jí to během té doby nezačne ve škole jít, bude přeřazena do zvláštní školy.

K Aničce od září znovu chodila ona dobrovolnice a nastal obrat. Jestli to bylo tím, že už byla Anička pro školu zralejší, nebo tím, že již učivo znala, či tím, že si ji její nová učitelka oblíbila anebo snad kombinací všech těchto faktorů, to je těžké říci, rozhodující ale je, že se Anička ve škole výrazně zlepšila a zvládala učivo stejně jako ostatní děti. A tak se jí podařilo ve škole v Březovské ulici zůstat. Všichni mohli být spokojení, v matce však zůstal stín křivdy: matně tušila, že nebýt toho, že s ní do školy přišli vzdělaní pracovníci z neziskové organizace, sama by s učiteli nic nezmohla a její dcera by dnes seděla mezi ostatními šanghajskými romskými dětmi ve škole v Masarykově ulici.

ANOTACE: Pětiletou romskou dívku nechce mít její učitelka ve třídě plné neromských dětí; pracovníci NGO pomohou matce přesvědčit učitelku, aby dceru ve třídě nechala.
CÍLOVÁ SKUPINA: Studenti/studentky druhého stupně základních škol, středních škola a gymnázií.
NÁROČNOST: Pokročilí.
CÍLE: Student/studentka.

— vysvětlí termíny jako speciální školství, důsledky sociálního vyloučení ve školách, způsoby řešení a úlohu zainteresovaných institucí (škola, nezisková organizace apod.),
— formuluje své vlastní stanovisko, obhájí své argumenty v diskuzi,
— vyjádří své pocity z příběhu, popíše pocity účastníků příběhu.

ČAS: 45 min.
VELIKOST SKUPINY: 20–30 studentů/studentek.
POMŮCKY: Nakopírovaný text, barevné pastelky, tužky a papíry.
METODY: Práce s textem, diskuze, psaní.

POSTUP:

— Zadejte studentům přečtení textu a vyzvěte je , aby si při čtení dělali v textu poznámky. Černě ať označí/podtrhnou co se jim zdá podstatné pro příběh Aničky, červeně s čím nesouhlasí (čemu nerozumí, co je nejasné), zeleně s čím souhlasí (co je jim zřejmé, co znají).
— Nechte studenty ve dvojicích prodiskutovat co a proč si zaznamenali. Jaké důvody je vedly k použití jaké barvy? Vyzvěte je ke shrnutí těchto důvodů na papír.
— Zeptejte se studentů co si myslí o příběhu. Proč je pro Aničku lepší chodit do školy v Březové? Jaké argumenty používala paní učitelka, zástupci neziskové organizace a maminka Aničky? Zeptejte s kterými argumenty by studenti souhlasili a s kterými ne. Co by navrhovali jiného. Jak se asi Anička cítila. Setkali se studenti ve svém životě a okolí s podobným příběhem. Mají kamaráda/ku, který se dostal do podobné situace?
— Vyzvěte studenty, aby napsali osobní dopis paní učitelce v kterém ji vysvětlí důvody proč by Anička měla zůstat ve škole v Březové a pokusí se navrhnout aktivitu, která by Aničce pomohla ve snaze zůstat ve škole v Březové. Po napsaní dopisů vyzvěte ochotné studenty k přečtení dopisů, případně je vystavte ve třídě apod.
— Hodinu je vhodné ukončit krátkým výkladem, komentářem k tomu jaké důsledky má přeřazení dětí pro které není vhodné speciální škola do této školy. Jaké to má důsledky pro další život těchto dětí, rodiny dětí a společnosti. Vysvětlete studentům pojmy a situace, kterým během aktivity studentům nebyli jasné.

AUTOŘI A PODĚKOVÁNÍ

SEGREGACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ:
Mgr. Petra Sedláčková, Mgr. Kateřina Hůlová, Bc. Tomáš Habart, Mgr. Simona Pekárková, Mgr. Tomáš Nikolai

PŘÍBĚHY:
Mgr. Petra Sedláčková, Mgr. Markéta Hajská,
SPOLUPRACOVALI: Mgr. Simona Pekárková, Natálie Landová DiS., Jan Šipoš, Mgr. Jan Zajíc, Petr Mati, Mgr. Karolína Ranglová, Petra Machalíčková DiS.
DIDAKTICKÉ ZPRACOVÁNÍ: Mgr. Martina Hurdová, Mgr. Markéta Hajská, Mgr. Petra Skalická, Mgr. Pavel Košák, Mgr. Tomáš Nikolai, Bc. Václav Zeman, Ilona Labuťová DiS.,

JAZYKOVÁ KOREKTURA:
Mgr. Luboš Veselý, Mgr. Jan Křivan

Rádi bychom poděkovali Programům sociální integrace společnosti Člověk v tísni, zejména všem osloveným terénním sociálním pracovníkům, kteří s námi spolupracovali na tvorbě příběhů. Naše díky také patří Úřadu vlády a ministryni Dzamile Stehlíkové, bez jejíž podpory by tato publikace nevznikla, a našim spolupracovnicím Mgr. Kateřině Měšťánkové, Claudii Laburdové, Mgr. Lucii Pivoňkové, Mgr. Kateřině Kociánové a Mgr. Evě Látalové za cenné připomínky.

Autory fotografií, použitých v aktivitě Zápis z terénního deníku, jsou Iva Zímová a Martin Šimáček. Některé aktivity byly vytvářeny s pomocí metodiky společnosti Kritické myšlení. Dále děkujeme účastníkům a účastnicím našich seminářů multikulturní výchovy v Kladně, Chomutově, Olomouci a Praze za cenné podněty a připomínky při realizaci některých aktivit, popsaných v publikaci. Největší inspirací byly pro nás samotné lidské osudy, zachycené v případových studiích.

Za autorský tým,
Tomáš Nikolai

PŘÍBĚHY ZE ŠPATNÉ ČTVRTI
aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství
Tomáš Nikolai (ed.)

fotografie na obálce: Martin Šimáček
grafické zpracování: Ondřej Matyáš
tiskárna: Grafokon

vydal Člověk v tísni o. p. s.
Praha 2007

ISBN: 978-80-86961-45-3

Tento materiál vznikl v rámci projektu Podpora principu integrace Romů
prostřednictvím kurzů multikulturní výchovy pro pedagogy ZŠ a SŠ.

ISBN: 978-80-86961-45-3

Projekt je realizován ze státního rozpočtu České republiky a spolufinancován Evropskou unií, v rámci realizace Evropského fondu rovných příležitostí pro všechny (2007) – směrem ke spravedlivé společnosti v České republice. Tento materiál odráží výhradně názory autora a Evropská komise a Úřad vlády ČR nenesou zodpovědnost za žádné užití informací tam obsažených.