

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
Ústav Jižní a Centrální Asie  
Seminář romistiky

**Diplomová práce**

Jindra Marešová

**Příčiny nerovného přístupu romských dětí k plnohodnotnému vzdělání a analýza nástrojů směřujících ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků**

**Causes of unequal access to quality education for Romani children and the analysis of instruments supporting greater school achievement of Romani pupils**

Praha 2011

Vedoucí práce: PhDr. Jan Červenka, Ph.D.

Upřímně děkuji vedoucímu mé práce PhDr. Janu Červenkovi, Ph.D. za připomínky k obsahu i struktuře, paní ředitelce Amnesty International Česká republika Dáše van der Horst za to, že mi umožnila podílet se na výzkumu a studiu tématu v takové míře a svým blízkým za podporu během studia i psaní diplomové práce.

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 6. 9. 2011

Podpis

## **Anotace**

Práce přináší historickou sondu do přístupů státu ke vzdělávání Romů. Historický exkurz začíná během vlády Marie Terezie a končí na jaře roku 2011. Práce dále kategorizuje a analyzuje nejčastěji udávané příčiny nižší školní úspěšnosti romských dětí a na příkladu čtyř ostravských škol shrnuje nástroje na vyrovnání znevýhodnění, které si romské děti do vzdělávacího procesu nesou. V závěru je formulováno doporučení kroků vedoucích ke zvýšení úspěchu romských dětí ve vzdělávání.

## **Klíčová slova:**

Romové

Romské děti

Vzdělávání

Sociokulturně znevýhodnění žáci

Vzdělávací politika

Diskriminace

Zvláštní školy

## **Summary**

This diploma thesis provides a historical overview of state's educational policy towards Roma. It describes different approaches from Maria Teresa's governance in 18<sup>th</sup> century until recent state (spring 2011). The thesis provides analysis of frequently discussed causes of Romani children lower school success and examines tools used to help with their disadvantages. The tools are shown on example of 4 schools in Ostrava. Finally, recommendations for enhancing success of Romani children in education are suggested in the thesis.

## **Key words:**

Roma

Romani children

Education

Socio-cultural disadvantaged children

Educational policy

Discrimination

Special schools

## OBSAH

1. Úvod.....	8
2. Metodologie .....	9
2.1. Vymezení často užívaných pojmů .....	10
3. Romové v České republice a vzdělávání - historický přehled, současná situace.....	13
3.1. Období: Druhá polovina 18 století - Vznik samostatného Československa 28. 10. 1918.....	13
3.2. Období: Vznik samostatného Československa 28. 10. 1918 – podpis Mnichovské dohody 29. 9. 1938.....	15
3.3. Období: 1938-1945.....	17
3.4. Období: 1945 - 1989.....	17
3.5. období: 1989 – 31.12.2004 .....	21
3.6. Období:1. 1. 2005 – 30. 6. 2011.....	29
4. Romské děti mimo hlavní vzdělávací proud.....	40
4.1. Speciální školství (bývalé zvláštní školy, ZŠ praktická) .....	40
4.2. Oddělené vzdělávání na základních školách.....	44
4.2.1. „Ghetto“ školy.....	44
4.2.2. Národnostní školství.....	45
5. Přehled a klasifikace nejčastěji zmiňovaných příčin tzv. nižší školní úspěšnosti romských dětí v ČR ve vzdělávacím procesu.....	47
5.1. Příčiny vycházející z etnického původu Romů.....	48
5.1.1. <i>Související s jazykem</i> .....	48
5.1.2. <i>Kulturní</i> .....	48
5.1.3. <i>Jiné</i> .....	49
5.2. Příčiny plynoucí ze sociálního postavení části Romů.....	49
5.3. Příčiny kombinované .....	50
6. Analýza nástrojů, které mají za cíl zvýšit úspěšnost romských žáků a studentů .....	51
6.1. Církevní základní škola Přemysla Pittra.....	52
6.1.1. Historie a vývoj školy a její stručná charakteristika .....	52
6.1.2. Vzdělávací program a přístup školy ke složení žactva.....	53
6.1.3. Využívané nástroje ke zvýšení úspěšnosti romských dětí.....	54

6.2.	Základní škola Ibsenova.....	58
6.2.1.	Historie a vývoj školy a její stručná charakteristika .....	58
6.2.2.	Vzdělávací program a přístup školy ke složení žactva .....	59
6.2.3.	Využívané nástroje ke zvýšení úspěšnosti romských dětí.....	60
6.3.	Základní škola Nádražní.....	61
6.3.1.	Historie a vývoj školy a její stručná charakteristika .....	61
6.3.2.	Vzdělávací program a přístup školy ke složení žactva .....	61
6.3.3.	Využívané nástroje ke zvýšení úspěšnosti romských dětí.....	61
6.4.	Základní škola Gebauerova.....	62
6.4.1.	Historie a vývoj školy a její stručná charakteristika .....	62
6.4.2.	Vzdělávací program a přístup školy ke složení žactva .....	63
6.4.3.	Využívané nástroje ke zvýšení úspěšnosti romských dětí.....	64
7.	Závěr.....	66
8.	Prameny .....	68

## Seznam zkratk

AI	Amnesty International
AP	Asistent pedagoga
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NNO	Nestátní nezisková organizace
PR	Přípravný ročník
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, příloha pro děti s lehkým mentálním postižením
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací plány
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
ÚJCA	Ústav Jižní a centrální Asie
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

## 1. ÚVOD

Cílem této práce je sestavit mozaiku informací potřebnou k pochopení tématu (ne)rovného přístupu romských dětí v České republice ke vzdělávání. Od roku 2007 toto téma vstoupilo do širšího povědomí nejen laické, ale i odborné veřejnosti. Zpravodajské weby, které o tématu informují, zpravidla přináší velmi povrchní informace. Na základě četby takových článků pak slýchám soudy i rychlá řešení situace. Mojí ambicí tedy je zasadit toto téma do hlubších souvislostí.

Návrat do historie, který jsem zařadila na začátek práce, přináší mimo jiné přehled nástrojů, které se již s cílem podpořit Romy ve vzdělávání aplikovaly. V historickém exkurzu jsou ne zcela tradičně uvedeny také informace ze současnosti, protože snahy o zvýšení úspěšnosti Romských dětí ve školní úspěšnosti jsou dlouhodobé, stejně jako nesprávná řešení, pokud malí Romové nedosahují kýžených výsledků.

V hlavním časovém rozmezí jsem se pak zaměřila především na období od školské reformy v roce 2005, kdy v ČR vstoupil v platnost tzv. nový školský zákon, který přinesl rámcové vzdělávací programy a s nimi školní vzdělávací plány a který de iure zrušil zvláštní školy. I přes tuto změnu se v posledních letech hovoří o přetrvávajícím vysokém procentu romských dětí ve speciálním školství. V práci představuji cesty, jaké vedou romské žáky mimo hlavní vzdělávací proud i cesty, jak je v něm udržet.

Speciální školství však není jediný proud, který odděluje výuku romských a neromských žáků. V práci se tedy zabývám též otázkou segregovaných škol a tříd, které vznikly jako důsledek vzniku tzv. sociálně vyloučených lokalit. Do oblasti zájmu mé práce se ale dostaly také tzv. romské národnostní školy, jejichž nejznámějším představitelem je Romská střední škola sociální, kterou založil JUDr. Emil Ščuka.

V práci dále analyzuji nejčastěji zmiňované příčiny tzv. nižší školní úspěšnosti romských dětí ve vzdělávacím procesu a hodnotím nástroje, které se v současné době využívají s cílem školní úspěšnost zvýšit na příkladu 4 konkrétních škol.



## 2. METODOLOGIE

Kapitoly, které pojednávají o historii a které popisují obecné skutečnosti, jsou postaveny na studiu odborné literatury z oblasti romistiky, pedagogiky, multikulturní výchovy či lidských práv. Důležitými zdroji pro mne byly dokumenty Rady vlády pro záležitosti romské menšiny<sup>1</sup> a dokumenty ministerstva školství.

Popis a analýza příčin nižší školní úspěšnosti, stejně jako rozbor nástrojů, které mají za cíl zvýšit úspěšnost romských žáků a studentů, je založen především na více než čtyřletém profesním zaměření na oblast přístupu romských dětí ke vzdělávání v mezinárodní organizaci na ochranu lidských práv *Amnesty International*.

Cenné informace a přehled o situaci od roku 2005 do současnosti jsem získala jako zástupkyně Amnesty International v koalici *Společně do školy*,<sup>2</sup> díky které jsem se zúčastnila též mezinárodních konferencí na téma vzdělávání Romů. Další zkušenosti jsem načerpala jako přizvané osoba na tematickém šetření České školní inspekce na bývalých zvláštních školách, kde jsem se blíže seznámila s legislativou v oblasti školství a měla možnost účastnit se rozhovorů s vedením i s pedagogickými pracovníky bývalých zvláštních škol.<sup>3</sup> V neposlední řadě jsem se podílela na výzkumech v rámci Semináře romistiky Ústavu Jižní a centrální Asie (dále ÚJCA) FF UK, které se odehrávaly na základních školách a v rámci kterých jsem se účastnila schůzek a vedla rozhovory s romskými žáky, rodiči i s pedagogickými pracovníky.<sup>4</sup>

Svá zjištění tedy opírám o rozhovory s pedagogickými pracovníky i s romskými žáky a jejich rodiči, ale také s představiteli neziskového sektoru a se státními úředníky působícími na různých úrovních státní správy a samosprávy. K rozhovorům s posledně jmenovanou skupinou jsem měla přístup jako zástupkyně Amnesty International v rámci dlouholetého výzkumu situace ve vzdělávání romských dětí v České republice,

---

<sup>1</sup> Rada byla zřízena usnesením vlády ČR ze dne 17. 9. 1997 č. 581 jako Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity, v roce 2001 byla přejmenovaná na Radu vlády pro záležitosti romské komunity a v roce 2010 byl její název změněn na Radu vlády pro záležitosti romské komunity. Více na <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/uvod-5779/>, <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Vyrocni-zprava-Romska-Rada-2010.pdf>

<sup>2</sup> <http://spolecnedoskoly.cz/>

<sup>3</sup> Zpráva z kontrolní činnosti na bývalých zvláštních školách dostupná zde: <http://www.csicr.cz/cz/85126-zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich-skolach>

<sup>4</sup> Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (2007), Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR (2008); výzkumné zprávy dostupné zde: <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>

který vyvrcholil zveřejněním výzkumné zprávy Nedokončený úkol: Romští žáci v české republice stále čelí překážkám ve vzdělávání<sup>5</sup> v lednu roku 2010.

Dlouhodobý výzkum Amnesty International, pro který jsem sbírala data, vrcholil kvalitativním výzkumem- případovou studií v městské části Přívoz v Ostravě. Tato část je jednou z ostravských lokalit, kterou obývají převážně Romové. V lokalitě jsme vedli polostrukturované rozhovory se všemi aktéry v procesu vzdělávání. Na příkladu této lokality v závěru nastíním existující nástroje, které by měly zvýšit úspěšnost romských žáků ve vzdělávacím procesu i překážky a nedostatky v jejich aplikaci. V závěru práce se zaměřím na doporučení, která vzešla z provedených analýz.

## 2.1. VYMEZENÍ ČASTO UŽÍVANÝCH POJMŮ

### **Rom, romský žák, romští rodiče**

Hovořím- li o Romech, romských žácích či rodičích, pak mám na mysli jedince, kteří se za Romy považují a/ nebo jsou za Romy považováni svým okolím, aniž by se k romství za všech okolností hlásili.

### **Speciální vzdělávání**

Hovořím- li o speciálním vzdělávání, mám na mysli jiný než standardní proud primárního stupně vzdělávání (tedy základní školy praktické – dříve zvláštní školy i základní školy speciální, dříve školy pomocné).

### **Zvláštní škola**

Tento pojem odkazuje k již neexistující kategorii škol, které byly určeny pro vzdělávání žáků s mentální retardací. Tyto školy byly v roce 2005 v podstatě přejmenovány na základní školy praktické.

### **Speciální škola**

Speciální škola je podle nového školského zákona<sup>6</sup> vzdělávací zařízení primárního stupně určené žákům s těžkým mentálním postižením, žákům s více vadami a žákům s autismem. Žáci speciálních škol tvoří ve výkaznictví škol specifickou kapitolu.

### **Základní škola praktická**

Název, který dostala velká část bývalých zvláštních škol na základě změny, kterou přinesl nový školský zákon, který kategorii zvláštních škol formálně zrušil. Některé

---

<sup>5</sup>Zpráva dostupná z: <http://www.amnesty.org/en/library/info/EUR71/003/2009/cs>

školy nesou jen název základní, přestože se od běžných základních škol odlišují formami i obsahem vzdělávání. Tyto školy vyučují podle přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání. Příloha redukuje učební látku a upravuje skladbu předmětů ve prospěch praktických činností. Kromě speciálních šetření se počty žáků vzdělávaných podle přílohy samostatně neevidují.

### **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož úkolem je vypomáhat učiteli ve třídách, kde jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Platný školský zákon hovoří o asistentovi pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a o asistentovi pedagoga pro žáky se zdravotním postižením. V textu práce pod tímto pojmem zamýšlím asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním. Pro pojem používám v textu zkratku AP.

### **Sociální znevýhodnění**

Tento termín v práci používám v souladu se školským zákonem, který sociální znevýhodnění definuje jako a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníky řízení o udělení azylu na území České republiky.

### **Sociokulturně znevýhodňující prostředí**

Tento termín se v oblasti materiálů ministerstva školství objevuje v souvislosti se zřizováním přípravných tříd a funkce asistentů pedagoga. Šíře jej rozebírá dokument Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Slovy koncepce, východiskem pro termín je pojem „sociální znevýhodnění“, ale je detailněji vysvětlený a možná také proto se pod pojem sociokulturní znevýhodnění vejde širší skupina osob. Tento termín zahrnuje například děti, jejichž rodný jazyk je jiný než vyučovací jazyk, případně, jejichž rodiny užívají majoritní jazyk ve formě etnolektu či argotu které mluví jazykem na úrovni argotu nebo děti z prostředí, kde není dostatek podnětů pro rozvoj jejich jazyka. Dále tam patří děti, které rodina nepodporuje ve školní přípravě, jejichž rodiny mají vlažný nebo negativní vztah ke škole, jejichž rodina je sociálně vyloučená a která se řídí odlišnými kulturními vzorci, než většina české společnosti.

---

<sup>6</sup> Pojmem „nový školský zákon“ se označuje Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším

## **Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Podle platného školského zákona je takovým dítětem osoba se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vyučování) nebo sociálním znevýhodněním. V textu pro speciální vzdělávací potřeby používám zkratku SVP.

## **Rámcové vzdělávací programy**

Rámcové vzdělávací programy (v textu použita zkratka RVP) jsou ustaveny platným školským zákonem (561/2004 Sb.). Vydávají se pro každý obor vzdělávání v předškolním, primárním, sekundárním a vyšším odborném stupni vzdělávání. Samostatný rámcový vzdělávací program existuje také pro speciální vzdělávání. RVP pro základní vzdělávání má přílohu, která upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů s lehkým mentálním postižením (v textu zkracována na RVP ZV LMP). Vymezují cíle, obsah, formu, rozsah a podmínky daného stupně vzdělávání. Podle nich tvoří každá škola vlastní školní vzdělávací plány (dále jen ŠVP).

### 3. ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE A VZDĚLÁVÁNÍ - HISTORICKÝ PŘEHLED, SOUČASNÁ SITUACE

Na počátku každého historického exkurzu je nutné omezit popisované období. Ambicí této práce není popisovat nejstarší historii Romů, ale přiblížit předcházející dějinná období se zřetelem na události, které měly vliv na vzdělávání Romů v České Republice (pro některá historická období v Českých zemích).

Za vhodný milník pro zahájení popisu jsem zvolila období tereziánských reforem, konkrétně zavedení povinné školní docházky v roce 1774. První období bude ukončeno začátkem první Československé Republiky v roce 1918. Druhé období obsáhne první republiku a skončí ustavením Protektorátu Čechy a Morava. Třetí období přiblíží situaci během druhé světové války. Předposlední kapitola historického přehledu obsáhne období, do kterého spadají roky 1945-1989. K tomuto období bych ráda podotkla, že jsem jej nepojímala detailně, neboť podrobný popis tohoto období s důrazem na stejné téma přinesla Iva Hlaváčová v bakalářské práci, kterou obhájila v roce 2008.<sup>7</sup> Stejně bych na tuto práci odkázala, jde-li o detaily a rozbor všech vládních koncepcí období následujícího, tedy od roku 1989 do konce roku 2004, které také velmi dobře zpracovala Hlaváčová. Horní hranice celého historického exkurzu je pak rok 2005, kdy došlo k poslední školské reformě. V kapitole je ale obsaženo také období následující, tedy od roku 2005 až po současnost (červen 2011), i když toto rozmezí již do historického přehledu nepatří. Pro další analýzu ale považuji za nezbytné popsat současný stav věcí, a tak tato kapitola dostala nejvíce prostoru.

#### 3.1. OBDOBÍ: DRUHÁ POLOVINA 18 STOLETÍ - VZNIK SAMOSTATNÉHO ČESKOSLOVENSKA 28. 10. 1918

Zavedení povinné školní docházky bylo jedním ze zlepšení v oblasti vzdělávání, který přineslo přijetí Všeobecného školního řádu.<sup>8</sup> Ten přinesl na území Habsburské monarchie povinnou školní docházku pro všechny děti od 6 do 12 let, ustanovil závazné školní osnovy jednotné pro celé území monarchie a zavedl přípravu vyučujících, stejně jako zvedl odměnu za jejich práci. Vyučovacím jazykem se stala němčina, čeština jen na

---

<sup>7</sup> Hlaváčová, Iva. Vzdělávání Romů na území bývalého Československa od roku 1945 po současnost. Bakalářská práce na Seminárii romistiky ÚJCA FFUK. Obhájena v roce 2008.

<sup>8</sup> *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c. k. dědičných zemích*. Vydán 6. prosince 1774

školách triviálních s převahou českého obyvatelstva. Školní docházka se však v té době nedodržovala zcela, zvláště v jarních a letních měsících. Dokument sám o sobě vlastně ani nenařizoval povinnou školní docházku, protože tu zatím neumožňovala síť škol. Úřady však evidovaly všechny děti ve školním věku a shromažďovaly také informace o učitelích a školních budovách. Byla patrná snaha směřovat k docházce do školy všech dětí.<sup>9</sup>

Marie Terezie byla panovnicí, během jejíž vlády nebyly snahy Romy z území vyhnat, ale usadit je za účelem asimilace s majoritním obyvatelstvem. Respektive, v prvních letech své vlády navázala na své předchůdce a svými výnosy pokračovala ve snaze vypovědět Romy za hranice území a zamezit jim v dalším vstupu fyzickými tresty a hrozbou smrti. V roce 1761 ale vydala první dekret, který sliboval nový přístup k tzv. řešení romské otázky či k „regulaci Cikánů“ v Uhrách- nařizovala přijmout Romy mezi poddané na panství, kde se pohybovali nebo kde žili. Romové se měli zapojit do práce a z hospodaření odvádět příslušné dávky. Dále měli přijmout křesťanské jméno, nosit oděv, jaký nosí ostatní lid, nařízena byla také změna etnonyma (na Neubauern nebo Uj-Magyar). Dekret byl zpřesněn a zpřísněn o pár let později o nařízení týkající se jazyka, stylu bydlení a o zásahy rodinného života, včetně odebrání dětí nesezdaným párům a jejich výchova v majoritních rodinách či odvody starších chlapců na vojnu nebo posílání do učení. Toto ještě rozpracoval následník trůnu Josef II. v roce 1782. Cílem všech těchto snah byla úplná asimilace Romů.<sup>10</sup>

Povinnost chodit do školy společně s nařízením k usazení znamenala pro romské děti první možnost kontaktu se vzdělávací institucí. Od 18. století se Romové trvale usazovali také v Čechách a na Moravě. Možnosti Romů integrovat se do společnosti však závisely na jednotlivých osvětlených představitelích místních úřadů. Jen tam, kde bylo soužití umožněno, mohly romské děti využívat možnost a zároveň naplňovat zatím nepsanou povinnost chodit do školy.

---

<sup>9</sup> K zavedení povinné školní docházky srov. např. Otakar Kádner, Dějiny pedagogiky. (1912); Tomáš Kasper, Dějiny pedagogiky (2008); <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/>

<sup>10</sup> Více o usazování Romů v Českých a na Moravě například Hanzal 2004, Nečas 1997.

### 3.2. OBDOBÍ: VZNIK SAMOSTATNÉHO ČESKOSLOVENSKA 28. 10. 1918 – PODPIS MNICHOVSKÉ DOHODY 29. 9. 1938

Tím, že obce zpravila nebyly snahami Romů o usazení nadšeny, vznikala romská osídlení stranou od měst a obcí, častokrát na sporných územích, která nenáležela nikomu. Vzhledem k tomu neměli vůči nedalekým obcím, žádné povinnosti, ale neměli tedy ani možnosti využívat toho, co obec nabízela- například školní vzdělání.<sup>11</sup>

V průběhu 19. století se podařilo některým romským rodinám překonat strach starousedlíků z romských susedů a usídlit se v obcích. Jejich děti již mohly a dokonce musely navštěvovat školu, na což rodiče v rámci zachování dobrých vztahů majoritními obyvateli dbali. Krátce poté se podařilo prvním Romům získat střední a od počátku 30. let 20. století také vysokoškolské vzdělání.<sup>12</sup> Již z té doby jsou zaznamenány vzpomínky romských dětí na výsměch spolužáků, který je od docházky zrazoval („Seděli jsme v poslední lavici, děti se nám smály, stranily se nás (...). Nezbyvalo nám nic jiného, než utíkat místo školy do polí (...) a navečer se vracet domů s tím, že jsme ve škole byli (...)“),<sup>13</sup> represivní opatření na podporu školní docházky („(...)Jednou k nám domů přišel obecní sluha a hrozil tatínkovi vězením, jestli nás nebude do školy posílat (...). Bylo nám rodičů strašně líto a tak jen proto, abychom je nedostali do maléru, začali jsme školu řádně navštěvovat.“) a naopak i pozitivní přístup některých učitelů, který je pro vzdělávání získal („(...)Paní učitelka si nás získala tím, že nás posadila do předních lavic, dala nám čokoládu a na všechny obědy nás vodila ke svým rodičům.(...)“).<sup>14</sup>

Romové žijící v osídlení mimo obec ale problém se vzděláváním vyřešený neměli. Jana Horváthová toto své tvrzení dokládá dopisem Jana Daniela z Petrova prezidentu Masarykovi nebo peticí obyvatel romského tábora u Svatobořic, jejichž obsahem byla žádost o poskytnutí vzdělání pro romské děti, které mělo být nástrojem ke zlepšení vnímání Romů v očích majority.<sup>15</sup>

Tyto aktivity daly podnět k založení prvních škol, které se měly zaměřit na vzdělávání Romů, ale které postavili základ segregaci ve školství. Úplně první z nich a také nejznámější byla cikánská škola v Užhorodu na Podkarpatské Rusi, která byla otevřena v roce 1926. Na financování této školy se podílel tehdejší prezident Tomáš

---

<sup>11</sup> Srov. například Jana Horváthová, *Kapitoly z dějin Romů*. 2002

<sup>12</sup> Tamtéž, str. 41

<sup>13</sup> Kolektiv autorů, *Černobílý život*, Praha, 2000 str. 55

<sup>14</sup> Horváthová, 2002, str.55

<sup>15</sup> Tamtéž, str.40

Garrigue Masaryk osobně, k její stavbě se vlastními silami přispěli místní Romové, kteří také vyrobili cihly. Pro výuku byly vypracovány osnovy, které braly ohledy na specifika romských dětí o obsahu vzdělávání i v jeho formě. Hodiny byly kratší, aktivity dětí se častěji střídaly. Děti se vyučovaly také hře na housle, kterou vedl romský primáš, aby byl zachován specifický romský styl hry na tento nástroj. Děti měly obtíže se slovenštinou, protože doma se učily nejprve romsky. Vyučující si toho ale byl vědom a jednou z podmínek pro místní kantory byla znalost romštiny. Učitel chodil do rodin, na některé hodiny docházeli dospělí. Těšil se úctě místních Romů i pro mimoškolní aktivity, které organizoval- divadelní a pěvecký soubor místních Romů slavil úspěchy daleko za hranicemi Užhorodu. Nováková hodnotí existenci romské školy v Užhorodu pozitivně. Děti, které ji absolvovaly, často pokračovaly ve vzdělání v dalších stupních. Působení školy mělo podle Novákové pozitivní efekt také na celkové prostředí místní romské osady.<sup>16</sup>

Období tzv. první republiky ale jinak není v historii Romů tak pozitivní érou, jako je všeobecně vnímáno v kontextu historie České republiky. A to především kvůli Zákonu 117/1927 o potulných Cikánech. Zákon byl v rozporu s tehdejší ústavou zaručeným principem rovnoprávnosti všech občanů republiky. Vztahoval se na potulné Romy a na osoby „žijící po cikánsku.“ Jedním z jeho problémů, který detailně popisuje například Nečas<sup>17</sup> bylo nedostatečné vysvětlení pojmů, což v budoucnu umožnilo jeho zneužití proti širší skupině Romů. Na základě tohoto zákona se provedl soupis kočovných a potulných Romů, kterým byla vydána cikánská legitimace. Tyto legitimace se postupně vydávaly také Romům, kteří byli usazeni a pracovali.<sup>18</sup> Zákon se vztahuje k tématu především tím, že jedním z opatření, ke kterému se Československo na jeho základě uchýlilo, bylo odnímání dětí romským rodičům, které o ně nemohli řádně pečovat a dát jim dostatečnou výchovu. Tato formulace nebyla dostatečně přesná, a tak se děti braly nejen z rodin kočovníků, ale z rodin Romů žijících usedle a Romů řádně pracujících. Takové děti se pak vychovávaly v náhradních rodinách a ve speciálních ústavech, kde se jim dostalo také vzdělání.<sup>19</sup> Tím byl trend segregace ve vzdělávání potvrzen.

---

<sup>16</sup> Marie Nováková, *Cikánská škola v Užhorodu*. Disertační práce z r. 1938, k obhajobě předložení v r.1945. Publikována ve zkrácené verzi v *Romano Džaniben* 3/ 1995

<sup>17</sup> Nečas 1999

<sup>18</sup> Nečas 1999, str. 62

<sup>19</sup> Tamtéž, str. 64



### 3.3. OBDOBÍ: 1938-1945

Po podpisu Mnichovské dohody se Romové ocitli pod legislativou čtyř státních celků.<sup>20</sup> Co však měli společné je, Mnichovská dohoda ukončila otázku jejich vzdělávání. Vinou pronásledování Romů ve všech zemích a v důsledku snahy uprchnout před aplikací pozdějších protiromských výnosů skončila také školní docházka. V Čechách a na Moravě byli Romové pozavíráni do koncentračních táborů, na Slovensku do škol za války chodit nesměli.

I ta místa, kde byli Romové usazeni trvale a kde byli přirozenou a potřebnou součástí socio-ekonomického systému, byla zasažena druhou světovou válkou, kdy situaci Romů v celé Evropě změnila aplikace nacistických nařízení, která měla vést k jejich likvidaci. Většina českých a Moravských Romů zahynula v koncentračních táborech, druhou světovou válku přežilo jen několik set osob.

### 3.4. OBDOBÍ: 1945 - 1989

Po válce začali do České republiky mířit skupiny kočovných Romů v Rumunsku a Balkánu i usedlí či polosedentarizovaní Romové ze Slovenska, především východního.<sup>21</sup> Na Romy na Slovensku nedopadla druhá světová válka tak ničivě jako na Romy české a moravské.

Přesto mnoho z nich válka připravila o rodiny i o domov. Mnoho romských osad se posunulo do ještě větší bídy než před válkou. Na Slovensku byl navíc nedostatek pracovních příležitostí. Státem řízené osidlování opuštěného pohraničí po odsunu sudetských Němců, zavedení všeobecné pracovní povinnosti a snaha o rychlou obnovu hospodářství a infrastruktury poskytovala Romům ze Slovenska nové existenční možnosti.<sup>22</sup>

Pro obnovu země se na Slovensku prováděly náborové akce nekvalifikovaných pracovníků. Nešlo o jednu velkou migrační vlnu, ale o postupný proud. Do Čech přicházely celé rodiny, s čímž se patrně nepočítalo.<sup>23</sup> Nedostatečné ubytování, ve kterém rodiny žily, vedlo ke snahám o regulaci pohybu Romů po Čechách. Objevovaly se první pokusy o zavedení represivních opatření, která by vycházela například ze stále platného

---

<sup>20</sup> Tamtéž, str. 66

<sup>21</sup> Nečas 1997, str.85

<sup>22</sup> Viz Nečas, Pavelčíková, Davidová in Černobílý život a další.

<sup>23</sup> Pavelčíková, 2004, str.25

zákona 117/27 o potulných cikánech, jako například návrh Františka Štampacha. Ten obsahoval také návrh řešení situace romských dětí – umístěním do zvláštních škol a posléze na převýchovu do ústavů či rodin z majority.<sup>24</sup> Návrhy na zřízení pracovních táborů se zhmotnily v skutečně vzniklém kárném táboře Skřivánčí pole (kde byli internováni dospělí i děti), kde „vězni“ pracovali jen za špatnou stravu. Tehdejší vláda se ale postavila proti podobným pokusům s ohledem na organizační potíže, hygienické, legislativní, ale také na humanistické důvody zamítnutí takového způsobu řešení tzv. cikánské otázky.<sup>25</sup>

V padesátých letech se tedy formovala státní politika vůči Romům. Zpočátku by se dala charakterizovat jako snaha o zrovnoprávnění Romů, ke kterým byli přizváni také Romové samotní. Panovala všeobecná shoda, že je nejprve potřeba vyřešit otázku vzdělávání a výchovy dětí i dospělých. Snahy o uznání svébytnou národnostní skupinou vrcholily aktivitou iniciativy Svazu Československých spisovatelů. Přístup k řešení romské otázky měl být postaven na znalosti jazyka a pochopení a rozvoji romské minulosti a tradic a na odmítnutí asimilačních snah. Zpočátku měl návrh podporu, v roce 1958 se však definitivně ukázalo, že tento proud nedostane šanci. Ve zmíněném roce došlo k přijetí zákona 74/1958 o trvalém usazení kočovných osob a k následnému soupisu všech kočovných i polokočovných osob, kam se dostalo i mnoho těch, kteří do kategorie nespádali. Od této doby se začala razit asimilační politika, která vyústila ve vlny tzv. řízeného rozptylu.<sup>26</sup>

Převážná část příchozích Romů pocházela především z rurálního východního Slovenska, kde byla úroveň vzdělanosti celkově nižší. Základy vzdělání měla asi čtvrtina Romů, převážně mužů.<sup>27</sup> Úspěšnému vstupu romských dětí do vzdělávacího procesu bránila jazyková bariéra (mluvidly jen romsky, případně některým ze slovenských nářečí, později špatně česky), nezvyk na pobyt mimo rodinu ze strany dětí a strach z majoritních institucí ze strany rodičů (v 50. letech se začalo ve větším měřítku uplatňovat odebírání romských dětí rodinám a jejich umístování v systému sociální péče) i odmítání ze strany majoritních spolužáků, jejich rodičů a učitelů. Jak může vyplývat z předchozích vět, ani rodiny dětí nebyly připraveny poskytnout jim potřebnou podporu ve vzdělávacím procesu. Komunistický režim sice deklaroval snahu bojovat

---

<sup>24</sup> Ibid, str. 27

<sup>25</sup> Ibid, str. 28

<sup>26</sup> Viz například Pavelčíková, Nečas, Davidová

s nedostatečným vzděláním Romů, ale na druhou stranu preferoval přípravu romské mládeže na vykonávání dělnických profesí.<sup>28</sup> Dělnická práce byla mnohem lépe ohodnocena než práce intelektuální, a tak brzký vstup do pracovního procesu byl logickou volbou.

Na poli vzdělávání vznikalo ve sledovaném období mnoho izolovaných pokusů o zřizování romských škol či tříd, případně výchovných pobytů. Nejznámějším příkladem je Škola míru v Květušíně v Jižních Čechách.<sup>29</sup> Přesto, že mimo jiné také na základě těchto zkušeností pedagogové v té době udávali, „(...)že romské děti jsou normálně vzdělatelné, pokud se jim poskytne vhodné prostředí a že naprostá většina z nich nepatří do zvláštních škol,<sup>30</sup> bylo postupem času hojně využívaným opatřením umístění romských dětí do zvláštní školy. Zvláštní školy byly zřízeny po první světové válce. Počet žáků zařazovaných do těchto škol postupně narůstal. Zařazování romských dětí do zvláštních škol bylo běžnou praxí od počátku 60. let. Přestože se do zvláštních škol nesměly zařazovat děti, u kterých nebyl prokázán vadný duševní vývoj, bylo do takových škol zařazováno cca 40% romských dětí.<sup>31</sup> Podle údajů z roku 1989 byly romské děti do zvláštních škol zařazovány až osmadvacetkrát častěji než neromské.<sup>32</sup> Podle soudobých dokumentů komise nerozhodovaly objektivně, ale často vycházely vstříc učitelům a ředitelům, kteří se dětí ze znevýhodněného sociálního prostředí chtěli zbavit.<sup>33</sup> Podařilo se zvýšit docházku romských dětí, státu se ale nedařila zvýšit jejich motivace pro další vzdělání. Nastavenou sociální politikou a preferencí dělnické práce své deklarovaným snahám o zvýšení úrovně Romů nepodporoval.<sup>34</sup>

Rok 1968 přinesl uvolnění také pro Romy. V roce 1969 vznikl Svaz Cikánů- Romů. Ten se snažil o to, aby se na řešení tzv. cikánské otázky mohli podílet sami Romové. Kromě jiného odmítl politiku asimilace a rozptylu, stejně jako vnímání romského problému jako sociálního. Logickým požadavkem bylo přiznání statutu národnostní

---

<sup>27</sup> Pavelčíková, 2004. Str. 45

<sup>28</sup> Pavelčíková 2004, str. 46

<sup>29</sup> Květušínskou školu velmi detailně rozebrala v diplomové práci Barbora Šebová. Shromáždila velké množství výpovědí pamětníků i listinných primárních pramenů. (Barbora Šebová. „Škola Míru“ v Květušíně 1950 - 1954 (a její pokračování na Dobré Vodě u Prachatic) - kritická reflexe v historickém kontextu 50. Let. Diplomová práce obhájená na semináři romistiky ÚJCA FF UK. Praha 2009)

<sup>30</sup> Ibid, str, 48

<sup>31</sup> Pavelčíková 2004, str. 82

<sup>32</sup> Ibid, dále Nečas 1999, str. 97

<sup>33</sup> Pavelčíková 2004, str. 82

<sup>34</sup> Pavelčíková 2004, str. 103

menšiny, bez aspirací na další výhody, jako je například národnostní školství.<sup>35</sup> Po ostrém odmítnutí státních orgánů od těchto svých požadavků odstoupili. Svazu se podařilo dosáhnout dílčích úspěchů alespoň v oblasti školství - od přislíbeného vypracování metodiky výchovy romských žáků přes možnost zprostředkovat učitelům informace o specifikách romských komunit. Činnost spočívala nejen v oblasti písemností, ale také „v terénu“, především v oblasti podpory docházky do mateřských a základních a škol, zabraňování umístování do zvláštních škol, ale i v motivaci a zajišťování podmínek pro další vzdělávání. V roce 1973 byla činnost svazu na nátlak státu ukončena a aplikace asimilační politiky i když již s mírnější tváří pod rouškou společenské a kulturní integrace) naplno pokračovala ve všech oblastech, včetně vzdělávání.

Nečas přibližuje v souhrnné tabulce s daty z roku 1980 složení romské populace podle dosaženého vzdělání. Soubor rozděluje na muže a ženy a dělí je dle věkových kategorií. Z celkového počtu 25 816 mužů byl téměř 1000 osob bez vzdělání (především ve věkových kategoriích odpovídajících ročníkům, jejichž školní docházka byla přerušena nebo znemožněna druhou světovou válkou), 21 319 osob dosahovalo základního vzdělání, 2251 učňovského, 125 odborného, 299 středního a 105 osob vysokoškolského vzdělání. V kategorii žen bylo z celkového počtu 25 176 osob 1593 bez vzdělání, 21 429 se vzděláním základním, 776 s učňovským, 168 s odborným, 285 se středním a 49 s vysokoškolským vzděláním.<sup>36</sup>

K otázce diskriminace Romů ve vzdělávání se vyjádřila také Charta 77. V dokumentu č. 23,<sup>37</sup> ve kterém autoři rozebírají diskriminační opatření realizovaná státem vůči Romům (sopsis kočovných osob, řízený rozptyl). je samostatným tématem také školství. Charta upozorňuje na vysoké procento analfabetismu (17% ve věkové skupině 15-29 let), nízké procento těch, kteří dokončí základní vzdělávání (50% 30 letých mužů vychodilo jen 5 tříd, základní devítiletou školu ukončilo jen 15% ze stejné skupiny) a zanedbatelné množství Romů s vyšším vzděláním (necelých 0,5% středoškolsky a 50 vysokoškolsky vzdělaných Romů). Upozorňuje na to, že neúspěšnost romských školáků v základních školách se řeší jejich přeřazováním na školy pro děti s podprůměrnou inteligencí. Ve školním roce 1970-1971 chodilo do těchto škol 20% romských dětí,

---

<sup>35</sup> Pavelčíková 2004, str. 106

<sup>36</sup> Nečas 1999, str. 96

(zatímco jen 3% dětí z většinové populace), přestože podle psychologických posudků většina těchto dětí do takových škol nepatří. Přístup zařazování romských dětí do takových škol se uplatňuje podle textu dokumentu paušálně, čímž profesně diskvalifikuje celou romskou populaci. Jako příčinu neúspěšnosti romských žáků udává vyjádření Charty neexistenci romských škol, které by navazovaly na romskou kulturu, či umožňovaly nebo podporovaly její rozvoj. Školy jsou zde označovány jako místo, kam romské děti docházejí, aniž by rozuměly jazyku a kde jim prostředí vnucuje představu méněcennosti. Upozorňuje na dobrou praxi zřizování speciálních tříd pro romské děti, ze kterých se děti ve vyšších ročnících přeazují do běžných tříd, kde relativně uspívají. Charta však také upozorňuje na to, že tento experiment není dostatečně financovaný a na absenci metodického vedení nebo jakékoliv jiné podpory ze strany ministerstva školství.

### 3.5. OBDOBÍ: 1989 – 31.12.2004

Po Revoluci bylo možné zaznamenat emancipaci Romů. Vznikaly politické strany, začala se vydávat romská literatura, zakládají se centra, kde lze studovat romistiku. Vzhledem k uplatňovanému přístupu rovnosti všech občanů se přestaly vést oddělené evidence Romů. V oblasti vzdělávání však v raných 90. letech k žádnému pokroku nedošlo. Úroveň vzdělání Romů zůstává na předlistopadové úrovni, motivace sociálně slabých Romů ke vzdělání se v důsledku velkorysého sociálního systému nezvyšuje, od mateřských škol romské rodiče odrazují vysoké poplatky. Testy školní zralosti, které nezohledňují kulturní specifika romských dětí, napomáhají k odesílání dětí do zvláštních škol, čemuž se rodiče nebrání, ale naopak mnohdy také vítají.<sup>38</sup>

Praxe zařazování romských dětí do zvláštních škol se za uplynulá léta stala jakousi ustálenou normou. Část občanské společnosti však poukazovala na skutečnost, že v oblasti vzdělávání se ve vztahu k romským dětem nepostupuje správně, již od počátku 90. let. Podle odhadů učitelů a aktivistů se v té době na zvláštních školách vzdělávalo až 80% romských dětí.<sup>39</sup> V této době začala řada Romů propadat do sociálního vyloučení, které bylo způsobeno nárůstem nezaměstnanosti. Ta postihla jako první nejméně kvalifikované osoby, kam Romové vzhledem například k politice vzdělanosti

---

<sup>37</sup> Dokument Charty 77 č. 23, zveřejněný v informaci o Chartě 77 - č. 13 - rok 1978 - od 6. prosince do 20. prosince 1978.

<sup>38</sup> Nečas 1997, st., 110 - 111

<sup>39</sup> Ibid, str. 112

a zaměstnanosti minulého režimu velkou měrou patřili. Podle tehdejších odhadů bylo nezaměstnaných asi 70%, v některých oblastech až 90% Romů.<sup>40</sup> Z toho důvodu v některých kruzích panovala snaha zamezit prohlubování nedostatečného vzdělání u další generace Romů.

Stejně jako dnes bylo již v době, o které pojednávám, možné vysledovat několik proudů, do kterých se dají klasifikovat snahy o zlepšení situace:

#### **a) pedagogický přístup**

Tento přístup zahrnuje snahy vyřešit nedostatečné vzdělávání Romů přímo na školách. Nejzásadnějšími nástroji, které v rámci tohoto proudu vznikly, je zřízení pozice tzv. pomocného pedagoga, vychovatele - asistenta učitele, též nazývaného romský pedagogický asistent a zřízení přípravných ročníků pro děti se sociálním znevýhodněním.

S institutem asistenta pedagoga (AP) je spojena ostravská pedagožka Helena Balabánová, která v roce 1993 sbírala první zkušenosti s asistenty pedagoga v romské třídě. Následně se přidala pražská organizace Nová škola a Společenství Romů na Moravě. Zmíněné neziskové organizace poskytovaly asistentům pedagoga potřebné školení, doporučovaly je do škol, jejich působení také samy financovaly. Až 29. 10. 1998 byly na pedagogické asistenty poprvé vyčleněny prostředky ze státního rozpočtu. Od roku 1997 byla funkce AP ověřována v pilotním projektu MŠMT a následně ustanovena metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 25 484/2000-22 z roku 2000, který stanovuje podmínky pro výkon funkce a náplň práce a zakotvuje název na „vychovatel - asistent učitele.“ V roce 2005 byla funkce zakotvena pod názvem asistent pedagoga do školského zákona (561/2004 Sb.) i do zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.).

Ověřování zmíněné pedagogické funkce v České republice spadá do počátku 90. let 20. století, od roku 1997 proběhl systematický pilotní provoz a od roku 2000 byla funkce systematizována a legitimizována metodickým pokynem ministryně. Hlavními oblastmi činnosti AP je pomoc žákům přivyknout školnímu prostředí, pomoc učitelům při výchově komunikací se žáky, spolupráce s rodinami žáků a s komunitou, ze které žák pochází.

---

<sup>40</sup> Ibid, str. 113

Dalším nástrojem, který byl stejným metodickým pokynem ministerstva školství zaveden do praxe, aby romským dětem pomohl snáze zvládnout učivo, bylo zřízení přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním. Ten se ověřoval mezi roky 1997 a 2000. Vymezení sociálně znevýhodněných dětí je stejné, jako se později objevuje ve školském zákoně v roce 2005 (viz seznam často používaných termínů). Přípravná třída je podle metodického pokynu určena dětem, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky a u kterých se předpokládá, že navštěvování přípravné třídy bude mít pozitivní vliv na jejich vývoj.

Oba tyto instituty se aplikovaly na běžných základních školách, ale později i na školách zvláštních (později praktických), což bylo problematické. Na uvedený problém upozorňuje například Konceptce včasné péče. Ta na datech z období prvních let činnosti přípravných ročníků ukazuje, že děti z přípravných ročníků na zvláštních školách se z 34 % stávaly žáky právě těchto škol, kdežto po absolvování přípravného ročníku na běžné základní škole zahájilo povinnou školní docházku na zvláštní škole jen 12% žáků.<sup>41</sup> Existence funkce asistenta pedagoga, která je obsazena Romem nebo Romkou, často zvyšuje atraktivitu dané školy v očích romských žáků nebo jejich rodičů, kteří rozhodují o výběru školy.

Financování asistentů pedagoga je zajišťováno z rozvojového programu MŠMT „*Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním*“, který je vyhlašován každý rok. Dále je možné financovat asistenta pedagoga z běžných prostředků zřizovatele školy.

## **b) přístup pramenící z terénní sociální práce**

Druhý směr, který se snažil v této oblasti dosáhnout změny, je směr sociální práce. Organizace, jejichž práce je postavena na terénní sociální práci, později začlenily do své činnosti také péči o prospěch dětí. Mnoho z nich se vydalo cestou doučování. Některé v prostředí domácím, některé v rámci nízkoprahových klubů či komunitních center. Další organizace, nebo později ty samé, zvolily strategii práce s romskými rodiči-tedy především s matkami. Cílem jejich činnosti bylo naučit je, jak se s dětmi připravovat na školu.

Pro úplnost je nutné připomenout, že v pozdější době se práce s rodinou zaměřuje na zvýšení povědomí o rozdílu mezi běžnými ZŠ a ZŠ praktickými, na možnosti

rodičů ovlivnit vzdělávací kariéru dítěte a na posilování „hodnoty vzdělání“ v očích svých klientů. Tato cesta se ale rozvinula především až po rozsudku D. H. a ostatní proti České republice v roce 2007.

### **c) proud lidskoprávní**

Třetí proud, který bylo možno rozeznat, je lidskoprávní. Tento směr říká, že vzdělání je základní lidské právo a že s romskými dětmi je z hlediska možnosti využít toto své právo nakládáno jinak než s dětmi z majority. Tento proud v České republice dlouhodobě podporovalo Evropské centrum pro práva Romů (ERRC).<sup>42</sup> V roce 1999 podalo 18 ostravských dětí zastoupených advokátem Davidem Strupkem žalobu, ve které upozornili na to, že následkem nerovného zacházení ve vzdělávání jsou omezeny budoucí šance romských dětí. Případ se v roce 2000 dostal až k Evropskému soudu pro lidská práva. Velký senát ve svém výnosu v roce 2007 potvrdil, že praxe aplikovaná v českém školství diskriminuje především romské děti, jež de facto segreguje do oddělených škol, kde získávají omezené vzdělání. Soud zpochybnil vhodnost testů, používaných pro doporučení dalšího vzdělávacího postupu, způsobu jejich používání a interpretace. Dále zpochybnil, zda souhlas rodičů dětí s jejich vzděláváním na zvláštních školách nebo jejich alternativách byl skutečně postaven na schopnosti a možnostech rodičů dostatečně zhodnotit situaci a dopad, jaký bude mít jejich svolení se zařazením dítěte do školy tohoto typu.

Česká republika, kromě povinnosti zaplatit žalobcům finanční kompenzaci způsobené újmy, je povinna přijmout opatření, která nedovolí další diskriminaci a zároveň má napravit následky tohoto zacházení. Na to, aby Česká republika splnila své závazky, dohlíží Výbor ministrů Rady Evropy.

Rozsudek je důležitým advokačním nástrojem pro neziskové organizace a argumentem pro všechny, kdo se snaží pro romské děti prosadit rovný přístup ke vzdělávání.

### **d) Proud emancipačně- politický**

Na rozdíl od tzv. proromských organizací, které se v první řadě snaží odstranit chudobu a napomoci integraci Romů do společnosti, se romské organizace (tedy organizace, které jsou založeny a vedeny Romy) primárně snaží o emancipaci Romů

---

<sup>41</sup> Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005. Dostupná z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>

<sup>42</sup> European Roma Rights Centre (ERRC) bylo založeno v roce 1996, <http://www.errc.org/en-about-us-overview.php>



a směřují k tomu, aby Romové nebyli objektem integrace, ale aktivními účastníky v získávání lepší pozice ve společnosti. Na vzdělání je zde nahlíženo jako na hlavní předpoklad etnoemancipačního procesu a proto tento proud označují jako emancipačně- politický.

Všechny tyto proudy však mají společný cíl a také jednotlivé nástroje mají mnoho styčných ploch. Velkou roli hraje také primární motivace představitelů jednotlivých směrů i organizací, které je kombinují. Důležité hledisko, které ovlivňuje rozvoj a šíří záběru všech zmíněných směrů, je aktivita státu. Ta by měla spočívat v koncepční a legislativní činnosti i v realizaci opatření, které mají usnadnit začlenění Romů do společnosti. Různé složky výkonu státní správy proto vyprodukovaly množství dokumentů, které vzdělávání Romů řeší nebo se o to alespoň snaží. Zde je stručný výčet a základní charakteristika těch zásadních, které vycházejí z resortu školství.

Hlavní dokument České republiky, který řeší témata týkající se škol, školských zařízení a vzdělávání, je tzv. **Školský zákon**.<sup>43</sup> Definuje zásady a cíle vzdělávání, mezi které patří zásady „vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ a „zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.“ O romských dětech jako o specifické skupině nehovoří, jsou zde součástí skupiny dětí se sociálním znevýhodněním.

Školský zákon upravuje také tvorbu **Národního programu vzdělávání** (tzv. Bílé knihy),<sup>44</sup> který vypracovává MŠMT. Dosud platný Národní program vzdělávání, který udává směr vzdělávací politiky České republiky, vznikl v roce 2001. Jedná se o závazný vládní materiál strategického charakteru, který formuluje východiska, záměry a programy vývoje vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. S ohledem na sledovanou problematiku dokument například doporučuje směr inkluzivního vzdělávání, tedy ústup od segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciálně zřízených školách, stejně jako poukazuje na potřebu transformace poradenského systému směrem k vytváření optimálních podmínek pro

---

<sup>43</sup> 561/2004 Sb.

žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nabádá k moderním metodám výuky, ke zlepšení podmínek ve třídách (úprava počtu dětí, přizpůsobení prostoru), k využívání pedagogických asistentů, speciálních pedagogů a kompenzačních pomůcek na běžných školách a ke změně v přípravě pedagogů i v ohodnocení jejich práce.

Národní program rozvoje vzdělávání je realizován prostřednictvím **Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (DZ ČR)** a dalších opatření. Platný dlouhodobý záměr, revidovaný v roce 2007, patří k základním dokumentům určujícím vzdělávací politiku České republiky. DZ „zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky doprovázené koncepční, metodickou i finanční podporou v rozvojových programech, určuje rámec Dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup jednotlivých krajů, zvláště v oblasti středních škol.“<sup>45</sup> DZ ČR Stanovuje šest základních strategických směrů, jedním z nich je také rovnost příležitostí ke vzdělávání. Cílem tohoto strategického směru je „zajistit rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny a poskytnout šanci na rozvinutí jejich vzdělanostního potenciálu v prostředí bezpečné školy“.<sup>46</sup> Tento strategický směr se rozvíjí do 4 oblastí. První je Podpora individuálních vzdělávacích potřeb a ta obsahuje mimo jiné podoblast dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním a z málo podnětného rodinného prostředí. Prvním cílem je „vytvářet podmínky pro zlepšení výsledků vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žáků z málo podnětného rodinného prostředí.“ Tento cíl rozvíjí celkem jedenáct opatření, mezi kterými nechybí metodická podpora škol při práci se sociálně znevýhodněnými žáky, další vzdělávání pedagogů v této oblasti, změny v organizačních formách výuky, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, využívání přípravných tříd, zřizování asistenta pedagoga, apod. Druhým cílem v této oblasti je „vytvářet ve školách podmínky pro multikulturalitu ve vzdělávání jako prevenci xenofobie a rasismu a předčasných odchodů ze vzdělávání.“

**Vyhlášky** upravují některé specifické části školského zákona. V souvislosti s romskými dětmi se nejčastěji zmiňuje vyhláška **73/2005 Sb.**<sup>47</sup> o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška **72/2005 Sb.** o poskytování poradenských služeb ve školách

---

<sup>44</sup> Dokument je přístupný na webových stránkách Ministerstva školství ČR z adresy <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

<sup>45</sup> MŠMT, Strategické a koncepční dokumenty. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

<sup>46</sup> Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky, str. 16

a školských poradenských zařízeních.<sup>48</sup> Ani jeden z dokumentů nehovoří o romských žácích, jen rozvíjí to, co je stanoveno ve školském zákoně.

**Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání** je dokument, který se snaží začlenit včasnou péči o danou kategorii dětí do struktury programů a opatření pro děti, žáky a studenty z dané cílové skupiny. Šířeji se jedná o „souhrn opatření, které mají za cíl identifikovat možná rizika v rozvoji osobnosti dětí a předcházet hrozícím negativním důsledkům sociokulturního znevýhodnění ve vzdělanostní, morální a sociální kultuře osobnosti vymezené skupiny dětí.“ Může navazovat na ranou péči (zaměřena především na děti se zdravotním postižením, poskytuje se především dětem od 0-3 let) nebo ji doplňovat. Jako včasná péče je definována předškolní příprava dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a práce s celou rodinou, především matkou dítěte v předškolním věku. Má být doručována především dětem od 3 let do zahájení povinné školné docházky po zjištění rizika nebo znevýhodnění, které by se projevovalo po zahájení docházky do školy. Cílem je předcházet školní neúspěšnosti dětí a poskytnout rodině i dítěti předpoklady k sociální integraci. Klíčovým prvkem naplňování koncepce by měla být mezirezortní spolupráce.

Posledním dokumentem, který v této oblasti vznikl a který by na romské děti mohl mít zásadní vliv, je **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání** (NAPIV), který schválila vláda 15. 3. 2010. Současná podoba plánu popisuje přípravnou fázi opatření, která by se s cílem zvýšení inkluzivity českého vzdělávacího systému měla realizovat do roku 2013. Snahou NAPIV je „působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.“<sup>49</sup>

Kromě koncepční a legislativní činnosti spočívá role státu především ve financování schválených postupů, ale i činnosti nevládního sektoru, která směřuje v podpoře vzdělávání romských dětí a v institucionální podpoře, která poskytuje například vzdělávání asistentů pedagoga, vzdělávání učitelů pro práci s cílovou skupinou apod.

---

<sup>47</sup> Tato vyhláška bude od 1.9.2011 nahrazena vyhláškou 147/2011 Sb.

<sup>48</sup> Tato vyhláška bude od 1.9.2011 nahrazena vyhláškou 116/2011 Sb.

Vzdělání jako jednu z oblastí, které jsou příčinou i následkem vylučování Romů z majoritní společnosti, ve vládních dokumentech pojmenovala až tzv. Bratinkova zpráva z roku 1997.<sup>50</sup> V sociologickém výzkumu zaměřeném na situaci romských komunit v regionech ČR a na vzájemné vztahy mezi Romy a představiteli státní správy, který Bratinkova kancelář iniciovala, byla jedna z oblastí věnována vzdělávání.<sup>51</sup> Pracovníci školských úřadů a vybraných škol se zde vyjadřovali k využívaným sociálním programům pro romské děti (nulté ročníky, speciální třídy pro romské děti,...). 66% dotázaných je považovalo za potřebné a užitečné pro celou společnost. Přibližně stejné procento považovalo za příčinu problém romských dětí ve škole „odlišnou mentalitu a rodinnou výchovu.“ Zajímavým poznatkem z oblasti postojů lidí zodpovědných za formulaci a aplikování školské politiky ve vztahu k Romům je, že o dvacet procent méně respondentů pak považovalo za důležitý faktor jazykový handicap dětí. Menšina pak považovala za podstatný faktor nedostatek profesionality a tolerantního přístupu učitelů nebo negativní atmosféru mezi romskými a neromskými dětmi ve škole.

Zpráva samotná pak situaci hodnotí velmi komplexně od předškolního vzdělávání a vstupu do základní školy, rozebírá téma osobnosti a přístupu učitele ale také kontakt rodiny se školou, věnuje se tématu jazykové bariéry či školního prostředí, formě vzdělávání a učebnicím, ale i pokračování do dalších vzdělávacích stupňů.

Přeřazení do zvláštních škol zpráva nazývá tradičním řešením situace, kdy je rozdíl mezi školními výsledky romských a neromských dětí markantní. Romští rodiče jsou na vzdělávání na zvláštní škole zvyklí, a proto přeřazení nevnímají negativně. Zpráva kritizuje také testování, které přeřazení přechází.

Na základě Bratinkovy zprávy uložila vláda ministerstvu školství uskutečnit kroky, které povedou ke snížení počtu romských dětí na zvláštních školách, jehož následkem je mizivý počet středoškolsky vzdělaných Romů. Právě na základě tohoto nařízení byla rozšířena síť přípravných tříd pro děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí při mateřských, základních a speciálních školách a pedagogických asistentů, kteří měli pomáhat učitelům a usnadňovat komunikaci s rodinami. Nařízeno bylo

---

<sup>49</sup> Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, str.1. Dokument dostupný na webových stránkách MŠMT z: [www.msmt.cz/uploads/Skupina\\_6/NAPIV.doc.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/NAPIV.doc.pdf)

<sup>50</sup> USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice. a k současné situaci v romské komunitě

<sup>51</sup> Část II. Usnesení: Romská komunita- sociologická šetření. *Romská komunita a její situace podle názorů představitelů státní správy, policie, romských a proromských iniciativ na úrovni okresů České republiky, okresních a dalších vybraných měst.*

udělování výjimek pro minimální počty dětí ve třídě v případech tříd s romskými dětmi, vyčlenit prostředky na asistenty pedagoga či zrevidovat systém testování.<sup>52</sup> Od roku 2000 pak byla uzákoněna možnost přijetí ke studiu na středních školách i pro ty žáky, kteří splnili povinnou školní docházku na zvláštní škole, pokud splní podmínky pro přijetí požadované pro zvolený obor vzdělání.<sup>53</sup>

### 3.6. OBDOBÍ: 1. 1. 2005 – 30. 6. 2011

Dalo by se říci, že změnu, i když v konečném důsledku ne tak zásadní, přinesl nový školský zákon z r. 2005.<sup>54</sup> Tento zákon již nepočítá se zvláštními školami. Základní vzdělání podle tohoto zákona zajišťují základní školy a speciální základní školy, určené pro žáky s těžkým mentálním postižením, s více vadami a s autismem. Dále tento zákon hovoří o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které charakterizuje jako děti se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování), nebo sociálním znevýhodněním. Sociálně znevýhodněným dítětem je podle tohoto zákona dítě pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožené sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo ochranná výchova nebo postavení azylanta a účastníka řízení o azylu na území ČR. Pro děti se speciálními potřebami určovala vyhláška č. 73/2005 Sb. podpůrná opatření (metody, prostředky, formy a prostředky vzdělávání), které zohledňují speciální potřeby žáka, jako například asistent pedagoga nebo snížení počtu dětí ve třídě.

Školský zákon přinesl také velkou změnu co do obsahu a způsobu osvojování učiva. Každá škola si může upravit způsob, jakým budou děti získávat tzv. klíčové kompetence.<sup>55</sup> Pro všechny stupně vzdělání existují rámcové vzdělávací programy. Pro základní školství však vedle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání existuje příloha, upravující vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Podle této

---

<sup>52</sup> USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě. (Část III.- uložení vlády ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy)

<sup>53</sup> Změnu přinesl zákon 19/2000 Sb., kterým se mění zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

<sup>54</sup> Zákon č. 561/2004 Sb.

<sup>55</sup> Dle portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) jde o univerzální znalosti, dovednosti a postoje žáků, které běžně potřebujeme ve svém životě a které jsou využitelné v mnoha životních i pracovních situacích.

přílohy většinou upravily svůj školní vzdělávací program a od školního roku 2007/2008 jej aplikují bývalé zvláštní školy, které se dnes většinou nazývají základní školy praktické. Žáci zvláštních škol, kterých se reforma nedotkla (v uplynulém školním roce 2010/2011 šlo již jen o 9. ročníky), se většinou dále vzdělávaly podle programu *Zvláštní škola*.

Podle zákona mohou všichni absolventi programů základního vzdělání na jakoukoliv střední školu, musí však splnit podmínky přijímacího řízení. Děti, které se vzdělávaly podle přílohy pro lehké mentální postižení, si ale učivo osvojují do menší hloubky<sup>56</sup>, a během základního vzdělávání získají podstatně méně znalostí. Rozdíl odpovídá přibližně dvěma až třem ročníkům.<sup>57</sup> Pro vzdělávání v tomto programu potřebují děti doporučení od pedagogicko-psychologické poradny (PPP), nebo od speciálně-pedagogického centra (SPC). O vyšetření mohou požádat rodiče dítěte, rodičům jej může doporučit škola (např. při zápisu, ale také během docházky dítěte do školy), dětský lékař apod.

Pokud poradny vzdělávání na praktických školách doporučí, rodiče dítěte musí s jejich vzděláváním v takovém školním zařízení souhlasit (jejich souhlas však musí být informovaný). Konečné rozhodnutí, zda dítě bude ke vzdělávání přijato, je pravomocí ředitele školy.

### **Dopad nového školského zákona**

Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní vs. Česká republika roce 2007 však důrazně poukázal na skutečnost, že nová zákonná úprava situaci romských dětí nezlepšila. Rozsudek byl detailněji rozebrán v minulé kapitole, kde jsem také představila, jak je rozsudek využívám k advokačním aktivitám. V souvislosti s advokačními aktivitami a lobbyingem bych ráda přiblížila Koalici Společně do Školy, která se zformovala kvůli prosazování rozsudku v České republice. Koalici bych ráda rozebrala podrobněji, protože se jedná o první takto rozsáhlou spolupráci romských a proromských NNO, které se do té doby věnovaly různým proudům podpory vzdělávání Romů.

Její vznik iniciovalo Evropské centrum pro práva Romů (ERRC), svou činnost zahájila již v listopadu 2007 při příležitosti představení Rozsudku v ČR. K ustavujícímu

---

<sup>56</sup> Viz rozhovor s Jeřábkem. Ředitelem VUP

kulatému stolu Koalice pozvalo řadu NNO z řad romských i jiných organizací, které se nějakým způsobem zaměřují na zlepšení situace Romů mimo jiné v oblasti vzdělávání. Podařilo se tak dosáhnout spolupráce organizací, které v minulosti byly spíše než partnery vzájemnými konkurenty. Koalice zahájila svou aktivitu v následujícím složení: Amnesty International Česká republika, Člověk v tísni- Varianty, DROM romské středisko, Dženo, Evropské centrum pro práva Romů, FORINT-Fórum pro integraci, IQ Roma servis, Liga lidských práv, Peacework Development Fund, Czech Republic, Romodrom, Step by step, Vzájemné soužití, Zšvůle práva. Od počátku neměla koalice žádnou právní formu ani sepsaný statut. Koordinační činnosti se ujala organizace Zvůle práva, kterou po několika měsících vystřídala Amnesty International ve spolupráci s Open society Fund Praha, aby se této role později opět zhostila Zvůle práva, nyní již s potřebným finančním krytím. Po dobu existence koalice se pořádaly kulaté stoly, setkání s vysokými úředníky ministerstva školství a mezinárodní konference.<sup>58</sup>

Přes dílčí interní neshody a místy rozporuplné vnímání Koalice či jejích zástupců, koalice Společně do školy svou činností přispěla k několika významným krokům, které mají nebo měly moc přispět k rovnému přístupu romských dětí ke vzdělávání. Těmito kroky jsou: Dopis ministryně (Miroslavy Kopicové) k zápisům, tematické šetření České školní inspekce na zvláštních školách, na kterém se koalice podílela přítomností svých členů na inspekčních návštěvách, možnost podílet se na vzniku tematické zprávy. V neposlední řadě pomohla téma přivést k větší pozornosti odborníků, médií i veřejnosti. V současné době koalici koordinuje o.s. Romodrom.

### **Reakce České republiky na rozsudek DH**

Zpočátku nebyla patrná vůle České republiky přiznat rozsah problému. Přetrvával postoj, který byl základem pro obhajobu České republiky u ESLP. Hlavním argumentem tohoto postoje byla změna z roku 2005 a tedy skutečnost, že oproti období, ve kterém mělo dojít k poškození žalující strany, v České republice již existuje zákon, který ruší zvláštní školy a který obsahuje přísnější kritéria pro umístování dětí do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Reakce České republiky byla připravena v průběhu roku 2008 a schválena vládou a tudíž zaslána Výboru ministrů Rady Evropy, který je

---

<sup>57</sup> Viz rozhovor s Jeřábkem- ředitelem VUP (rozhovor příložit)

<sup>58</sup> Konference Vzdělávání bez bariér

zodpovědný za sledování implementace rozsudku, až na jaře roku 2009. Prodleva byla zapříčiněna také změnami ve vedení ministerstva školství.

Po vynesení rozsudku do čela ministerstva školství usedl v prosinci roku 2007 Ondřej Liška. Názorová změna ve vedení ministerstva začala být zřejmá nejen z veřejných vystoupení Ondřeje Lišky,<sup>59</sup> ale také z připravované odpovědi České republiky na rozsudek, a z probíhající či připravované restrukturalizace ministerstva, během které odešli někteří zastánci koncepce tzv. dvojkolejného školství. Nové vedení resortu školství mělo ambici změnit zákon a pro tuto změnu nechat zpracovat potřebné analýzy.

Na jaře 2008 se uskutečnila schůzka Koalice a ministra školství, který společně s náměstkem pro sociální programy ve školství Dušanem Lužným představil budoucí plány resortu ve vztahu ke vzdělávání romských dětí- nechat zpracovat analýzu počtu romských žáků na různých typech škol a analýzu přístupu učitelů vůči romským žákům a jejich postoje k integraci. Dále představili plány na přezkum legislativy, návrhy změn chtěli mít připravené do podzimu 2008. Ministr se také pozitivně vyjádřil ke spolupráci s NNO a potvrdil, že se ztotožňuje s kritikou, se kterou jsme se na něj obrátili. Současně však upozornil na nestabilní politickou situaci, ve které není jasné, kolik času na zmíněné změny má.

Ministerstvo v průběhu let 2008- 2009 nechalo zpracovat výzkumy a analýzy, aby byla k dispozici konkrétní data- především z oblasti počtu dětí v různých typech škol, z oblasti postoje pedagogických pracovníků, o činnosti školských poradenských zařízení apod. U všech analýz se blíže zastavím a představím hlavní výstupy a zajímavé poznatky.

Prvním šetřením byl Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Tento výzkum realizovala společnost Gabal analysis and consulting mezi žáky škol, které jsou v blízkosti romských sociálně vyloučených lokalit.<sup>60</sup> Mezi postřehy z oblasti metodologie zazněly při prezentaci výzkumu informace o dostupnosti etnických údajů o žácích a ochotě pedagogických pracovníků i ředitelů škol etnické identifikace žáků, pokud škola dobře porozumí důvodu šetření. Z hlavních zjištění výzkumu bych zmínila následující: romští žáci základních škol mají 50% šanci, že dokončí školu se svými vrstevníky, asi

---

<sup>59</sup> Zvládnou to, Respekt č. 49/2007



30% romských žáků navštěvuje školy mimo hlavní vzdělávací proud, zatímco u neromských dětí jde o 8% žáků, přeřazení na školu s programem pro děti lehce mentálně postižené se stále stane více než dvacetkrát častěji romským, než neromským dítětem. Toto výzkum vysvětlil následující identifikací kritických bodů ve vzdělávací dráze: problematické vyrovnání se se změnou výuky při přechodu na druhý stupeň, problém s českým jazykem a matematikou- tedy se dvěma předměty, podle kterých se určuje úspěšnost dítěte. Za další jev, který negativně ovlivňuje šance romských dětí uspět ve vzdělávání, výzkum označil vysokou míru absence a horší chování včetně dětí na prvním stupni. Z rozhovorů se žáky vyplývaly výrazně nižší profesní aspirace romských dětí, což je interpretováno mimo jiné jako následek nízké podpory při výběru profese ze strany školy. Za aktivity, které pomáhají romským dětem upravit nerovnosti, určil předškolní vzdělávání (jehož některé formy se účastní jen asi 50% romských dětí, zatímco téměř 90% dětí z majoritní populace) a asistenta pedagoga, díky jehož působení v původní třídě hlavního vzdělávacího proudu zůstane v průměru 7,5 romského dítěte, zatímco bez asistenta pedagoga je to v průměru o jedno dítě méně. Výzkum dále uvedl, že mezi romskými dětmi jsou patrné rozdíly. Kolem 5% romských dětí z výzkumu hodnotili pedagogové jako nadprůměrné, toto přičítali bezproblémovosti rodin, zájmu rodičů o výsledky dítěte, méně absencí a pomoc s přípravou do školy. Častěji takto hodnocené děti byly z rodin, kde se hovoří výhradně česky. Z rozhovorů s pedagogy a řediteli škol vyplývá, že příčinu problémů romských dětí ve školách vidí výhradně v rodinném zázemí, rozhodně však ne na straně školy.<sup>61</sup>

Druhý výzkum - Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákyním a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami - zpracovala společnost Člověk v tísni.<sup>62</sup> Výzkum přinesl především identifikaci bariér individuálního přístupu ze strany pedagogů. Věnoval se také transformaci bývalých zvláštních škol a reintegraci dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Výzkum proběhl na více než stovce škol v 8 krajích.

Učitelé identifikovali jako bariéry individualizace přístupu a inkluzivního vzdělávání například: nejasné vymezení žáků se sociálním znevýhodněním, etnizaci

---

<sup>60</sup> GAC 2009

<sup>61</sup> Plné znění výzkumu dostupné zde: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf)

<sup>62</sup> Člověk v Tísni; Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, výzkum pro MŠMT z r. 2009

žáků se sociálním znevýhodněním, zatímco množiny sociálně znevýhodněných žáků a žáků romských se kryjí jen částečně. Etnicita dle pedagogů není hlavní překážkou naplňování individuálních vzdělávacích potřeb, na rozdíl od sociální situace rodiny.

Co se týče transformace bývalých zvláštních škol- školám není jasný cíl transformace, obávají se o další existenci speciálních škol. 1/3 bývalých zvláštních škol postupně nahrazuje původní cílovou skupinu žáků za děti se závažnějším zdravotním postižením. Většina těchto škol vzdělává minimálně 30% sociálně znevýhodněných žáků, 1/5 vzdělává více než 70% takto označených žáků. 1/2 škol určených pro žáky s lehkým mentálním postižením vzdělává více než 50% Romů, 1/10 takových škol vykazuje téměř etnickou homogenitu.

Z hlediska schopnosti a možností škol naplňovat individuální vzdělávací potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedna třetina škol připravena tyto potřeby naplňovat, zatímco jedna čtvrtina škol je jednoznačně pro-segregačně zaměřena. Přetrvává trend žáky se speciálními vzdělávacími potřebami oddělovat do speciálních tříd, stejně jako trend vyřazovat vysoké procent žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud, přičemž nejsou vytvořeny podmínky pro reintegraci. Školy se spíše brání zavádění inkluzivních opatření s cílem minimalizovat podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum potvrdil předpoklad, že školy vyučující podle přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením je segment žáků, kteří by při jisté míře podpory byly schopné uspět na školách hlavního vzdělávacího proudu. Reintegrace přesto pro tyto školy není cílem, neboť jsou přesvědčeny, že by se mimo jejich zařízení dětem nedostalo dostatečné podpory.

Jako bariéry inkluzivního vzdělávání výzkum identifikoval následující skutečnosti: omezená dostupnost a kapacita školských poradenských zařízení, podfinancování školství, segregačně orientovanou tradici vzdělávání v ČR, vysoký počet dětí ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, nedostatek speciálních pedagogů na běžných ZŠ a omezené kompetence učitelů těchto škol k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatek asistentů pedagoga, neochota a předsudky pedagogů a pro-segregační tlak rodičovské veřejnosti.

Analýza přinesla shrnutí, které ukázalo na potřebu systémového zásahu, aby bylo dosaženo odstranění zmíněných bariér v naplňování inkluzivního přístupu a potřeb pedagogů.<sup>63</sup>

Další v řadě byl výzkum Ústavu pro informace ve vzdělávání.<sup>64</sup> V době svého zahájení vyvolal vlnu emocí- některé školy naznačovaly, že jim není jasné, jak poznat Roma, jiné byly rozhořčeny, neboť takový výzkum není podle nich v souladu s ochranou osobních údajů.<sup>65</sup> V doprovodných materiálech dotazníku ale byla vysvětlena metodika, jak určit romského žáka a zároveň ministerstvo školství vysvětlovalo, jak se s údaji bude nakládat a že se jedná o sběr neadresných dat.<sup>66</sup>

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat, kolik žáků základních škol se vzdělává podle RVP ZV a kolik podle přílohy tohoto programu pro děti s lehkým mentálním postižením a především pak odhadnout, jaký podíl v obou vzdělávacích programech tvoří romští žáci. Výzkum se také zaměřil na téma odkladů školní docházky, navštěvování přípravných tříd, opakování ročníků, přechodům mezi vzdělávacími programy a přechodům do dalšího stupně vzdělávání. Osloveny byly všechny základní školy v ČR, návratnost dotazníků byla kolem 60%. Právě z tohoto výzkumu pochází čísla, o která se je možné opřít a která jsou zdůrazňována ve všech souvisejících materiálech. Procento či počet romských dětí na školách pro děti s lehkým mentálním postižením, které z výzkumu vyplynulo, je označováno jako nepřiměřené. Podíl neromských dětí ve školách pro děti s lehkým mentálním postižením odpovídá distribuci mentálního postižení v populaci.<sup>67</sup>

Počty romských a neromských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a ve školách pro děti s lehkým mentálním postižením

<b>Celkový počet dětí na obou typech základních škol</b>			
<b>Škola</b>	<b>romští žáci</b>	<b>neromští žáci</b>	<b>celkem</b>
Běžná ZŠ	15 572	468 247	483 819
ZŠ (+ třídy) pro děti s LMP	5 671	10 385	16 056

<sup>63</sup>Identifikace výzkumu + info o výzk, zprávě. Plné znění výzkumu dostupné zde: [http://www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_157.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf) (Je dostupný také v papírové podobě?)

<sup>64</sup>Závěrečná zpráva dostupná například zde: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/monitoring%20RVP.pdf> (na stránkách UIV ani MŠMT nelze dohledat)

<sup>65</sup>Viz například: [http://zpravy.idnes.cz/ministerstvo-scita-romske-zaky-skolam-se-tyto-pocty-nezamlouvaji-1de-/studium.aspx?c=A090402\\_114813\\_studium\\_bar](http://zpravy.idnes.cz/ministerstvo-scita-romske-zaky-skolam-se-tyto-pocty-nezamlouvaji-1de-/studium.aspx?c=A090402_114813_studium_bar)

<sup>66</sup> Informace MŠMT k šetření <http://www.msmt.cz/pro-novinare/msmt-mapuje-vzdelanostni-sance-romskych-deti>

<sup>67</sup> Většina zdrojů udává 2-3% populace

celkem žáků	21 243	478 632	499 875
% žáků z etnika na ZŠ pro děti s LMP	26,70%	2,17%	3,21%

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

Naplánována byla také analýza diagnostických nástrojů, které užívají pedagogicko- psychologické poradny a speciálně- pedagogická centra vůči žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se zvláštním zřetelem na romské děti. Na konferenci ke druhému výročí rozsudku, kterou uspořádalo MŠMT ve spolupráci s Koalicí Společně do školy v listopadu 2009, ministryně prezentovala, že výzkum nepřinesl informace o nekorektnosti diagnostických nástrojů či diskriminační charakter vůči příslušníkům menšin. Analýza člověka v Tísni z roku 2011, ve které se zaměřili na nejpoužívanější test SON- R ale ukázala, že test sám o sobě je kulturně neutrální, ale záleží na tom, jak a kde se použije- jednorázová aplikace testu v cizím prostředí může přinést zkreslené výsledky.<sup>68</sup>

V průběhu roku 2009, kdy byly veřejnosti představeny zmíněné výzkumy a kdy ministerstvo školství zveřejňovalo plánovaná opatření, se téma dostalo do širšího povědomí nejen odborné, ale i široké veřejnosti. Na počátku roku 2010 zveřejnila svůj výzkum v této oblasti také Amnesty International.<sup>69</sup> Nedlouho poté (19.1.2010) zaslala ministryně Kopicová dopis<sup>70</sup> k zápisům ředitelům všech škol. Upozornila v něm na nepoměr počtu romských a neromských dětí ve školách určených pro děti s lehkým mentálním postižením a uvedla jako nepravděpodobné, že by bylo tolik romských dětí mentálním postižením trpělo. Skutečnost, že se podle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením vzdělávají i děti bez tohoto handicapu, nazvala chybou systému, „za kterou platí děti i celá společnost.“ Při příležitosti zápisu pak vyzvala, aby ředitelé sledovali, zda jsou do základních škol praktických zařazovány jen děti se skutečným postižením. Zároveň vyzvala k hledání cest, jak i děti s lehkým mentálním postižením přednostně vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.<sup>71</sup>

Na tento dopis reagovala část pedagogické veřejnosti, především speciálních pedagogů uskupených kolem pana Pilaře, bývalého vysokého úředníka ministerstva školství, kteří argumentovali vysokou kvalitou a úspěchy českého speciálního školství,

<sup>68</sup> Odkaz na výzkum Člověka v tísní

<sup>69</sup> Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání. Amnesty International, 2010.

<sup>70</sup> Dopis dostupný zde: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dopis-ministryne-skolam-u-prilezitosti-zapisu-do-1-trid>

<sup>71</sup> Vložit odkaz na metodický pokyn, nebo ještě lépe jej přiložit k práci do příloh

keré není podle jejich názoru potřeba měnit. Ministerstvo však pokračovalo ve vysvětlování a přípravě podmínek pro inkluzivní školství.

Tento tlak měl pravděpodobně za následek snížení podpory ministryně inkluzivním snahám. Ministryně v březnu 2010 oznámila, že z ekonomických důvodů ruší na svém ministerstvu tři pozice náměstků a dvě samostatné skupiny. Jednou z nich byla skupina pro sociální programy ve školství, do jejíž kompetence patřilo vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

I přes to se podařilo dokončit a v dubnu 2010 zveřejnit tematickou zprávu České školní inspekce z kontrolní činnosti na bývalých zvláštních školách.<sup>72</sup> Text zprávy byl postoupen Veřejnému ochránci lidských práv JUDr. Otakaru Motejlovi s dotazem, zda došlo během popsaných situací k diskriminaci romských dětí. Stanovisko Ombudsmana bylo pozitivní. V reakci na dotaz konstatoval nepřímou diskriminaci, jde-li o nadměrný počet romských dětí, kterým poradenské zařízení doporučilo vzdělávání v ZŠ praktické bez mentálního postižení a diskriminaci, jde-li o třetinové zastoupení romských dětí v množině všech dětí s lehkým mentálním postižením.<sup>73</sup> Na podzim roku 2010 byl předložen vládě a vzat vládou na vědomí souhrnný materiál o veřejnosprávní a státní kontrole provedené v základních školách praktických, na kterých došlo během předchozí kontrolní činnosti ke zjištění pochybení. Ze zprávy vyplynulo, že: v 58 kontrolovaných školách byly shledány nedostatky v předávání údajů z matriky školy. Ve 30 školách se údaje v zahajovacích výkazech se lišily od skutečnosti. Bylo vykázáno o 324 žáků s lehkým mentálním postižením více, než byla skutečnost- tedy jako děti s lehkým mentálním postižením byly vedeny i děti, které neměly potvrzenou tuto diagnózu od poradenského zařízení. Na základě údajů v zahajovacích výkazech byly požadovány vyšší finanční prostředky, než školám náleželo. Odhad takto neoprávněně přijatých finančních prostředků činí 7 475 389 Kč. V 58 školách bylo ve speciálních třídách zařazeno celkem 501 žáků bez zdravotního postižení nebo žáků s jiným zdravotním postižením než LMP, kteří měli být zařazeni do RVP ZV, z toho 433 žáků ve 32 školách bylo vyučováno podle nesprávného vzdělávacího programu (Přílohy pro děti s lehkým mentálním postižením Rámcového vzdělávacího pro základní vzdělávání.) Šetření jsem se účastnila, mohu tedy shrnout reakci učitelů na zjištěná pochybení:

---

<sup>72</sup> <http://www.csicr.cz/cz/85126-zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich-skolach>

<sup>73</sup> Znění dotazů i stanovisko Veřejného ochránce práv je dostupné společně s tematickou zprávou na webových stránkách ČSI: <http://www.csicr.cz/cz/85126-zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich-skolach>

nejčastěji byli přesvědčeni, že jejich žáci, byť nemají patřičnou diagnózu, jsou v jejich škole v lepších rukou, než by byli na školách základních. Přijetí dítěte na školu pak vysvětlovali tím, že rodiče si to přáli, často vysvětlovali s poukazem na vlastní pedagogický úspěch, že rodiče k nim také chodili a vědí, že tato škola bude pro jejich děti nejlepší.

Vyvrcholením snah ministerstva školství implementovat rozsudek Evropského soudu bylo přijetí Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání<sup>74</sup> (dále jen NAPIV). NAPIV schválila vláda České republiky. Jedná se o závazný dokument, který je krokem směrem k inkluzivnímu a rovnému vzdělání. V období těsně po parlamentních volbách v květnu 2010 byli na ministerstvo školství pozváni odborníci z oblasti inkluzivního vzdělávání, zástupci neziskových organizací a akademické obce a byla jim nabídnuta účast v pracovních skupinách, které by měly pracovat na realizaci NAPIVu.<sup>75</sup> K dalším aktivitám již bohužel nedošlo.

Situace se výrazně změnila po volbách v roce 2010. Pro nového ministra školství, Josefa Dobeše, není zlepšení přístupu romských dětí ke vzdělávání a zvýšení inkluzivity školství prioritou k řešení, bez ohledu na mezinárodní závazky České republiky. Z ministerstva odešli sami nebo z vůle nového vedení lidé, kteří se tématu v posledních letech věnovali. Ministr pozastavil přijetí novelizace vyhlášek č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a 73/1001 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jejichž některá ustanovení měla negativní dopad především na romské děti. Změna těchto vyhlášek byla připravena již od roku 2009, novela se opírala o výsledky zmíněných výzkumů a analýz. Vyhlášky se nepodařilo přijmout před volbami, především kvůli připomínkám krajů. Nový ministr Dobeš se zněním vyhlášek, které již prošly všemi koly připomínkového řízení, nesouhlasil a nechal je přepracovat. Změnu nazval „mininovelou“, která měla dle ministrových slov jen odstranit nesoulad s rozsudkem Evropského soudu. Ani toto deklarované minimum se nepodařilo zcela naplnit.

Nahlížíme-li na vyhlášky optikou rozsudku Evropského soudu pro lidská práva, který je pro Českou Republiku závazný, pak se v nové vyhlášce 116/2011 Sb., kterou se od září 2011 mění vyhláška č. 72/2005 Sb., jako nejvíc problematické jeví opomenutí

---

<sup>74</sup> 15.3. 2010

povinného informování rodičů o rozdílech ve vzdělávacích programech, pokud školské poradenské zařízení doporučí zařazení do vzdělávání v programu upraveném pro žáky se zdravotním postižením či absence ustanovení o umožnění poradenských služeb v přirozeném prostředí dítěte. K oběma opatřením se Česká republika v minulosti zavázala ve Zprávě vlády ČR k obecným opatřením k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D.H. a ostatní vs. Česká republika.<sup>76</sup>

Z hlediska informovaného souhlasu má nedostatky také vyhláška 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/1001 Sb. Příloha této vyhlášky měla ošetřit, jaké konkrétní a závazné informace dostanou zákonní zástupci dítěte. Tím měla zajistit, že rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do vzdělávání podle vzdělávacího programu upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením bude podloženo dostatečným informačním zázemím a zároveň měla ochránit ředitele škol, protože měla sama o sobě být důkazem, že rodičům potřebné informace skutečně byly poskytnuty. Současné znění však těmto požadavkům nevyhovuje.

Kromě výše jmenovaného, nové znění vyhlášky vneslo zmatek do možnosti využívání asistenta pedagoga při sebeobsluze a pohybu během vyučování. Ten podle nové vyhlášky bude dostupný jen pro děti s nejtěžšími formami postižení, které se většinou vzdělávají ve speciálních školách. Hlavním účelem tohoto opatření mělo ale být pomoci všem dětem se zdravotním postižením, které tuto pomoc potřebují, při integraci v běžných základních školách.

Závěrem této kapitoly je nutné podotknout, že jsem v ní nezachytila všechny momenty a aktivity, které se v současné době dějí a které mohou mít vliv na vzdělávání romských dětí. Zachytila jsem události a momenty, které hodnotím jako klíčové pro další vývoj situace. Pro úplný přehled realizovaných opatření, především pak vládních, doporučuji například Zprávu o stavu romských komunit, která v kapitole o vzdělávání komplexně a dle mého názoru objektivně shrnuje dění v této oblasti za uplynulý rok. Zpráva je dostupná na webových stránkách Rady vlády pro záležitosti romské menšiny.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Odkaz na pozvánku MŠMT- v příloze

<sup>76</sup> MŠMT- zpráva vlády.....odkaz na web

<sup>77</sup> V době napsání této práce byla k dispozici zpráva o stavu romských komunit za rok 2009, kterou schválila vláda v květnu roku 2010.

## 4. ROMSKÉ DĚTI MIMO HLAVNÍ VZDĚLÁVACÍ PROUD

### 4.1. SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ (BÝVALÉ ZVLÁŠTNÍ ŠKOLY, ZŠ PRAKTICKÁ)

Na tomto místě je nutné ujasnit, o jakých školách se hovoří, když se upozorňuje na tzv. neoprávněné nebo alespoň o nesprávné umístování romských dětí do speciálního školství.

Pojem speciální školství není zcela přesný, přesto se ale ve vzdělávací politice používá. Zpravidla zahrnuje základní školy speciální, které jsou určeny žákům s těžkým mentálním postižením, žákům s více vadami a žákům s autismem<sup>78</sup> (tato zařízení byla do roku 2005 nazývána školy pomocné) a základní školy praktické nebo jinak označené školy určené pro žáky s lehkým mentálním postižením, kde se vyučuje podle přílohy rámcového vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, které v podstatě nahradily zvláštní školy, i když o takto specializovaných školách školský zákon účinný od roku 2005 nehovoří.<sup>79</sup>

Do speciálního školství se řadí také samostatně zřízené speciální třídy v běžných základních školách, kde se vyučuje podle programu určeného pro děti s lehkým mentálním postižením. Tento způsob vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zpravidla nazývá skupinová integrace.

Školy a třídy kde se vyučuje podle přílohy, spadají pod základní vzdělávání, a proto se od roku 2005 nevyskytují jako samostatná kategorie ve výkazech, které sbírá Ústav pro informace ve vzdělávání.

Vstup do vzdělávání v režimu speciálního školství má jasná pravidla, která stanoví školský zákon. První podmínkou je stanovení diagnózy lehkého mentálního postižení školským poradenským zařízením, druhou je doporučení poradny ke vzdělávání v tomto typu vzdělávacího zařízení. Další nutností je tzv. informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte ke vzdělávání na daném typu školy a poslední nutnou podmínkou je rozhodnutí ředitele školy o přijetí ke vzdělávání. Školský zákon ale obsahuje dosud platné ustanovení, že do tohoto typu škol může chodit až 25% dětí, které mentálním postižením netrpí.

---

<sup>78</sup> Zákon 561/2004 Sb. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (tzv. školský zákon), § 16, odstavec 8

<sup>79</sup> Doplň počet škol, které se ze zvláštních jen přejmenovaly - k dispozici seznam ČŠI.



Jakýmsi opatřením na půl cesty mezi vzděláváním v běžné základní škole a v základní škole praktické je tzv. diagnostický pobyt<sup>80</sup> v tomto zařízení. Vyhláška 73/2005 stanoví maximální lhůtu pro pobyt 2-6 měsíců. I kdyby se během této doby ukázalo, že dítě má pokračovat ve vzdělávání na běžné škole, zamešká příliš mnoho, než aby po návratu zvládlo tempo svých spolužáků. Za současné situace na běžných základních školách se může stát, že se žákovi na ZŠ praktické zalíbí a tudíž bude jeho návrat do původní třídy nežádoucí a tedy neúspěšný. Jak mi během jednoho z rozhovorů potvrdila sama ředitelka základní školy praktické - jak dítě položí nohu na půdu zvláštní školy, není pro něj cesty zpět.

Také během diagnostického pobytu dítě potřebuje diagnózu a doporučení ke vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání upraveného pro děti s lehkým mentálním postižením od školského poradenského zařízení, tedy v pedagogicko- psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Diagnóza se stanovuje na základě psychologických testů. Testy, které Česká republika používala, se několikrát staly terčem kritiky pro svou kulturní zatíženost. Moderní testovací metody, tedy především SON- R, je hodnocen jako tzv. culture- free test, tedy test, který není zatížen žádnou kulturou a který by tedy neměl znevýhodňovat žádné děti.

Nejvýrazněji kritiku používaných diagnostických nástrojů Česká republika pocítila po vynesení rozsudku v případě D. H. a ostatní vs. Česká republika. Na tuto kritiku MŠMT reagovalo analýzou testů, ze které vyplynulo, že problém není ani tak v testech, jako ve způsobu použití a interpretace.

Detailněji se zjišťováním vhodnosti použití tohoto nástroje v případě sociálně znevýhodněných dětí zabývala organizace Člověk v tísni na jaře roku 2011.<sup>81</sup> Z analýzy vyplynulo, že problémem testu je mimo jiné skutečnost, dítě je testováno v prostředí poradny. Tedy v prostředí zcela cizím, v instituci, která je doménou majority, o které mají romské děti relativně zkreslené a často negativní smýšlení. Děti v testu neuspívají ne proto, že by byly mentálně retardované, ale kvůli charakteru výchovy a úrovně vzdělání v rodině. Doporučení, které z analýzy vyplynulo, směřuje k provádění jakékoliv diagnostiky v pro dítě bezpečném prostředí- nejlépe doma. Diagnostika by neměla být

---

<sup>80</sup> Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

<sup>81</sup> Lábusová, A., Nikolai, T., Pekárková, S., Rendl, M. - Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R. Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2010.

postavena jen na jednom testu, ale na dlouhodobé práci s dítětem, pro kterou je nezbytná spolupráce více subjektů (škola- poradenské pracoviště- orgány sociálně právní ochrany dětí – NNO apod.)

Vzhledem k tomu, že- jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, obvyklý výskyt mentálního postižení v populaci je kolem 3% a romských dětí, které se vzdělávají podle programu pro děti s mentálním postižením, což mohou jen na základě této diagnózy, je téměř 30%, nabízí se domněnka, že diagnóza je užívána nadměrně i v případech, kdy dítě postižením netrpí. Na otázku, proč se tak děje, částečně odpověděla analýza diagnostických nástrojů.

Často se udává, že vinou nesprávné interpretace a použití testů bývá lehké mentální postižení zaměňováno s jinou kategorií, kterou je sociální znevýhodnění. To školský zákon definuje jako: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně - kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, b) nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovu a c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

V případě pracovníků poradenských zařízení se buď jedná o časté pochybení, nebo je vyřčená diagnóza ovlivněna jiným motivem. Pedagogové ze základních škol praktických často udávají, že rodiče si přejí zařazení dítěte do jejich zařízení. Často to vysvětlují tím, že tam rodiče sami chodili a tedy školu znají. Pro přijetí je ale diagnóza a doporučení nezbytné, a proto jsou rodiče posíláni do poraden, aby si zajistili doporučení (tedy ne, aby poradna vyhodnotila stav dítěte a doporučila vhodná opatření na běžné základní škole, ale aby vyrobila diagnózu a doporučení).

V této oblasti se mísí stereotypy, předsudky a diskriminace založená na etnické příslušnosti dětí s dlouholetou pedagogickou praxí a přesvědčením o správnosti některých pedagogických postupů, díky čemuž jsou pedagogové a pracovníci poraden přesvědčení o své pozitivní motivaci k doporučení či diagnostikování LMP u romských dětí. Jsou přesvědčeni, že pro romské děti je základní škola praktická lepším řešením. Tento postoj je popsán v publikaci Schola Excludus na výzkumu nazvaném Honzíkova cesta.<sup>82</sup>

Pokusu, který realizovali autoři publikace, se zúčastnilo téměř 600 učitelů z běžných i praktických základních škol v České republice. Učitelé, kteří se zapojili, si

---

<sup>82</sup> Svoboda, Z., Morvayová, P. /Schola Excludus/. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009

měli možnost přečíst kazuistiku smyšleného chlapce jménem Honzík, který má výukové problémy na běžné základní škole. Aby mohli identifikovat příčiny studijních obtíží a navrhnout vhodné podpůrné pedagogické nástroje, dostali učitele detailní informace o Honzíkově rodině a školním prostředí. Popis prostředí, ve kterém chlapec žil, byl charakteristický pro děti žijící v sociálně vyloučeném prostředí. Kromě těchto informací dostali zapojení pedagogové dvě různé Honzíkovy fotografie. Na jedné byl romsky žák a na druhé byl vyobrazen chlapec z většinové populace.

Výrazná většina zúčastněných učitelů (66,8 procent ze 304 učitelů, kteří dostali popis s fotkou romského Honzíka) doporučila poslat romského Honzíka do základní školy praktické. Neromského Honzíka doporučil k převodu na praktickou školu výrazně menší podíl učitelů (24,1 procent z 294 učitelů, kteří dostali popis s fotkou neromského Honzíka). Tedy Honzík, kterého představoval romský chlapec, měl třikrát větší pravděpodobnost, že skončí v základní škole praktické, než Honzík z majoritní populace.

Kdyby poradna diagnostikovala sociální znevýhodnění, což je kategorie žáků, kteří patří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětem by se z jejich pohledu nedostalo dostatečné pedagogické pomoci. Školský zákon říká, že „dětí žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školního poradenského zařízení.“<sup>83</sup> Další specifikace konkrétních opatření se v zákoně týká jen dětí se zdravotním postižením a znevýhodněním. Pro žáky sociálně znevýhodněné je tam zakotveno jediné ustanovení, týkající se zřízení funkce asistenta pedagoga („ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy, může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (...).“<sup>84</sup>

Na žáky sociálně znevýhodněné nepamatuje zákon ani ve vymezení normativu, neboť na takového žáka škola nedostává vyšší finanční příspěvek, jako je tomu u žáka se zdravotním postižením, kam žáci s lehkým mentálním postižením patří.

---

<sup>83</sup> Zákon 561/2004 Sb. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (tzv. školský zákon), § 16, odstavec 6

<sup>84</sup> Ibid, odstavec 9

## 4.2. ODDĚLENÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

### 4.2.1. „GHETTO“ ŠKOLY

Roma Education Fund ve své publikaci *Rozvoj vzdělávání Romů v ČR z roku 2007*<sup>85</sup> uvádí tři hlavní příčiny segregace Romů: a) rezidenční segregace, b) neschopnost českých škol poskytnout kvalitní vzdělání dětem, které se nespádají do kategorie „bezproblémové dítě“ a z toho plynoucí přeřazování takových dětí do škol, kde jsou na ně kladeny menší nároky a c) testování školní zralosti dítěte při zápisu, což má za následek, že část dětí již zahájí školní docházku v proudu speciálního vzdělávání

Rezidenční segregace se týká především škol, které jsou v blízkosti sociálně vyloučených romských lokalit. Často se o nich hovoří jako o tzv. „ghetto školách.“ Ty zpravidla mají společné následující rysy: snížené očekávání od žáků, kázeňské problémy a mizivé procento absolventů nastupujících do sekundárního vzdělávání.<sup>86</sup>

Takovéto školy často mnohem důsledněji naplňují definici segregovaného vzdělávání, než je tomu u škol praktických. Segregace na těchto školách má rezidenční důvody. Jedním ze znaků sociálně vyloučených lokalit, konkrétně romských sociálně-vyloučených lokalit, je prostorová odloučenost od nejbližšího sídla.<sup>87</sup> Školy, které stojí nejbližší takovým lokalitám, navštěvují téměř výhradně romští obyvatelé těchto lokalit. Podobně, jako vznikají vyloučené lokality, vznikají také tyto školy. Udává se, že jakmile ve škole dosáhne počet romských dětí hranice 30%, nastává odliv dětí z majority a škola absorbuje větší množství dětí romských. Současně s tím se snižuje kvalita výuky, neboť školu často opustí i řada kvalitních pedagogů. Ve třídě se pak sejdou děti, které často mají výukové problémy. Současně s tím se snižuje očekávání od takových dětí. Zpravidla je vše podpořeno problémy s kázní, neboť školu navštěvuje mnoho dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Takové děti mají častější výskyt poruch chování v důsledku životního stylu jejich rodin. V kombinaci s nedostatkem respektu, který si učitelé s mnohdy neskrývanými negativními postoji vůči dětem a jejich rodinám vyslouží, je

---

<sup>85</sup> Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu. Roma Education Fund, 2007

<sup>86</sup> Zdroj: Stigmata? GAC?

<sup>87</sup> Více k sociálními vyloučení a k prostorovému vyloučení jako jedné z příčin sociálního vyloučení viz Gabalova zpráva (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.)

v takových místech téměř nemožné dosáhnout uspokojivých výsledků, které by dětem umožňovaly pokračovat ve studiu ve vyšším stupni vzdělávání.<sup>88</sup>

#### 4.2.2. NÁRODNOSTNÍ ŠKOLSTVÍ

Hovoříme-li o segregovaném vzdělávání, neměli bychom opomenout ani vzdělávání v tzv. národnostních školách. V případě národnostního školství jde o oddělené vzdělávání dobrovolné, které může mít pro danou národnostní menšinu výrazný přínos. Konkrétně v oblasti posilování a zachování kultury a jazyka, stejně jako předávání historie a tradic. To má pozitivní dopad na sounáležitost mezi členy skupiny nebo na politické aktivity.

V roce 2008 navštívil Českou republiku zpravodaj parlamentního shromáždění Rady Evropy József Berényi. Setkal se mimo jiné se zástupci neziskových organizací, kde byly zastoupeny také organizace romské. Pana Berényiho zajímalo, jaké jsou hlavní oblasti porušování lidských práv Romů v ČR. Přítomní Romové se shodovali na přístupu ke vzdělání, kolem kterého se ubíral v podstatě celý rozhovor. Jenou z otázek bylo, zda Romové chtějí národnostní školy (přestože, jak sám připomněl, je to proti evropskému trendu integrace/inkluze). Pan Berényi, sám příslušník maďarské menšiny na Slovensku, zdůraznil, že on osobně považuje národnostní školství za velice důležité.

Reakce se ujal Ivan Veselý a Ondřej Giňa. Ivan Veselý se vyjádřil, že vznik a podpora národnostního školství měli slíbenou od Václava Havla. V období Sametové revoluce romským zástupcům v Občanském fóru přislíbil možnost vzniku romských škol, jakmile se podaří vybudovat demokracii. K naplnění slibu podle slov Ivana Veselého údajně nikdy nedošlo.

Pan Ondřej Giňa naopak zmínil dva aspekty, proč zatím nebyly ze strany Romů vzneseny požadavky. V první řadě hovořil o špatné sociální situaci Romů, která jim nedovoluje řešit „takovéto vznešené věci, když nemají co do hrnce.“ Také zmínil nedostatek lidí, kteří by byli schopni romštinu učit a akcentoval nedostatečnou přípravu pedagogů na výuku v kulturně různorodých třídách.

V České republice existuje jedna škola, o které lze říci, že zastupuje romské národnostní školství. Je jí Romská střední škola sociální, která byla zřízena v roce 1998.<sup>89</sup> Tato škola byla zřízena jako škola především pro žáky pocházející z romské

---

<sup>88</sup> Nedostatek respektu a snížené očekávání- viz ŠVP ZŠ Gebauerova- vložit citaci.

<sup>89</sup> Zakladatel školy je JUDr. Emil Ščuka.

komunity, přičemž ze studia nebyli vyloučeni ani jiní studenti. Absolvent školy měl být schopen vykonávat zaměstnání v oblasti sociální práce - v romských komunitách, ve státní správě i v nevládních subjektech. K tomu mu měl sloužit komplexní vhled do romských dějin a kultury i znalost romského jazyka, kterou během studia získá.

Od svého vzniku prodělala škola změny v oblasti organizace a místa výuky, ale také v oblasti kvality poskytovaného vzdělávání. Škola, především v prvních letech své působnosti, vychovala řadu absolventů, kteří pokračovali ve studiu na vysoké škole a kteří jsou činní v oblasti pomoci Romům. Na druhou stranu, podle některých studentů i vyučujících na škole, postupem let se profil absolventa značně změnil. Absolventi přesto, že měli maturitu, neuspívali na trhu práce, neboť pro výkon vybraných profesí jim chyběla řada klíčových kompetencí.<sup>90</sup>

V současné době se škola jmenuje Střední odborná škola managementu a služeb<sup>91</sup> a na svých webových stránkách pro školní rok 2011/2012 roce nabízí vzdělávání v 8 maturitních oborech, v jednom tříletém a dvou dvouletých učebních oborech. Škola má celkem 6 poboček (Praha, Brno, Rumburk, Karviná, Jihlava, Jablonec nad Nisou).

---

<sup>90</sup>Viz zpravodajství cca z r. 2008- dohledat na čt apod.

<sup>91</sup> Viz webové stránky školy dostupné z: <http://www.sosmap.cz/index.php>

## 5. PŘEHLED A KLASIFIKACE NEJČASTĚJI ZMIŇOVANÝCH PŘÍČIN TZV. NIŽŠÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ V ČR VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Funkcí následující kapitoly je pokus o klasifikaci a shrnutí nejčastějších, či nejčastěji zmiňovaných příčin neúspěchu romských dětí ve vzdělávání a jejich utřídění. V první řadě je ale nutné vysvětlit, co výrazem „neúspěch ve vzdělávání“ myslím. Mám tím na mysli celkově nižší dosažené vzdělání napříč romskou populací i nižší úroveň vzdělávání, které se romským dětem dostává ve školách pro děti s lehkým mentálním postižením či v ghetto školách, stejně jako horší výsledky ve vzdělávání v případě romských dětí na běžných základních školách.

Pro tato obecná tvrzení se obecně špatně shánějí podklady, protože kromě zmiňovaného a často citovaného monitoringu RVP provedeného Ústavem pro informace ve vzdělávání neexistují data, která by sledovala úspěšnost ve školách dle národnosti. Poslední data, která jsou k dispozici pro sekundární vzdělávání, pocházejí z téhož šetření. Z celkového souboru všech dětí, které na konci školního roku 2008/2009 odešly do středního vzdělávání, odešla většina Romů, kteří absolvovali běžnou základní školu, do praktických středních škol, středních škol bez výučního listu a středních škol s výučním listem, zato jen necelá 3% budoucích romských absolventů se přihlásila na střední školy s maturitou, včetně gymnázií. V případě neromských žáků je podíl jednoznačně příznivější pro školy s maturitou. Z romských žáků- absolventů škol a tříd pro děti s lehkým mentálním postižením- se nevyprofiloval žádný budoucí žák gymnázia, a do praktických středních škol zaměřilo ještě vyšší procento romských absolventů než v případě běžných základních škol.

K porovnání prospěchu romských a neromských dětí v předmětech, které jsou v prostředí českých základních škole měřítkem úspěšnosti žáka- tedy v matematice a českém jazyce- přispěl již zmiňovaný výzkum společnosti GAC z roku 2008. Z grafů z oblasti prospěchu je patrné, že romští žáci se od neromských vrstevníků udržují v průměru o 1,5 prospěchového stupně směrem k horším známkám.

O příčinách nižší školní úspěšnosti se často mluví, obsahuje je také řada výzkumů, analýz a publikací, které jsem pro potřeby práce prostudovala. Respektive, často se hovoří o problémech romských žáků nebo o bariérách integrace romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu. V mnoha případech se příčiny často zaměňují za

následky a málokdy jsou logicky kategorizované. Nabízím zde tedy kategorizaci, která by mohla pomoci ve formulování vhodných nástrojů, které by pomohly zmiňované příčiny eliminovat.

Pro prostudování a vyhledání všech zmiňovaných problémů, bariér, příčin (...) nižší úspěšnosti romských žáků ve vzdělávání jsem zvolila následující kategorizaci: a) příčiny vycházející z etnického původu Romů, b) příčiny plynoucí ze sociálního postavení části Romů, c) jiné příčiny

## 5.1. PŘÍČINY VYCHÁZEJÍCÍ Z ETNICKÉHO PŮVODU ROMŮ

### 5.1.1. *SOUVISEJÍCÍ S JAZYKEM*

V předchozích kapitolách se v průběhu historie objevovala reflexe obtížnějšího postavení romských dětí ve třídě, které plyne z nedostatečné znalosti českého jazyka. Od doby, kdy se znalost romštiny považovala za překážku, jsme postoupili do doby, která pomalu chápe znalost romštiny jako bonus a bilingvní výchovu dítěte jako obohacující. Problematické jsou však následky doby, kdy tomu tak nebylo a kdy byla romština považována za znak zaostalosti a za překážku možnosti získat vzdělání. V té době vznikla propast ve znalosti romštiny. Mnoho rodičů se snažila děti romštinu vůbec nenaučit a naopak je učit češtinu. Pokud sami česky dostatečně nehovořili a užívali spíše romský etnoлект češtiny či slovenštiny, dostalo se dítěti jen chatrných základů jazyka školy. Jak reflektuje například Balabánová v brožurce o zkušenostech se vzděláváním romských dětí, nedostatečné porozumění vyučovacím jazyku pak způsobuje nepozornost a časté vyrušování, které je většinou mylně přisuzováno „živější romské nátuře.“<sup>92</sup> Všechny tyto argumenty jsou dnes pedagogům známé, ale doposud jsou další kroky, jak dětem skutečně pomoci, jen ojedinělé. Snahy o zavedení romštiny do škol, které se veřejnosti představily v roce 2010 byť ve formě nepovinného předmětu, utichly po ostrých projevech nesouhlasu ze stran pedagogů i veřejnosti a současný vedení resortu školství je pravděpodobně neobnoví.

### 5.1.2. *Kulturní*

Za problémy či bariéry plynoucí z kultury, bývají označeny právě „typické romské vlastnosti“ (živost, život v přítomnosti,...). Podle mého názoru je jedinou relevantní příčinou neúspěšnosti, která pramení z romské kultury, nedostatek respektu, který



škola romské kultuře, historii, jazyku a rodinám romských dětí ukazuje. Patří sem také prostředí školy, učebnice a pomůcky, které reflektují českou kulturu a historii a na tu romskou zapomínají. Z toho plyne, že romské děti nepovažují školu za instituci, která by zde byla pro ně, a přijdou si zde cizí. Proč školu však někdy vnímají jako nepřátelskou je kritický postoj učitelů vůči rodinám dětí, který hraničí s despektem. Učitel, který hovoří s pohrdáním o rodičích, který nikdy v prostředí dětí nebyl a nezajímá se o něj, nemůže u dětí mít autoritu.

### 5.1.3. Jiné

Sem bych zařadila odlišné zacházení s Romy na základě jejich etnického původu-tedy diskriminaci. Byť zástupci škol mnohdy udávají nerozlišování podle barvy pleti, je tento znak patrný na první pohled. Předsudky, které se k romským dětem váží, jsou velmi silné a patrné napříč společnostmi a je tedy možné je zaznamenat u kavárenských stolů stejně jako ve sborovnách. Zažitě stereotypy o romských dětech, které si učitel během studií a své profesní dráhy vytvoří a které se mu upevňují díky sdělovacím prostředkům, mají za následek univerzální přístup k romským dětem namísto uplatňování přístupu individuálního. Učitelé však nejsou jediní, kteří se dopouští diskriminace. Jednají tak i další účastníci vzdělávacího procesu, jak už na straně odborníků (například poradenští pracovníci) i na straně laiků, kteří jsou reprezentováni rodiči neromských dětí. Ti sepisují petice a všemi jinými způsoby se snaží zamezit přílivu romských dětí na školu, kam chodí jejich děti. Pokud se toto nepovede, přihlásí své dítě, klidně vzdálenější školy, kam jej pak raději vozí autem.

Do této oblasti patří také částečně nedostatek motivace ke vzdělávání. Hlavním argumentem, který zaznívá, je, že Romové, byť kvalifikovaní, stejně nezískají práci. Jednou z příčin snížené motivaci ke vzdělávání je diskriminace Romů v přístupu na trh práce.

## 5.2. PŘÍČINY PLYNOUCÍ ZE SOCIÁLNÍHO POSTAVENÍ ČÁSTI ROMŮ

V tomto oddílu se pravděpodobně objeví většina položek, které se zmiňují jako problémy ve vzdělávání romských dětí. Rozhodně nemám v úmyslu je přecházet, zamlčovat či zmenšovat jejich závažnost. Jsem jen přesvědčena o tom, že nesouvisí s tím, jestli jde o dítě romské nebo české. Tyto příčiny neúspěšnosti se totiž týkají jen těch

---

<sup>92</sup> Pro porozumění jazykové výbavě velké části romských dětí viz sociolingvistický výzumná situace romštiny a Romský etnolekt češtiny (Bořkovicová. 2006)

romských dětí, které pocházejí z rodin s nízkým sociálně- ekonomickým statutem, z rodin sociálně vyloučených nebo rodin na pokraji sociálního vyloučení. Je nutné neustále připomínat, že ne každý sociálně vyloučený je Rom a ne každá Rom je sociálně vyloučený.

Sem tedy patří

- horší zdravotní stav dětí a sním se pojící vyšší absence
- špatné bytové podmínky (přeplněné byty apod.)
- nedostatečná příprava na školu během školní docházky, která má hned několik příčin (dítě nemá pro přípravu prostor, rodiče mu nedokáží pomoci,...)
- nepřipravenost na školní docházku (nedocházení do mateřských škol, absence knih a psacích pomůcek v domácnosti,...)
- nízká motivace ke vzdělávání z důvodu chybějících vzorů (nezaměstnaní rodiče i členové širší rodiny, rodiče kamarádů apod.)
- brzký vstup na trh práce (a ukončení vzdělávací dráhy po primárním stupni)

### 5.3. PŘÍČINY KOMBINOVANÉ

V této kategorii bych jmenovala například jednání ředitelů škol, kteří nechtějí zavádět nástroje, které by romským dětem pomohly uspět, aby právě romské děti na školu nepřitáhli. Obávají se o pokles kvality školy, problémy s kázní a odlivu dětí z majority.

Dále sem podle mého názoru patří omezení učitelů k individuálnímu přístupu, jako je příliš mnoho dětí ve třídě, nedostatečná kvalifikace pro práci s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby, špatné platové ohodnocení, které učitelům brání dát dětem více, než požaduje jejich úvazek nebo předsudky, které jim brání navštívit rodiny dětí či mít jakákoliv očekávání.

Toto rozdělení jistě není vyčerpávající a určitě by bylo možné dostat se k lepšímu systému. Považuji ale za důležité vést v patrnosti, že ne všechny důvody mají stejné příčiny, což je klíčem ke zvolení správné cesty k jejich eliminaci.

## 6. ANALÝZA NÁSTROJŮ, KTERÉ MAJÍ ZA CÍL ZVÝŠIT ÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Nástroje, jejichž cílem je zvýšit úspěšnost romských žáků, a které se více či méně systémově používají v celé České republice, v následující kapitole detailněji představím a zhodnotím na konkrétním případě čtyř ostravských škol.

Všechny čtyři školy jsou nedaleko městské části Přívoz. Ta je považována za „špatnou adresu“ a je zde jedna z ostravských sociálně vyloučených romských lokalit, kde žije kolem 500 Romů (GAC 2005; toto číslo může být v současné době výrazně vyšší). V lokalitě jsou 4 školy, které poskytují základní vzdělání. Lokalita se nachází v podstatě v oblasti mezi všemi školami, nejdále je škola označená jako škola N.

Jejich situaci jsem měla možnost důkladně zanalyzovat v rámci směru dat pro výzkumnou zprávu AI Nedokončený úkol v letech 2008 a 2009. Během dvou návštěv Ostravy jsem hovořila s vedením i zaměstnanci daných škol, se zástupci neziskových organizací, s úředníky města i kraje, s pracovníky školských poradenských zařízení a v neposlední řadě s romskými rodiči i dětmi. Náplní rozhovorů s řediteli škol byla především situace na jejich škole. Rozhovor s krajskými a městskými úředníky měl mít komplexnější charakter, obsah byl ale velmi navázaný na zákonné normy, které naplňují. Z hlediska komplexního pohledu na situaci ve vzdělávání romských dětí v dané lokalitě byl velmi přínosný dlouhý rozhovor s Helenou Balabánovou. Ta se tématem dlouhodobě zabývá, založila jednu ze škol, které jsou předmětem analýzy, působila též jako krajská koordinátorka romských poradců. Její odborný pohled tedy uvádím u rozboru jednotlivých škol.

Rozhovory se konaly z velké části v anglickém jazyce, nahrání těchto rozhovorů nám většinou nebylo umožněno, proto bohužel nemohu poskytnout přepisy. Dělal jsem si však detailní zápisky, ze kterých nyní čerpám. Vzhledem k tomu, že naposledy jsem Ostravu navštívila na jaře roku 2009, doplňovala jsem aktuální informace pro potřeby této práce z webových stránek škol.

Základní škola Přemysla Pittra, v pláncu i v dalším textu označená jako škola P, byla předmětem analýzy v diplomové práci Veroniky Kamenické, kterou v roce 1996 obhájila na romistice (Kamenická 1996). V oddíle věnovaném této škole tedy srovnávám situaci současnou se situací před 15 lety, ze zmíněné diplomové práce čerpám také některé

údaje o škole. Díky této unikátní možnosti a také díky tomu, že škola využívá mnoho nástrojů ke zvýšení úspěšnosti romských dětí, jí věnuje největší prostor.

#### Znázornění rozmístění navštívených škol v lokalitě



### 6.1. CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA PŘEMYSLA PITTRA

#### 6.1.1. HISTORIE A VÝVOJ ŠKOLY A JEJÍ STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

Škola byla v roce 1993 zřízena Charitou Ostrava. Vznikla na základě projektu Heleny Balabánové s cílem poskytnout příležitost romským dětem k získání základního vzdělání. Na škole, která začínala s 27 žáky, byl zaměstnán první asistent pedagoga-Rom. Ve školním roce 1995/1996 byly na škole otevřeny 4 běžné ročníky a jeden přípravný ročník.<sup>93</sup> V roce 1997 se škola přesunula do větších prostor a jejím zřizovatelem se stalo Biskupství ostravsko-opavské.<sup>94</sup> V roce 2001 se proměnilo vedení školy. V roce 2009 byla škola stále kapacitně naplněna- počet žáků dosáhl 300.

Podle vyjádření ředitelky jsou segregovanou školou, v době výzkumu měli jen 2-3 neromské děti. Původně byli multikulturní škola, polovina žáků byla neromských dětí a polovina romských. Postupem času se škola stala oblíbenou mezi Romy a rodiče neromských dětí již neměli o vzdělávání zde zájem a raději zapisují své děti do školy N.

<sup>93</sup> Kamenická, 1996

<sup>94</sup> Viz webové stránky školy, oddíl historie. Dostupné z: <http://www.czsms.cz/historie.htm>

### 6.1.2. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A PŘÍSTUP ŠKOLY KE SLOŽENÍ ŽACTVA

V roce 2009 škola nabízela základní vzdělání ve dvou programech. Žáci, kteří nastoupili před rokem 2007, se vyučují v programu „Obecná škola“ a v programu „Zvláštní škola,“ pokud docházeli do speciálních tříd. Škola zřizuje speciální třídy až od 4. třídy, protože je přesvědčena, že dříve nelze s jistotou poznat, je-li dítě mentálně retardované, anebo jen znevýhodněné neúčastí v předškolním vzdělávání a/ nebo nedostatkem přípravy pro školní docházku z rodiny. Děti, které nastoupily do školy po 1.9.2007, se vyučují podle nového školního vzdělávacího plánu. 2-3 děti se vzdělávají podle programu pomocná škola. Škola vzdělává děti s různou mírou potřeby speciálního přístupu, protože chtějí umožnit rodičům vodit všechny děti do jedné školy.<sup>95</sup> Přípravný ročník po zavedení nového školského zákona již nezřizují, protože údajně podle nového zákona jako církevní škola nemohou.<sup>96</sup>

Mají sociální program- školka pro děti od 3 let je zdarma. Žáci základní školy na začátku každého školního roku odstávají zdarma sešity. Ředitelka školy považuje děti, které tam docházejí, za děti se sociálním znevýhodněním a děti se sociokulturním znevýhodněním. Rozlišuje odlišnost dětí, která se odvíjí od výchovy a hodnot, které vycházejí z romské kultury a sociální znevýhodnění, které se projevuje například nezaměstnaností a tím absencí pravidelného příjmu či denního režimu.

Z publikace, která shrnuje zkušenosti u prvních let projektu (Balabánová, 1995) vyplývá, že směr, který ve škole Přemysla Pittra zvolili, se snaží pozitivně uchopit fakt existence romských škol a poskytnou jim díky odlišnému přístupu plnohodnotné vzdělání. Hlavním východiskem zmiňovaného přístupu je individuální přístup ke každému žákovi tak, aby bylo dosaženo maxima v rozvoji každého dítěte.

Pilíře, na kterých byl postaven přístup školy ke vzdělávání dětí:

- pozitivní kontakt s rodinou

Toho se škola snažila dosáhnout jednáním s rodiči jako s partnery, fungováním školní sociální poradny, přístupem rodičů do školy (i do vyučování), návštěvami rodičů v rodinách, přátelské jednání s dětmi.

---

<sup>95</sup> Osobní sdělení ředitelky školy. Přesné informace o školních vzdělávacích programech nejsou na webových stránkách školy k dispozici.)

- uzpůsobení výuky z hlediska obsahu i formy

Hlavními opatřeními bylo zvýšení počtu vyučovacích hodin hudební a výtvarné výchovy, pracovní výchovy a tělocviku, snížení počtu dětí ve třídách (na 12-15), přizpůsobení výuky čtení a psaní přípravě dítěte z rodiny (důraz na rozvoj motoriky apod.), využívání romštiny jako pomocného jazyka ve výuce, bloková výuka.

- Využívání funkce asistenta pedagoga a přípravného ročníku

Škola využívala v každé třídě dva pedagogické pracovníky (učitel + asistent učitele), snažila se o genderově vyvážené dvojice. Pro rychlejší adaptaci romských dětí na školu byl zřízen přípravný ročník.

- Vytvoření dětem blízkého prostředí a posilování chápání vlastní etnicity

Výzdoba školy má být blízká vkusu romských dětí, na chodbách by měly být portréty romských osobností, nemělo by se zapomínat na zařazování informací o romské historii či výuku romských písní při hudební výchově.

### 6.1.3. VYUŽÍVANÉ NÁSTROJE KE ZVÝŠENÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ

#### a) Asistent pedagoga

Stejně jako v době vzniku, škola stále využívá funkce asistenta pedagoga, většina ze šesti asistentů jsou Romové. Za optimální stav by považovali, kdyby v každé třídě mohl být jeden, ale vzhledem k finanční podpoře, kterou na tuto funkci uvolňuje ministerstvo školství, která se školám snižuje, to není možné.

Funkce asistenta pedagoga je všeobecně chápána jako pozitivní nástroj, často jsou také uváděny dlouhodobě dobré zahraniční zkušenosti s pomocným pedagogickým personálem. V roce 2006 byla tato obecná tvrzení poprvé podepřena rozsáhlejším výzkumem, který provedlo ministerstvo školství.<sup>97</sup> MŠMT v něm definovalo 4 oblasti, ve kterých spatřuje přínos této pedagogické funkce: podpora žáků, podpora učitele, podpora kurikula a podpora školy. V oblasti **podpory žáků** vysvětluje, že může mít přínos pro všechny žáky, se kterými je v kontaktu. Může na nich po dohodě s učitelem aplikovat postupy, které jsou předepsány psychology či speciálními pedagogy a podávat výše zmíněným odborníkům zpětnou vazbu o pokroku každého žáka. **Podporou učitele** výzkum zamýšlí především poskytnutí učiteli více prostoru pro samotnou výuku tím, že

---

<sup>96</sup> Podle § 47 školského zákona může přípravné třídy základní školy zřídit obec, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu. Přípravný ročník podle této interpretace tedy nemohou kromě církevních škol otevřít ani školy zřizované například ministerstvy.

AP přebere něco z učitelových předchozích povinností- jako je dohled na žáky, pomoc s vypracováním zadaných úkolů, což má přínos pro všechny děti s SVP včetně dětí cizinců. Další výhodou je možnost poskytnutí zpětné vazby učiteli- do jaké míry žáci učivo pochopili a co je ještě třeba procvičit. AP také může učiteli poskytnout cenné informace o odlišnosti potřeb bilingvních žáků, ale také může o specifika odlišného etnika obohatit ostatní žáky. **Podporou kurikula** měli autoři analýzy na mysli aktivní podíl asistenta pedagoga na výuce všech předmětů a **podporou školy** myslí to, že AP je více než jiní zaměstnanci v těsné spolupráci s dalšími jednotlivci a institucemi, jako jsou odborníci z oblasti logopedie, psychologie či rodiny dětí.

O 4 roky později přispěl vyhodnocení přínosu funkce AP Ústav pro informace ve vzdělávání v první vlně takzvaných rychlých šetření.<sup>98</sup> Zmiňovaného šetření se účastnilo 2459 mateřských, základních a středních škol, které fungují pod různými zřizovateli. Dvě oblasti otázek se vztahovaly k AP- jedna oblast byla věnována AP pro žáky se sociálním znevýhodněním. První otázka směřovala k definování oblastí, kde může mít AP přínos pro žáky se sociálním znevýhodněním. Podle interpretů dotazníků ředitelé považují AP za přínosné- v celkovém hodnocení dosáhlo hodnocení přínosu AP na stupnici 1-5, přičemž 1 znamenalo vysoký přínos a 5 žádný přínos hodnoty 2,2. Za největší přínos označili „kontrolu kázně a plnění úkolů“ a „pochopení probíraného učiva.“ Nejméně přínosní se AP ředitelům škol zapojených v šetření jeví ve vlivu na zlepšení docházky žáků. Průměrně hodnotili oblasti jako je příprava žáků na vyučování, kladné hodnocení dostala oblast podpory komunikace mezi rodinou a školou a asistence při přípravě na vyučování. Z hlediska stupňů škol považují AP za nejpřínosnější mateřské školy, nejnižší přínos spatřují v AP školy střední. Z hlediska zřizovatele škol ohodnotili přínos AP jako nejnižší školy zřizované kraji (což může odpovídat školám středním, v souboru může být významné procento bývalých zvláštních škol, které byly zřizovány kraji).

Zde by bylo na místě zmínit bariéry pro využívání možnosti zřízení funkce AP na škole. Faktem je, že funkce AP je- stejně jako jiné pozice ve školství- finančně podhodnocena. Situaci nezlepšuje ani skutečnost, že školy s asistenty pedagoga často neumí pracovat a učitelé nejsou zvyklí na přítomnost dalších dospělých osob ve výuce.

---

<sup>97</sup> Tematická zpráva k funkci asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty ze sociálně znevýhodněného prostředí. MŠMT, 2006.

Částí škol je asistent pedagoga vnímán jako magnet pro romské žáky a nástroj nevyužívají z obavy ze zvýšení počtu romských dětí ve škole a následném odlivu dětí neromských, což by mohlo mít za následek etnickou homogenizaci školy směrem ke škole romské.

Jako argument proti zřízení této funkce se všeobecně udává administrativní zátěž pro školu, což ale rychlé šetření ÚIV nepotvrdilo. Více než 90% škol uvedlo, že zřízení funkce AP školy nepřineslo žádné administrativní problémy, případně že určité potíže tohoto typu jsou, ale převažují přínosy. Jen asi 5% škol se domnívá, že přínosy zcela nevyvažují administrativní komplikace, nebo že problémy jsou velké a přínosy minimální.

b) snížení počtu dětí ve třídě

Toto je jednoznačně vnímáno jako jediná možnost k individuálnímu přístupu k dětem. Plné třídy- stav, ke kterému školy nutí normativní financování škol, je vnímán jako hlavní překážka inkluzivního vzdělávání. Cestou ke snížení počtu dětí ve třídě, pokud by zde byly děti vyžadující více podpory ze strany učitele, bylo financování nikoliv na hlavu, ale odstupňované dle míry potřeby podpory jednotlivých žáků. Návrh byl obsažen v připravované novelizaci vyhlášky 73/2004 Sb. Dle analýzy by změna financování nezatížila státní rozpočet.

c) podpora vnímání etnicity dětí a využívání romštiny jako pomocného jazyka

Nástroj není systematicky uplatňován a to z několika důvodů. Často se o nich mluví, na jejich rozbor jsem ale během studia materiálů nikde nenarazila. Úryvky z rozhovoru, který jsem na toto téma nahrála s jednou asistentkou pedagoga (s desetiletou praxí), jsou uvedeny u jednotlivých témat.

Jako první bych zmínila, že Asistenti pedagoga nejsou vždy Romové. Pokud ale je funkce asistenta pedagoga v dané třídě či škole zřízena kvůli romským dětem (a ne například kvůli žákům- cizincům), měl by asistentem být Rom či Romka. Děti- alespoň v nižších ročnících- vidí v učitelích své vzory, Rom v pozici vyučujícího by měl na motivaci dětí ke vzdělávání pozitivní dopad. Nároky na vzdělání nejsou vysoké, což by

---

<sup>98</sup>Rychlá šetření 1/2010- závěrečná zpráva. Ústav pro informace ve vzdělávání. Květen 2010. Zpráva je dostupná na webových stránkách ÚIV: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1969>



mělo pomoci zvýšit počet Romů, kteří tuto pozici vykonávají. Další překážkou je skutečnost, že i pokud je jím Rom či Romka, ne vždy umí romsky.<sup>99</sup>

A třetí důvod, který jsem při svých pobytech na školách a rozhovorech s asistenty pedagoga zaznamenala, je nevěle učitelů k využívání romštiny ve třídě, protože sám nerozumí a cítí se pak ohrožen.<sup>100</sup> Větší míra užívání romštiny ve školách by pomohla zvýšit prestiž jazyka a posílila by znalost romštiny u nové generace dětí. Díky tomu by v další generaci výrazně ubylo dětí, které pořádně neumí ani jeden jazyk.<sup>101</sup>

#### d) Přípravný ročník

Ředitelka školy při rozhovoru z roku 2009 zmínila, že škola, která byla průkopníkem ve využívání přípravného ročníku, jej již nezřizuje, protože podle nového školského zákona nemůže- respektive školský zákon explicitně nejmenuje církev či ministerstvo školství mezi možnými zřizovateli PR. Přesto tento nástroj blíže rozeberu zde. První hodnocené efektivity přípravných ročníků realizovala Fakulta Humanitních studií Karlovy univerzity z podnětu MŠMT. Z výzkumu, který se realizoval na všech školách, které tehdy měly zřízeny přípravné ročníky (tedy na 103 školách) vyplynulo, že přípravný ročník napomáhá k úspěšnému dokončení základní školy. Dále výzkum potvrdil, že další vzdělávání dětí ovlivňuje také fakt, při jaké škole je PR zřízen. Zatímco z přípravného ročníku zřízeného při základní škole postupovalo v průběhu sledovaných let na základní školu 94-98% žáků PR, v případě PR při zvláštní škole to bylo až o 40% méně dětí (63-82%). Výzkum také přinesl informaci o podílu romských dětí, které

---

<sup>99</sup> MČ. 7.11.2007: „No. Man hin tiš akana adaj asistentos so manca kerel pre škola (...), so terno čhavo. Romanes tuha na dela duma. No ta phenav pre soste sal kade, soske sal kade te tu romanese duma manca na des. A tuke phen...dikh. Gadžikanese tuha davas duma, na džalase mange kavka. Romanese tuha dav duma, maj feder pes mange del duma. No. A sar oda, hoj jov o terno asistent na džanel romanese? Abo džanel? No, achal'ol al'e tiš na dža- na phenela tuke. Al'e džanel romanese. Al'e na phenela tuke. A vaš oda me, dikhes, chav cho'li, tiš. Podl'a miro ko džal te kerel kavka romane čhavenca bi pes na kamelase te ladžal vaš peskeri čhib. A bi kamenase the te phenel: „dobře, když chceš dělat tuhle práci, ale musíš ovládat romštinu.“ Nane kada. Akana samase Liberciste, has amen varesavo školení, abo so, koda has varesavo diliņipen tiš, no a bešese kavka romņijenca, al'e romanese tuha na dela niko duma. Na vakerele niko tuha. Kode av'e tiš ajse rakl'ija, a tiš amenca denas- vakernase pal e čhib. „No jo, já to neumím. Ani mě to nevadí, já se za to stydím.“ Nane lačhes kada. Oda hin amari čhib a amari čhib bi kamelase te avel, na pes te ladžal vaše.“

[„(...) Já tu teď mám taky asistenta, co se mnou dělá na škole (...) Romsky s tebou nepromluví. No tak říkám k čemu jsi tu, proč jsi tady, když se mnou romsky nepromluvíš. A tobě řeknu...dívej. Po gádžovsku jsem s tebou mluvila, nešlo mi to tak. Mluví s tebou romsky a mluví se mi mnohem lépe. No. A jak to, že ten mladý asistent neumí romsky. Nebo umí? No, rozumí ale také ne- nic ti neřekne. Ale romsky umí. Ale nepromluví s tebou. A to mě štve. Podle mě, kdo jde takhle pracovat s romskými dětmi, by se neměl stydět za svůj jazyk. A taky by se to mělo říct- „dobře, když chceš dělat tuhle práci, ale musíš ovládat romštinu.“ A to není. Teď jsem byla v Liberci, měli jsme nějaké školení, nebo co, a nebo nějakou podobnou blbost. No a tam sedíš s Romkami, ale romsky s tebou nikdo nemluví. Nikdo s tebou nemluví. Tam přišly také takové slečny a také s námi mluvily o jazyce. „No jo, já to neumím. Ani mě to nevadí, já se za to stydím“. To není dobře. Je to náš jazyk a měl by to být náš jazyk, nic za co bychom se měli stydět.]

<sup>100</sup> MČ., 7.11.2007: „Paťav, hoj the o čhave andre škola pes tiš romanese- Tiš le učitelenge nane mište, džanes? Tiš dzekana kavka sar imar dav le čhavenca duma a o čhavore maškar peste, imar e učitelki mluvte česky. [Věřím, že i děti ve škole se také romsky- Také to pro učitele není dobré, víš? Taky někdy když už s dětmi mluvím, nebo děti mezi sebou, tak už učitelky „mluvte česky“.]

navštěvují přípravné ročníky. S ohledem na charakter vstupních dat (odhady počtu Romů a podílu příslušné věkové kategorie dětí) analýza uvedla, že se jedná přibližně o 20% romských dětí.

#### e) Kontakt s rodinou

Od začátku svého vzniku měla škola v programu také službu pro rodiny žáků- sociální poradnu. Helena Balabánová, které tento model naplánovala a ve škole začala realizovat, je přesvědčena, že hlavním problémem škol, které nejsou úspěšné ve vzdělávání romských dětí, je vztah k jejich rodinám. Při formulaci následujících postřehů vycházím především z jejich poznatků, které mi sdělila při osobním rozhovoru ze dne ...11.2009. Během rozhovoru jsem si dělala poznámky, nahrávka a tedy ani přepis rozhovoru není k dispozici.

Kontakt s rodinou může mít významný efekt na to, jakého vzdělání dítě dosáhne. Přístupy jednotlivých učitelů mohou mít na žáky přímý vliv, ale mohou jeho vzdělávací kariéru ovlivnit také nepřímo. K tomu, aby byl učitel úspěšný, aby rozuměl některým omezením dětí, ale aby se také seznámil s tím, v čem mohou vynikat, musí poznat jejich rodiny a zjistit, jak děti žijí. Pokud toto neudělá a má vůči romským dětem předsudky a negativními zkušenostmi s dětmi si je jen prohlubují, děti tento jejich postoj vnímají. Pokud jimi a jejich rodiči učitel pohrdá, pak nenavážou s učitelem vztah a nikdy od něj nic nepřijmou. Zkušenost je taková, že dítě musí mít v učitele důvěru a to nejde tehdy, když učitel shazuje rodiče, nechce se s nimi kontaktovat, a je vidět, rodina dítěte je nezajímá. Ředitel školy musí reflektovat, jaké děti školu navštěvují a přizpůsobit tomu metody a kompetence, které bude vyžadovat po svých zaměstnancích.

To, co nabízejí školy rodinám, jaké je jejich chování k rodičům a k dětem, ovlivňuje rozhodování rodičů, když jsou v situaci, kdy mají zapsat své dítě do školy. Tedy spíše než vzdělávací program rozhoduje, jak rozvinutý má škola program sociální. Ředitelé mají v současné době volné ruce k tomu, aby nastavili, jaké služby škola bude nabízet- je to jen otázka jejich informovanosti a chuti.

## 6.2. ZÁKLADNÍ ŠKOLA IBSENOVA

### 6.2.1. HISTORIE A VÝVOJ ŠKOLY A JEJÍ STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

Základní škola Ibsenova byla po desetiletí (od roku 1997) školou zvláštní. Na základě nového školského zákona byla přejmenována na Základní školu. Ve svém ŠVP

---

<sup>101</sup> Socioling. Výzkum situace romštiny- najít podklady pro citaci/ podporu tohoto argumentu

škola uvádí, že většinu jejích žáků tvoří Romové, dle sdělení ředitele školy tvořily romské děti ve školním roce 2008/2009 95 % všech žáků. Škola zaměstnává 2 asistenty pedagoga.

Škola sama na svých webových stránkách uvádí, že navazuje na tradici a dobrou pověst. Ředitel školy potvrzuje, že do školy chodili rodiče a/ či sourozenci dnešních žáků. Škola je tak pro ně dobře známa. Rodiče žáků oceňují i její dobrou dostupnost či výzdobu. V neposlední řadě škola nabízí pestrou škálu mimoškolních aktivit, pro které je dobře vybavena.

#### *6.2.2. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A PŘÍSTUP ŠKOLY KE SLOŽENÍ ŽACTVA*

Z charakteru školy speciální- tedy školy samostatně zřízené pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – vyplývá, že jde o školu s malým počtem žáků ve třídách a s možností individuální péče postavené na speciálně- pedagogickém přístupu. Charakter školy poskytuje více příležitostí pro navázání bližšího vztahu mezi žáky a jejich učiteli- žáci mají od 1. do 9. třídy jednoho třídního učitele.

Dle vyjádření Heleny Balabánové přístup, který škola uplatňuje, dává dětem příležitost absolvovat celé základní vzdělání a vyjít z 9. ročníku, což jejich další možnosti ve vzdělávání zvyšuje. Škola vhodně kombinuje kantorský tým s AP z komunity a samotnou výuku s projekty v sociální oblasti. Ředitel sám uvedl, že jsou otevřeni pomoci rodičům- například s vyplňováním nejrůznějších formulářů a s drobnými radami pro kontakt s úřady. Rodičům dětí, které do školy dochází, tak nezáleží tolik na typu školy, ale na tom, jak škola pracuje s dětmi i s rodiči.

Hlavní nevýhodou pro děti, které školu navštěvují, je školní vzdělávací program, který je postaven podle přílohy pro děti s mentálním postižením RVP pro základní vzdělávání. K výuce se využívají učebnice pro zvláštní školy. Škola dále klade důraz na manuální dovednosti například na úkor výuky jazyků. Ředitel Výzkumného ústavu pedagogického uvedl v rozhovoru pro zprávu AI nedokončený úkol, že rozdíl rozsahu učiva v RVP ZV a učiva v jeho příloze pro děti s lehkým mentálním postižením je zhruba dva roky.<sup>102</sup> To prakticky znamená, že absolventi 9. třídy základní školy praktické mají stejné penzum znalostí, jako absolventi 7. třídy školy základní, což omezuje jejich další vzdělávací možnosti. I přes to, že děti ze ZŠ praktických mohou pokračovat na jakýkoliv

---

<sup>102</sup> Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání. Amnesty International, 2009. Str.18

typ střední školy, se jim bez další podpory učitelů nepovede složit přijímací zkoušky či ve studiu uspět.

V září 2010 škola možná zareagovala na tlak, který na ní byl v souvislosti se vzděláváním romských dětí vyvíjen (škola byla jednou ze zvláštních škol, kde se vzdělávaly děti z případu D. H. a ostatní vs. Česká republika) a vytvořila ŠVP klasické základní školy, tedy dle RVP pro základní vzdělávání. Dle tohoto programu se začaly vzdělávat děti, které v daném školním roce nastoupily do 1. třídy.

### *6.2.3. VYUŽÍVANÉ NÁSTROJE KE ZVÝŠENÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ*

V případě téhle školy jsem si nebyla jista, jestli mám do tohoto oddílu vůbec nějaké aktivity zařadit, protože jde o školu, která do jisté míry sama o sobě úspěšnost romských dětí ve vzdělávání snižuje (i když, jak již bylo zmíněno výše, může ve srovnání s jinými školami mít také své výhody). Již v případě přípravného ročníku zaznělo, že je-li zřízen při speciální škole, odvede podstatnou část svých absolventů do speciálního školství. Tento poznatek platí i pro další nástroje, které jsou na základních školách vnímány jako pro vzdělávání romských dětí přínosné, jsou – li ale aplikovány na školách speciálních, mají vliv na odliv dětí ze škol hlavního vzdělávacího proudu. Takové nástroje škola využívá dva.

#### **Asistent pedagoga**

ZŠ Ibsenova zaměstnává dva asistenty pedagoga. Tento nástroj již nebudu detailněji rozebírat. Jak vyplynulo mimo jiné z mého rozhovoru s asistentkou pedagoga v České Lípě, asistent pedagoga - Rom působí na romské děti trochu jako magnet.<sup>103</sup> To může být výhodou, je-li romský asistent pedagoga na základní škole, ale zároveň nevýhodou, je-li na škole speciální. Pro rodiče žáka je romský asistent pedagoga jakousi zárukou, že bude o děti dobře postaráno. Pochází-li z místa, mnoho rodičů k němu pojí osobní vazby příbuzenského nebo přátelského charakteru.

#### **Nabídka mimoškolních aktivit**

Děťmi i rodiči pozitivně přijímané jsou také nabídky mimoškolních aktivit. Ty bývají velmi rozvinuté zpravidla na speciálních školách, které pro ně mají také dobré

---

<sup>103</sup>M.Č., asistentka pedagoga na ZŠ praktické, kam chodí velká část dětí z lokalit obývaných Romy. Z rozhovoru pořázeného 7.11.2007. Přepis celého rozhovoru v přílohové části práce. Položené otázky zvýrazněny tučně. „Phiren ode- škoda, bo dzektore čhavore nane hoj te bi has pre zvláštno, jon nane, vobec nane, a'e o daja na kamen hoj ode te phiren. No a většinou so peske daha дума o čhavore jon vešinou pal mande, hoj sar dikhen hoj džal ode so- „já chci jít za tetou, já chci do té školy kde teta.“ (Chodí tam- škoda, protože některé děti nejsou na zvláštní, nejsou, vůbec ne. Ale matky nechtějí, aby tam [na základní školu] chodily. No a většinou zatímco se bavíme, většinou za mnou ty děti chodí, jak to vidí, „já chci jít za tetou, já chci do té školy kde teta.“)

zázemí, které vyplývá z obsahu školních vzdělávacích plánů zaměřených na praktický život. Mimoškolních aktivit se zúčastňují i děti, které do dané školy nedochází. Otevřené prostředí zvyšuje atraktivitu dané školy v očích žáků i rodičů.

### 6.3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA NÁDRAŽNÍ

#### 6.3.1. HISTORIE A VÝVOJ ŠKOLY A JEJÍ STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

ZŠ Nádraží je škola s dlouhou tradicí, která sahá na počátek 20. století. Škola se profiluje jako sportovní. Kapacita zařízení je 700 žáků, ve školním roce 2008/ 2009 měli obsazenou polovinu kapacity. Nemají mateřskou školu, asistenty pedagoga (jen jednu asistentku pro chlapce se zdravotním postižením- fyzickým), ani přípravný ročník. Realizují ale tříměsíční adaptační kurz nazvaný metoda dobrého startu, která spočívá v odpoledních návštěvách školy, kam chodí rodiče s dětmi, které jsou žáky mateřské školy a které mají odklad školní docházky.

Na otázku, kolik mají romských dětí, ředitelka odpověděla, že neví. Oficiálně žádné. O některých dětech si to ale myslí, protože v lokalitě působí dlouho a některé rodiče již ve škole učili. Dále je možné toto poznat podle příjmení. Kvalifikovaný odhad ředitelky školy a jejích kolegyně na základě uvedených faktorů činí 12 romských dětí. Podle informací Heleny Balabánové, ZŠ Nádražní do roku 2000 žádné Romy nepřijímala. To, že ve škole nějaké romské děti jsou, vnímá jako pozitivní vedlejší efekt poklesu počtu dětí v populaci.

#### 6.3.2. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A PŘÍSTUP ŠKOLY KE SLOŽENÍ ŽACTVA

Škola poskytuje standardní základní vzdělání dle RVP ZV. Jak již jsme zmínila, orientuje se na sporty, především na házenou. Jedná se o školu s velkými třídami. Ostatními školami je hodnocena pozitivně. Děti z této školy odchází na gymnázia, obchodní akademie, střední průmyslové školy nebo na střední pedagogickou školu. Učitelé ZŠ Nádražní počítají s podporou rodičů při přípravě na školu. Romskými rodiči je škola vnímána jako „škola pro bílé, kam romské děti nechodí.“

Vzhledem k neuplatňování nástrojů, které napomáhají inkluzivnímu vzdělávání, se domnívám, že se škola ani nesnaží podpořit více romských dětí v docházce do této školy.

#### 6.3.3. VYUŽÍVANÉ NÁSTROJE KE ZVÝŠENÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ

Tato škola žádné takové nástroje nevyužívá. Romských dětí má málo a neposkytuje jim žádnou dodatečnou podporu.

#### 6.4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA GEBAUEROVA

##### 6.4.1. HISTORIE A VÝVOJ ŠKOLY A JEJÍ STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA

ZŠ Gebauerova byla dříve běžnou základní školou, s maximálním poměrem romských a neromských žáků 50:50%. Asi od roku 2004, souběžně s postupným poklesem počtu dětí začal být patrný nárůst počtu romských dětí ve škole. Slovy paní ředitelky, jakmile ve škole stoupne podíl romských dětí na 60%, stoupnou na škole výchovné problémy a neromští rodiče přihlásí své děti jinam. Ve školním roce 2008/2009 byli do první třídy zapsáni jen romské děti, škola v současné době vyučuje téměř 100% romských žáků. Celkem se ve škole vzdělává 270 až 280 dětí. Ve školním roce 2008/2009 bylo diagnostikováno celkem 8 dětí jako žáci s SVP. Na ně škola dostala vyšší finanční prostředky. Děti mají vypracovány individuální vzdělávací plán a jsou vzdělávány integrovaně. Jde výhradně o žáky s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie).

Dříve škola zřizovala speciální třídy, nyní již nezřizují. Spolupracují se ZŠ Ibsenova, když dítě podle zaměstnanců školy potřebuje speciální péči, doporučí vzdělávání tam (rodičům žáků pak vysvětlí postup a doporučí vyšetření ve školském poradenském centru, nebo doporučí diagnostický pobyt, během kterého dítě vyšetření musí rovněž absolvovat). Ve školním roce 2008/2009 odešly 4 děti na diagnostický pobyt.

Škola spolupracuje se Střediskem integrace menšin (dnes Centrum pro podporu inkluzivního vzdělávání) v Karviné, odkud k nim dochází externí speciální pedagožka a psycholožka.

V oblasti pokračování dětí ve vzdělávání je škola informována, kam děti směřují, ale neví, zda nastoupí. Ve většině případů odcházejí děti do učebních oborů, spíše ojediněle na střední školu, pokud ano, tak spíše do školy s technickým zaměřením. V některých případech děti ve vzdělávání pokračovat nechtějí - z 20 dětí 9. třídy nepodají přihlášku asi 3-4 děti. Jako důvody ředitelka uvedla, že je škola nebaví, nebo že si to nepřejí rodiče, kteří chtějí, aby se dítě zapojilo do výdělečné činnosti. V 9. třídě mají volitelný předmět zaměřený na volbu povolání, kde rozebírají, kam děti chtějí jít, zda jsou jejich požadavky reálné, jaké bude jejich další uplatnění apod. Předmět učí

výchovná poradkyně, školu navštěvují zástupci jednotlivých středních škol. Zaznamenali i případy odchodu na víceleté i na čtyřleté gymnázium, ale takové případy jsou spíše ojedinělé.

#### 6.4.2. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A PŘÍSTUP ŠKOLY KE SLOŽENÍ ŽACTVA

Škola ve snaze reagovat na vývoj ve složení žáků zřídila dva přípravné ročníky. Zaměstnává 5 asistentů pedagoga, především díky podpoře zřizovatele. AP se věnuje především slabším dětem nebo dětem, které narušují výuku. Ve třídách je snížený počet žáků na 18-20 dětí.

Škola vyučuje podle školního vzdělávacího plánu vypracovaného dle RVP pro základní vzdělávání a zapojuje se do projektů, které reagují na potřeby žáků.

Škola pro život (2. 12. 2009 – 29. 6. 2012)

Ředitelka k tomuto programu vysvětluje, že úkolem není jen vzdělávat, ale také vychovávat. Tento projekt je zaměřen zejména na prevenci předčasného odchodu ze vzdělávání. V rámci tohoto projektu škola poskytuje profesní poradenství, zaměřují se na využívání výpočetní a multimediální techniku, ale i na manuální činnosti. Součástí projektu je i vzdělávání pedagogů a spolupráce s rodinami.<sup>104</sup>

#### **Koncepce školy s rozšířenou výukou estetické výchovy.**

Tento dlouhodobý projekt škola realizuje od září školního roku 2008/2009. Do projektu jsou zapojeny celkem 4 školy v ČR (kromě další ostravské školy jde o ZŠ z Mostu, a z Trmic). Projekt podpořilo občanské sdružení ENVI A. o.p.s.

Prakticky zapojení do projektu znamená, že v každém ročníku jsou dvě třídy. Jedna výběrová se zaměřením na estetickou výchovu, druhá „normální.“ Ve školním roce 2008/2009 bylo v projektu zapojeno 13 dětí v přípravném ročníku, v 1. ročníku estetické třídy bylo 19 dětí.

Děti, které absolvují estetický ročník, by měly mít všechny klíčové kompetence pro další vzdělávání- tedy nejen, že absolvují základní vzdělání, ale budou skutečně mít všechny znalosti, které základní vzdělání obsahuje. Estetická výchova (hudební, výtvarná, pohybová výchova), ke které jsou romské děti nadané, je vede k přirozenému získávání informací. Výuka probíhá formou hry a prožitku.

---

<sup>104</sup> Více informací o projektech školy dostupných na webových stránkách školy: <http://www.zsgebauerova.cz/?p=a024>

Ve sledovaném období škola projekt realizovala prvním rokem, není proto možné posoudit výsledky. Zatím bylo možné vypořádat, že děti v estetických třídách výuka baví.

Podle projektu je upraven také školní vzdělávací program včetně organizace výuky, která se nesnaží dodržet 45 minutové hodiny, ale reaguje na potřeby třídy. Aktivity související s projektem (materiální a didaktické vybavení, školy v přírodě, návštěvy koncertů a divadel, ale i mzdy učitelů i asistentů pedagoga) financovala ve školním roce 2008/2009 a 2009/2010 ENVI A. o.p.s. Pro školní rok 2010/2011 a 2011/2012 získala škola na realizaci projektu finance od Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu v rámci Operačního projektu vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt se ve škole realizuje pod názvem „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí.“ Podle Heleny Balabánové, která byla přizvána k řešení stížností rodičů žáků školy na chování některých učitelů, se škola přes slibně nastavené projekty nevyrovnala s proměnou školy a patřičně na tento stav nezareagovala. Třídní učitelé nechtějí docházet do rodin a ředitelka to po nich ani nevyžaduje, vedení školy podcenilo vzdělávání pedagogických pracovníků- například v oblasti práce s předsudky. Během rozhovoru s ředitelkou školy byl patrný jistý despekt směrem k rodinám dětí, což- jak bylo rozebráno u ZŠ Přemysla Pittra- může negativně ovlivnit dopad výuky na žáky. Paní ředitelka problematizovala možnost poznat, kdo je Rom, přičemž projekty jsou pro romské žáky přímo nastaveny.

Celkově měla velmi skeptický postoj vůči rodinám dětí. Ten je patrný také z powerpointové prezentace projektu estetické výchovy, nazvané „koncepte školy“ která je dostupná na webových stránkách školy.<sup>105</sup> (např. str. 1: „Nacházíme se v městské části Ostravy s vysokou koncentrací sociálně slabých, neúplných a nepřizpůsobivých, převážně vícečetných rodin.“ str. 4: „Pedagog na této škole nejen učí novým poznatkům, vzdělává, ale téměř stejnou měrou vychovává, poněvadž dnes již většina žáků pochází z prostředí, kde jsou měřítko a normy slušného chování posunuty na hranici pro běžného člověka nepřijatelnou.“ Str. 5: „Vzhledem k tomu, že žáci pocházejí z rodin již popsaných v předchozích kapitolách, je zjevné, že spolupráce s jejich rodiči není snadná.“)

#### *6.4.3. VYUŽÍVANÉ NÁSTROJE KE ZVÝŠENÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ*

---

<sup>105</sup> Prezentace dostupná zde: <http://www.zsgebauerova.cz/?p=a019>



V případě této školy je kromě projektů, které byly detailně rozebrány v předchozím oddílu, zajímavá zkušenost se snížením počtu žáků ve třídě. Podle ředitelky školy mají průměrnou naplněnost třídy 18-20 dětí. Toho dosáhli díky tomu, že zřizovatel zohledňuje jejich specifickou situaci a nenutí je naplňovat kapacitu třídy. Toto jim ve vzdělávání pomáhá.

Snížení počtu dětí ve třídě patří mezi podpůrná opatření při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která se realizují v běžných školách.<sup>106</sup> Záleží tedy teoreticky jen na zřizovateli školy, jestli umožní škole tento nástroj využít. Žáci školy, kterých by se snížení počtu dětí týkalo, ale musí být identifikováni jako žáci se SVP a snížení počtu dětí ve třídě musí být mezi doporučeními školského poradenského zařízení.

Příliš vysoký počet žáků ve třídách se pravidelně objevuje jako argument proti inkluzivnímu vzdělávání. Argumentem proti snížení počtu dětí ve třídě pak je náročnost na státní rozpočet. Z návrhu novely vyhlášky 73/2005 s odůvodněním,<sup>107</sup> kterou připravil bývalý tým skupiny pro sociální programy ve školství, vyplývá, že nároky na státní rozpočet by v souvislosti se snižováním počtu dětí ve třídách, kde jsou děti se SVP, nevzrostly. Naopak zde najdeme argument, že by tato varianta umožnila efektivnější využití financí a zároveň pokles počtu dětí, které zamíří do samostatně zřízených speciálních škol.

---

<sup>106</sup> Vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<sup>107</sup> Návrh novely vyhlášky je součástí přílohové části práce, protože není elektronicky dostupný. Jak již bylo uvedeno, návrh nebyl v současné podobě přijat.

## 7. ZÁVĚR

Pokusila jsem se shrnout vše podstatné pro vzhled do problematiky. Právníci by mohli namítat, že jsem vynechala některé důležité právní normy. Pedagogové by mi jistě vytkli neúplný seznam speciálně - pedagogických nástrojů a všechny ostatní skupiny to, že jsem je zde nejmenovala. Já jsem se tu práci pokusila napsat nikoliv za jeden obor, ale jako práci spíše interdisciplinární, kde je zahrnuto více přístupů a směrů. Jedině tak lze podle mého názoru dospět k pokroku, aby za dalších dvacet let nemusela vzniknout práce, která poukáže na to, že ve zvláštních školách je podobný podíl romských dětí jako v roce 2011.

Při vypracovávání této práce jsem formulovala doporučení, které by se dala shrnout do dvou bodů:

### **1) Systémové využívání a financování nástrojů, které se osvědčily jako efektivní.**

Zde mám na mysli především umožnění snížení počtu dětí ve třídách, využívání asistentů pedagoga (do tříd s romskými žáky - ať už romsky umí, nebo ne - preferovat romské asistenty se znalostí romštiny), zřizování přípravných ročníků. Přesto, že z toho vyplývají vyšší nároky na státní rozpočet, v budoucnu se tyto peníze mnohonásobně vrátí. Toto vše za stabilní finanční podpory v rámci rozpočtu školy, nikoliv formou projektů, na které se váže mnoho nejistoty a byrokracie. Samozřejmě by mělo být zohlednění **etnického** složení školy při formulaci školních vzdělávacích plánů. Takové zohlednění by ale nemělo vést k vyčlenění žáka z kolektivu, ale k jeho většímu vtažení.

### **2) Okamžité řešení situace bez čekání na další analýzy a koncepce.**

Například v oblasti bývalých zvláštních škol se toto jeví jako nejjednodušší - zrušit přílohu RVP ZV pro děti s lehkým mentálním postižením, vypracovat ŠVP pro běžné základní školy a začít podle nich vyučovat. Zároveň je nutné počítat s kapacitou pro větší individuální podporou žáků, kteří nebudou stačit tempu výuky. Toto by ve třídách s relativně nízkým počtem dětí nemělo představovat problém.

Na uvedení těchto dvou doporučení do praxe bych se v budoucnu ráda podílela.



## 8. PRAMENY

BALABÁNOVÁ, H. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění (1945- 1998). Romové v České republice. Praha: Socioklub. 1999. ISBN 80-902260-7-8.

BALABÁNOVÁ, H. Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. Praha: MENT. 1995. ISBN 80-200-0519-6.

BALVÍN, J. a kol. Romové a pedagogika. Ústí nad Labem: Hnutí R. 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BOŘKOVCOVÁ, M. Romský etnolekt češtiny, případová studie. Praha: Signeta. 2006. ISBN 978-80-903325-3-9.

ČERMÁK, M., ŠPONDROVÁ, P. Férová škola nediskriminuje. Brno: Liga lidských práv. 2007. ISBN 978-80-903473-3-5.

Evropské centrum pro práva Romů: Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy, přehled vzorců segregovaného vzdělávání Romů v Bulharsku, České republice, Maďarsku, Rumunsku a Slovensku. Brno. Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv. 2007.

HANZAL, J. *Cikáni na Moravě v 15.-18. Století*. Praha. Nakladatelství Lidové noviny, 2004. ISBN 80-7106-508-0.

HUBSCHMANNOVÁ, M. Můžeme se domluvit - Šaj pes dovakeras. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-355-9.

HLAVÁČOVÁ, I. Vzdělávání Romů na území bývalého Československa od roku 1945 po současnost. Bakalářská práce. Praha. 102 s. 2008. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, seminář romistiky.

HORVÁTHOVÁ, J. Kapitoly z dějin Romů. Praha: Člověk v tísní. 2002. ISBN 80-7106-615-X

KAMENICKÁ, V. Etnická minorita Romové a školní vzdělávání. Diplomová práce. Praha. 1996. 60 s. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, seminář romistiky.

KOPAL, J. (ed.) Stigmata: Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. Brno: Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv. 2007.

KOLEKTIV AUTORŮ. Černobílý život. Praha, 2000. ISBN 80-86010-37-6

NEČAS, C. Českoslovenští Romové v letech 1938-1945. Brno: Filozofická fakulta MU, 1994. ISBN 80-210-0945-4.

NEČAS, C. Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945). Brno: Matice moravská. 2005. ISBN: 8086488209.

NEČAS, C. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého. 1999. ISBN 80-7067-952-2.

PAPE, I. Jak pracovat s romskými žáky. Praha: Slovo 21. 2007.

PAVELČÍKOVÁ, N. Romové v českých zemích v letech 1945-1989. Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR. 2004. ISBN 80-86621-07-3.

PILÁT, M.; OSECKÁ, M. Sar vaš e škola/ Jak na školu. Praha: Slovo 21. 2003.

ŘÍČAN, P. Romské dítě v české škole. In S Romy žít budeme - jde o to jak. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-410-9

SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P. Schola Excludus. Ústí nad Labem: PF UJEP. 2009. ISBN 978-80-7414-221-5

ŠATAVA, L. Jazyk a identita etnických menšin. Praha: Cargo Publishers. 2001. ISBN 80-902952-1-5

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Grada. 2001. ISBN 80-7169-528-9.

VIKOVÁ, L. Obraz současné romské rodiny z pohledu dětí a znalost romštiny u těchto dětí. Diplomová práce. Praha. 1996. 109 s. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra romistiky.

SOMMER, K. Cikánská škola v Užhorodu (Disertační práce vypracovaná v roce 1938, k obhajobě předložená po roce 1945. In Romano Džaniben. 1995, vol. 3.

## **Konference**

Grassroot work in Roma communities- Lessons learnt. 22.- 25.10. 2008. Konference pod záštitou Soros foundation Romania: Bukurešť, Rumunsko.

ERRC, REF, Nadace OSF Praha a koalice neziskových organizací Společně do škol s finanční podporou OSI a REF: Konference Vzdělání bez bariér; Romské děti v České republice (12. - 13. 11. 2008) Praha, ČR

## **Legislativní dokumenty**

Česko: Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní vs. ČR (listopad 2008).

Česko. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In Sběrka zákonů České republiky z roku 2004.

Česko. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In Sběrka zákonů České republiky. 2004

Česko. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In Sběrka zákonů České republiky. 2004

Česko. Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In Sběrka zákonů České republiky. 2011

Česko. Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školství. In Sběrka zákonů České republiky. 2011

Česko. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005

Česko. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky.

Česko: Koncepce romské integrace

Česko: Zpráva o stavu romských komunit (do r. 2009)

### **Výzkumné zprávy**

Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. (Výzkum realizovaný společností GAC pro NROS.)

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. GAC pro MPSV. Praha 2006

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. GAC pro MŠMT. 2009.

GAC: Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí; proveden pro MŠMT v r. 2009

Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (2007), Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR (2008);

Still separate still unequal (Výzkumná zpráva o porušování práva na vzdělání romských dětí na Slovensku), Amnesty International, 2007

Persistent segregation of Roma in the czech educational system (Výzkumná zpráva o skutečné situaci v oblasti vzdělávání romských dětí v ČR 3 roky od účinnosti nového školského zákona i po rozsudku Evropského soudu pro lidská práva z r. 2007) ERRRC, 2008

Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání. Amnesty International, 2009

Člověk v Tísni; Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, výzkum pro MŠMT z r. 2009

Česká školní inspekce: Souhrnné poznatky Tematická zpráva č. j.: 8302/2010-I/1-ČŠI z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách; březen 2010 (ČŠIG-821/10-G21)

Ústav pro informace ve vzdělávání- šetření z r. 2009